

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MELISSA DE OLIVEIRA MACHADO BRANDÃO

ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E
POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO:
UM ESTUDO DE CASO

PORTO ALEGRE
2012

MELISSA DE OLIVEIRA MACHADO BRANDÃO

**ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E
POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO:
UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora Prof. ^a Dr. ^a Cleoni Maria Barboza Fernandes

Porto Alegre

2012

B817e Brandão, Melissa de Oliveira Machado

Ensino fundamental de nove anos e possíveis implicações no processo de alfabetização : um estudo de caso / Melissa de Oliveira Machado Brandão. – Porto Alegre, 2012.

107 f.

Diss. (Mestrado) – Faculdade de Educação, PUCRS.

Orientador: Prof. ^a Dr. ^a Cleoni Maria Barboza Fernandes.

1. Educação Infantil. 2. Educação - Qualidade.
3. Alfabetização. 4. Letramento. 5. Ensino Fundamental. I. Fernandes, Cleoni Maria Barboza. II. Título.

CDD 372.2

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária Loiva Duarte Novak – CRB10/2079

MELISSA DE OLIVEIRA MACHADO BRANDÃO

**ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E
POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO:
UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação da faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em ____ de _____ de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cleoni Maria Barboza Fernandes (PUCRS)

Prof.^a Dr.^a Maria Inês Corte Vitória (PUCRS)

Prof. Dr. Euclides Redin (UNISINOS)

Prof.^a Dr.^a Cecília Luiza Broilo (PUCRS)

Dedico esta dissertação a minha família pelo apoio incondicional, pela presença e carinho nos momentos de angústias e alegrias. Ao meu lindo filho Gabriel que a cada dia me surpreende com a sua doçura de criança e faz-me sentir a pessoa mais feliz do mundo.

AGRADECIMENTOS

Início agradecendo à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul \ PUCRS pela oportunidade que tive ao fazer parte do programa de Pós-Graduação em Educação como aluna de Mestrado pertencente à linha de pesquisa “Formação, práticas e políticas em Educação” sob excelente orientação da professora Dr^a Cleoni Maria Barboza Fernandes.

Esta dissertação é o resultado de um trabalho denso e encantador, que a cada dia me instigava mais, fazendo com que eu tivesse experiências significativas e dessa forma refletindo e formulando novas propostas para minha prática pedagógica.

Muitas foram as pessoas que me acompanharam, que compreenderam meus momentos de angústias e alegrias, minhas inquietações e realizações durante essa longa caminhada que, para mim, não foi solitária. Dessa forma, teço com muito carinho os agradecimentos pelo companheirismo, pela compreensão, pelas amizades entrelaçadas e orientações. Cada um teve o seu jeitinho especial e a sua maneira de caminhar comigo.

Assim:

Agradeço a professora Dr^a Cleoni Maria Barboza Fernandes, uma pessoa extremamente competente e inteligente, que contribuiu de maneira significativa para meu crescimento pessoal, acadêmico e profissional. Seu jeito amoroso com doses de afeto e rigorosidade fez-me acreditar que esse sonho de cursar um programa de pós-graduação tão conceituado é possível. Por meio de um rigor teórico, meio pelo qual me conduziu à prática investigativa, sendo determinante em minha formação. Em muitos momentos sua recepção acolhedora e a compreensão em adotar uma aluna que precisou dividir o tempo entre a docência no ensino básico e a pesquisa fortaleceram minha admiração e respeito pela sua orientação constante e única.

Agradeço de modo especial à professora protagonista desta pesquisa que gentilmente me acolheu tão bem em sua sala de aula e que a partir de sua prática fortaleceu a minha credibilidade na escola pública. Fez-me acreditar que é possível mudar, que existem pessoas, assim como ela, que consideram importante o brincar, a infância e que priorizam o diálogo e a escuta no espaço escolar formal e não formal.

Agradeço à querida professora Dr^a Maria Inês Corte Vitória, uma pessoa maravilhosa e humana, que esteve tão presente em minha vida durante os dois longos anos de curso. Suas belas palavras e seu ombro amigo em momentos tão angustiantes carregou no meu coração até hoje. Uma pessoa gentil, que sabe respeitar o espaço do outro e invadi-lo quando necessário.

Meus sinceros agradecimentos ao professor Dr Euclides Redin pela sua dedicação em colaborar com meus estudos, pela recepção maravilhosa de orientação e, principalmente, por acreditar que este trabalho será de grande valor para a escola que queremos.

Senti-me acompanhada e protegida por minha família durante essa incansável trajetória de estudos intermináveis. Assim, teço os agradecimentos de forma especial aos meus pais, Mário e Terezinha, pelo incentivo que me deram nos momentos em que achei que

não ia conseguir ir adiante aos escritos deste trabalho, pelos muitos momentos de diálogos e apoio na decisão difícil que tive que fazer e que sem o respaldo deles não teria feito....Aos meus irmãos, Leonardo e Priscila, e cunhado, João Felipe, pelos conselhos, dicas, carinho, dedicação e pelo quanto vibraram com minhas vitórias e sofreram junto quando foi preciso, ao Leandro, meu esposo, pelo companheirismo e por compreender os meus muitos momentos de presença/ausência.....E ao meu filho que mostrou-me o lado maravilhoso da vida, que faz – me aprender todos dias com suas novas conquistas e humildade e que me fez perceber que SER MÃE é o que há de mais maravilhoso.

Às crianças da turma de primeiro ano do Ensino Fundamental observada na escola pública, que cada qual com seu jeitinho especial tornaram-me mais humana, colaboraram, de alguma forma, para que eu pudesse refletir sobre minha docência no Ensino Básico.

A Deus, Jesus Cristo, Nossa Senhora Aparecida e por último, mas não menos importante São Jorge, por eles tenho enorme devoção, agradeço por terem permitido que eu tivesse essa experiência maravilhosa ao lado de pessoas que acreditaram em mim, que me iluminaram e fizeram com que eu chegasse até aqui.

“Não sei se a vida é curta
ou longa demais pra nós,
Mas sei que nada do que vivemos tem sentido
se não tocamos o coração das pessoas.

Muitas vezes basta ser:
Colo que acolhe,
Braço que envolve,
Palavra que conforta,
Silêncio que respeita.

Alegria que contagia,
Lágrima que corre,
Olhar que acaricia,
Desejo que sacia,
Amor que promove.

E isso não é coisa de outro mundo,
é o que dá sentido à vida.
É o que faz com que ela
não seja curta,
nem longa demais.
Mas que seja intensa,
verdadeira e pura
enquanto durar.”

Cora Coralina / poema “*Não sei*”

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Nomenclatura das etapas do Ensino Fundamental de Nove anos	52
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura (a)Menina utilizando teclado	76
Figura (b)Menino sendo apresentado ao teclado	76
Figura (c)Menina participando do “Momento Fama”	77
Figura (d) Turma observada na sala de aula.....	78
Figura (e) Turma observada na sala de aula.....	78
Figura (f) Turma fazendo atividade.....	79
Figura (g) Símbolo para sílabas	80
Figura (h) Atividade com símbolos	80
Figura (i) Crianças na pracinha	84
Figura (j) Momento da pracinha	84

RESUMO

O presente estudo foi desenvolvido na linha de pesquisa “Formação, Política e Práticas em Educação”; estando vinculado ao projeto de pesquisa “Formação continuada de professores alfabetizadores e processos de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental”. A investigação constituiu-se de um estudo de caso, sustentado por autores como Marli André (1995), e teve como objetivo compreender de que forma está ocorrendo a implantação do Ensino Fundamental de nove anos e suas possíveis implicações no processo de alfabetização de uma turma de primeiro ano do Ensino Básico de uma Escola Pública Estadual da capital metropolitana. A partir da metodologia qualitativa, a observação contínua foi uma das estratégias para coleta de dados, utilizando-me de registros das diversas situações cotidianas por meio de um diário de campo, entrevistas semi-estruturadas com a professora regente da turma de primeiro ano do Ensino Fundamental da rede pública estadual. A pesquisa foi traçada a partir do ensino de nove anos, envolvendo a concepção de infância, os processos de letramento e alfabetização que estão sendo oferecidos para as crianças ingressantes com seis anos de idade no Ensino Básico e conhecer a forma como aconteceu o ritual de passagem entre Educação Infantil e o Ensino Fundamental para esses sujeitos partícipes desta pesquisa, buscando alternativas para que haja uma continuidade nessa relação. O estudo foi embasado em teóricos como Euclides Redin, Jean Piaget, Magda Soares, Paulo Freire, Walter Kohan dentre outros.

Palavras-chave: Letramento. Alfabetização. Educação Infantil. Ensino Fundamental de Nove anos. Qualidade na educação.

ABSTRACT

The present study was developed in the research line “training, political and practice in education” as being linked to the research Project “Continuing education of teachers of literacy and literacy in the early years of elementary school”, coordinated by professor Dr.^a Cleoni Maria Barboza Fernandes. The investigation consisted of a case study, supported by authors such as Marli André (1995), and aimed to understand how the deployment is going to elementary school for nine years and its possible implications in the process of a literacy class the first years of basic education in a state school of metropolitan capital. From the qualitative methodology, continuous observation was one of the strategies for data collection, using me records of various everyday situations through a field diary, semi-structured interviews with the teacher oh the ruling class of the first year of secondary fundamental public schools. The survey was drawn from nine years of teaching, involving the concept of childhood, the processes of literacy and literacy that are being offered for children entering with six years of age in primary school and know how it happened rite of passage between kindergarten and elementary school for these subjects participated in this research, looking for alternatives so that there is a continuity in this relationship. The study was based on a theoretical as Euclides Redin, Jean Piaget, Magda Soares, Paulo Freire, Walter Kohan among others.

Keywords: Literacy. Kindergarten. Elementary School of nine years. Quality in education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 ORIGENS DO ESTUDO	18
2.1 O INÍCIO DA MINHA TRAJETÓRIA: ESCOLHA PELA DOCÊNCIA	18
2.2 O COMEÇO DE UM CAMINHO DE INQUIETAÇÕES.....	24
2.3 IDENTIDADE DOCENTE NA CONSTANTE BUSCA	27
3 A SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	31
3.1 CONCEPÇÕES DE CRIANÇA: PENSANDO A CRIANÇA	35
3.2 A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PENSANDO A ESCOLA	39
3.2.1 Docência no Ensino Infantil e Fundamental.	40
3.3 CARACTERIZAÇÃO E PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL ..	42
3.4 INFAESTRUTURA DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	43
3.4.1 Materiais e mobiliários	44
4 O QUE SERIA FUNDAMENTAL PARA A ESCOLA DO ENSINO BÁSICO?..	46
4.1 REFLETINDO SOBRE A ESCOLA	47
4.2 FUNDAMENTAÇÃO LEGAL: LEI 11.274/06 – ENSINO FUNDAMENTAL DOS NOVE ANOS E SUAS IMPLICAÇÕES	50
4.3 EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES DE CONTINUIDADE E DESAFIOS	53
4.3.1 Ensino Fundamental e a Infância	54
5 LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: CONCEITUANDO OS FENÔMENOS.	56
5.1 LETRAMENTO: PARA QUÊ? COMO? E POR QUÊ?	57
5.2 BREVE HISTÓRICO: LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO.....	58
6. DEBATES CAPES E ANPED: TESES E DISSERTAÇÕES DE 2005 A 2010	60
7 TECENDO DISCUSSÕES A PARTIR DE AUTORES E TEÓRICOS.	67
8 CONSTRUINDO O CAMINHO METODOLÓGICO	69
8.1 PROBLEMÁTICA DA PESQUISA	70

8.2 QUESTÕES DA PESQUISA	71
8.3 CENÁRIO DA PESQUISA	72
8.4 INTERLOCUTORES DA PESQUISA	74
8.4.1 O espaço e a narrativa da professora	74
8.4.2 A turma de 1º ano	76
8.5 PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO UTILIZADO NESSA SALA DE AULA	78
8.6 A ESCOLA COMO PARTE DO PROCESSO DA INFÂNCIA	80
8.7 QUALIDADE E ESPAÇO PARA O BRINCAR: REFLEXÕES.....	81
9 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: NOVOS CAMINHOS A SEREM TRAÇADOS....	84
10 REFERÊNCIAS	88
11 ANEXOS	94
ANEXO A – Lei Nº 11.274/06.....	94
ANEXO B – Projeto Político Pedagógico da Escola	99
12 APÊNDICE	100
APÊNDICE A - Termo de consentimento	100
APÊNDICE B - Carta de apresentação para a escola.....	102
APÊNDICE C - Roteiro para entrevista com a professora.....	103
APÊNDICE D - História da Escola.....	105
APÊNDICE E - Regimento Escolar	106

Achadouro

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor.

Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade.

Mas o que eu queria dizer sobre o nosso quintal é outra coisa. Aquilo que a negra Pombada, remanescente de escravos do Recife, nos contava. Pombada contava aos meninos de Corumbá sobre os achadouros. Que eram buracos que os holandeses, na fuga apressada do Brasil, faziam nos seus quintais para esconder suas moedas de ouro, dentro de grandes baús de couro.

Os baús ficavam cheios de moedas dentro daqueles buracos. Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa.

Sou hoje um caçador de achadouros de infância. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios de meninos que fomos (...).

Manoel de Barros,
Memórias Inventadas: A Infância, 2003.

1 INTRODUÇÃO

Início minha pesquisa com o poema “Achadouro” do poeta Manoel de Barros, no qual ele (re)inventa a sua infância, ao mesmo tempo nos remete a nossa infância e nos leva a reflexão sobre a infância contemporânea. O poeta menciona que só sabemos o “tamanho das coisas” quando temos intimidade com estas e foi assim que me vi com este trabalho. Passei a ter momentos de intimidade com a minha escrita quando me autorizei a escrever de fato e foi então que descobri a dimensão dessa pesquisa e quanto ela será importante para o desenvolvimento de estudos sobre a infância.

De tal modo, associei a leitura desse poema com os estudos de Walter Benjamin¹, no que diz respeito ao retorno à infância e massificação da evolução industrial que leva a oportunização de inúmeros brinquedos tecnológicos e ao afastamento das brincadeiras de ruas, jogos em grupo e atividades lúdicas. Os dois autores pretendem levar os leitores não ao retorno ao início de uma vida, mas ao sentimento de outrora. Assim, é possível descobrir achadouros de sensibilidade, de humanidade, de humildade, de doçura tal qual encontramos na criança. Acrescento que a realidade da infância contemporânea é “cyber²”, é uma geração de múltiplas infâncias e que nos gera medo, pois é desconhecida, ainda não produzimos um saber sobre as mesmas e não temos informações suficientes para “controlá-la”, é uma infância que nos escapa, que é afetada pelas, intituladas, novas tecnologias.

E, nesse sentido, que o poeta Manoel de Barros preconiza, mesmo reconhecendo, ele nega a existência desse excesso desenfreado de informações. E ao comparar o seu quintal, que não é qualquer quintal, citou que é maior que a cidade, isso me remeteu a pensar que quanto maior a cidade, menos liberdade, menos espaço para o brincar e para cultivar a infância, assim, seu quintal lhe parece maior, pois há espaço e qualidade para desenvolver jogos e brincadeiras de criança.

¹ Filósofo, nascido em Berlim em 1892.

² Infância Cyber é a nomenclatura utilizada pela professora Dr.^a Leni Vieira Dornelles, integrante do Departamento de Estudos sobre a Infância da UFRGS na sua obra DORNELLES, Leni. Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005. No qual a professora cita que infância cyber está sendo apresentada como a criança que nasce rodeada de tecnologia.

Assim, sistematizo este trabalho realizando uma interlocução entre os capítulos, nos quais sejam abordadas a pluralidade da infância contemporânea e a relação com os processos de ensino e de aprendizagem. Dessa maneira, inicio apresentando o resgate da minha história de vida enquanto docente e pesquisadora no campo da educação. Esse resgate levou-me a reflexões em “como se chega a ser o que se é” ou “como se vem a ser o que se é” e a partir disso pude pensar sobre as minhas atitudes, minha busca por aquilo que para mim é o ideal e o que é desejável para os outros. Pelas palavras de Soares (2001, p.15): “Convenceram-me de que os meus dias não são meus, são nossos, e que não só eu aprendi, mas outros poderão aprender deles e com eles [...]”. Foi possível (re)pensar sobre a minha infância e (re)viver sabores e saberes, acolher os maravilhosos sentimentos e brincadeiras com meus irmãos que nos alegravam muito em outrora, assim como nos incita Manoel de Barros em sua trilogia “*Memórias inventadas*”.

De tal forma, o presente trabalho tenciona compreender de que forma está ocorrendo a implantação de mais um ano no Ensino Fundamental e suas possíveis implicações no processo de alfabetização de uma turma de primeiro ano do Ensino Básico de uma Escola da rede pública de Porto Alegre. A partir disso, foi possível analisar e perceber o ritual de passagem entre o nível B³ e o primeiro ano do Ensino Fundamental nesse estudo de caso.

No terceiro capítulo, apresento a situação da Educação Infantil no Brasil analisando com que qualidade esta deve/deveria ser ofertada, bem como a preparação do corpo docente que irá trabalhar na Educação Infantil e proponho uma análise quanto à proposta pedagógica para o nível citado e quanto à infraestrutura para atendimento desse público infantil. Ainda, oportunizo ao leitor (re)pensar as concepções de *infâncias* que temos, a partir de teóricos como Benjamin (2002), Kohan (2003), Redin (1998) dentre outros. O filósofo Walter Benjamin nos encantou pela nostalgia do passado que apresenta em suas obras, sobretudo nas reflexões que referem-se a infância, criança e brinquedos, e a percepção e *sonho* para um futuro melhor.

No quarto capítulo convido meu leitor a pensarmos a Escola Básica, bem como o que seria fundamental para essa etapa. Nesse sentido, induzo a uma reflexão sobre as possíveis implicações causadas com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos e como

³ Aqui apresento a nomenclatura nível B referindo-me ao último estágio da Educação Infantil, o qual as crianças possuem a faixa etária de 5 anos.

atender as necessidades da Escola nesse processo. A partir disso, questiono sobre as possibilidades de continuidade da Educação infantil na etapa de transição até o Ensino Básico.

Em seguida, no quinto capítulo, conceituo os fenômenos letramento e alfabetização, fazendo uma breve contextualização e historicização destes. Assim, oportunizando o entendimento do método utilizado pela professora na turma de primeiro ano do Ensino Fundamental observada e questiono ao leitor sobre as possíveis implicações que o Ensino de nove anos pode acarretar sobre o processo de alfabetização.

No sexto capítulo faço uma revisitação aos debates da CAPES e ANPED, em suas dissertações e teses, nos anos de 2005 a 2010. Assim, fiz a pesquisa realizada com base nos estudos publicados pelos Grupos de Trabalho *GT 07 – Educação da criança de zero a seis anos* e *GT 10 – Alfabetização, Leitura e escrita* da ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação em suas 28^o, 29^o, 30^o, 31^o, 32^o e 33^o reuniões anuais compreendidas no período de 2005 a 2010. Desse modo, também apresento a análise realizada no portal da CAPES utilizando as seguintes palavras-chave: *Infância, alfabetização, letramento e Ensino Fundamental de nove anos*.

No capítulo sete, apresento perspectivas teóricas, como Dermeval Saviani, Euclides Redin, Magda Soares, Paulo Freire, Piaget e Walter Kohan, entre outros. Revisitando-os, faço uma tessitura entre os mesmos e suas propostas para o ensino.

No oitavo capítulo, apresento a trajetória metodológica pela qual trilhei o caminho, colocando à disposição minha interlocutora preferencial, o cenário no qual esta pesquisa foi realizada e as questões que me instigaram a seguir nesse campo de pesquisa e não em outro. Com isso, apresento a turma de primeiro ano do Ensino Fundamental que fez parte do processo de construção desta pesquisa, bem como o *processo* de alfabetização oferecido neste estudo de caso e toda a sua infraestrutura em sala de aula.

Com isso, trago a experiência que tive enquanto observadora contínua dentro da escola pública Estadual, as impressões que tive sobre a complexidade dos fatos educacionais e as demandas escolares nesse espaço formal de ensino. Abordo a questão do brincar e as interrelações que foram possíveis estabelecer naquele espaço escolar e, especificamente, naquela turma observada. Percebi a importância do espaço e a qualidade de tempo para o brincar e a diferença que ocasiona no processo de alfabetização, pois pude estabelecer

relações por meio das minhas experiências e vivências em sala de aula e outras escolas em momentos de outrora.

E, ao final, algumas considerações são construídas a partir de todas as leituras realizadas⁴, atendimentos com a minha orientadora e com o atencioso professor Redin⁵, sempre disposto a colaborar com riquíssimas colocações.

⁴ Refiro-me a todas as leituras realizadas até a data da defesa desta Dissertação.

⁵ Professor Doutor Euclides Redin, autor estudioso sobre a infância. Especialista em Orientação Educacional, Mestre em Educação pela PUC/RJ e Doutor em Ciências da Educação pela USP/ SP.

2.ORIGENS DO ESTUDO

2.1 O INÍCIO DA MINHA TRAJETÓRIA

A ESCOLHA PELA DOCÊNCIA...

*Sem a curiosidade que me move, que me inquieta,
Que me insere na busca, não aprendo nem ensino.*
(FREIRE, 1996, p. 85)

Inicio este trabalho apoiada nas palavras de Freire⁶ para sublinhar que esta pesquisa está permeada pelas minhas inquietações e constante busca de respostas para questões voltadas à escola e que hoje me levam a pesquisa no programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, orientada pela professora doutora Cleoni Maria Barboza Fernandes, que se iniciaram ao longo de um processo que vivi enquanto educadora de Educação Infantil⁷. Meu interesse para as questões políticas e sociais da educação me motivou a buscar embasamento teórico-práticos para compreensão de atos relativos às escolas.

Refletir sobre a minha trajetória profissional remete a buscas pessoais, faz-me pensar sobre as minhas atitudes e a responsabilidade que carrego nas minhas decisões. Escrever sobre nós mesmos, fazer esta viagem para dentro de si não é fácil, entretanto é uma oportunidade de reflexão sobre erros e acertos e a possibilidade de aprendizagem sobre os mesmos. De acordo com Wentz (2010, p. 206):

Para se fazer história é preciso que se compreenda a nossa própria presença no mundo e no papel que cabe a cada um de nós dentro da sociedade. A história é vista como uma possibilidade, na qual o ser humano pode exercer sua aptidão, saberes e experiências que fazem parte da sua capacidade de se organizar, observar, conhecer e analisar, para poder modificar seu contexto.

⁶ Refiro-me ao excerto de autoria de Paulo Freire no que diz respeito às inquietações que me motivaram à busca pela pesquisa.

⁷ No ano de 2009, como educadora de turmas de nível A e B na educação infantil da rede privada de Porto Alegre, senti uma necessidade em buscar um entendimento maior sobre a “Lei dos nove anos – Lei nº 11.274/06” e o reflexo dela na sala de aula e na escola. Queria esclarecer dúvidas de como preparar uma criança da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental, sendo que esta está ingressando no ensino básico com apenas seis anos de idade.

Deste modo, lembro-me que desde criança eu brincava com meus irmãos⁸ de escolinha⁹ e, geralmente, eu era a professora e o pátio era a sala de aula. Eu programava as aulas, fazia atividades, amava escrever no “quadro-negro” que ficava pendurado na parede externa da nossa casa. Conforme os anos iam passando, a minha paixão pela docência aumentava e percebia que eu não queria ser somente mais uma educadora restrita ao processo dentro da sala de aula, eu queria e desejava ir além, desejo ser uma “educadora de almas”, procurar encontrar em cada criança que está sob meus cuidados um gesto, uma palavra, uma escuta, ter sensibilidade ao tratá-la.

A partir desses fatos compreendo que quem ensina também aprende e que se faz necessário criar possibilidades para a construção da aprendizagem, seja por parte aluno ou por parte do professor. Freire (1993, p. 29) cita em sua obra que “ensinar ensina o ensinante a ensinar”, isto é, a relação entre docência e discência que o referido autor sempre priorizou. Relação na qual deve existir o respeito, diálogo, humildade e cumplicidade entre os envolvidos, sejam eles educandos ou educadores. Busco (re)pensar minhas práticas enquanto docente de ensino básico, e tentando refletir sobre as mesmas de que forma a aprendizagem pode ser significativa e compartilhada. Acredito que ninguém sabe mais que ninguém, apenas temos conhecimentos diferenciados e que podem ser acrescidos a partir do contato com o outro.

À medida que eu ia crescendo, o desejo de tornar-me professora ia fortalecendo-se mais e acreditando que eu poderia fazer diferente das experiências que eu tive como discente. Pois, por muito tempo carreguei e, talvez, ainda carregue memórias¹⁰ daquele tempo.

De tal modo, assim que concluí o ensino médio no Colégio Marista Champagnat, ingressei no ano de 2001 no curso de Pedagogia – Habilitação Magistério das séries iniciais no ensino fundamental – pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS no qual obtive ótimos graus no seu decorrer, concluindo no segundo semestre de 2004. Comecei a estagiar durante o terceiro ano de faculdade em uma escola infantil como professora titular de uma turma de Maternal 1¹¹, naquela ocasião aprendi muito na prática, pois até então eu tinha conhecimentos teóricos. Aprendi, principalmente, a adequar meu

⁸ Tenho uma irmã e um irmão, ambos mais novos que eu, entretanto nossa diferença de idade é muito pequena.

⁹ Escolinha é o modo como chamávamos a nossa brincadeira de professor e alunos.

¹⁰ Chamo de trauma de infância o fato pelo qual passei quando estava na segunda série do ensino fundamental (ensino dos 8 anos) em uma escola da rede pública de Porto Alegre, quando pedi a palavra para a professora para manifestar frente à turma a atividade que eu havia realizado no caderno e naquela ocasião ela disse de maneira grosseira que o que eu fizera estava errado e foi muito repreensiva comigo.

¹¹ Maternal 1, naquela escola, referia-se a crianças entre 1 ano e 2 anos e meio.

planejamento conforme a faixa etária, aprendi que o plano de aula não é algo fixo, que não podemos ficar engessados nele. De acordo com Saviani (1997, p. 25):

A libertação só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando, em consequência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica.

De tal forma, libertei-me do modo mecânico de construção de projetos, aprendi a escutar os meus alunos e a partir do que as crianças trazem construímos a parte “vazia” dos nossos planos de estudo. Em decorrência de minha apropriação na prática dos conhecimentos teóricos que possuía ocorreu tal fato de libertação.

No último ano de faculdade fiz estágio, no primeiro semestre, como auxiliar da educação infantil e séries iniciais (ensino fundamental de 8 anos, na época) em um colégio da rede privada de Porto Alegre. Lá tive a oportunidade de poder observar a diversidade docente, suas atitudes dentro da sala de aula e estabelecer comparações entre o que eu poderia ter como referência e o que não seria bom. Pude concordar com Moreira (2010, p. 97) quando ele coloca que a criticidade, para Freire, é a capacidade do educando e do educador refletirem criticamente a realidade na qual estão inseridos, possibilitando constatação, o conhecimento e a intervenção para transformá-la. Pois, naquela ocasião tive a oportunidade de refletir sobre a prática dos professores daquela escola e pensar criticamente sobre tal, repensando, na minha própria docência, o que seria próprio manter e o que seria viável articular com outras ideias. Após, a partir do segundo semestre realizei o estágio curricular em uma escola da rede pública de Porto Alegre, tendo como foco uma turma de 3º série.

Durante a graduação, os problemas educacionais me envolviam por todos os lados, por meio das pesquisas de campo, estágios, as diferenças entre a educação nos diversos âmbitos escolares eram revoltantes, enfim tudo se voltava para uma visão crítica-reflexiva sobre a mesma. Acreditar que é através da educação que podemos contribuir de forma efetiva para a transformação da sociedade brasileira e seus aspectos mais tristes, a saber: a desigualdade social, a violência social e a má distribuição de renda. Desta maneira, as crianças refletem como grupo minoritário¹² compartilhando com a mulher esta posição, pois

¹² Refiro-me a grupo minoritário, pois as crianças sofrem de inúmeras desvantagens e preconceitos, nessa situação não penso em ordem numérica ou estatística e sim em condição de não ser dada a “palavra”, de não ter voz e não poder demonstrar interesse próprio. Pertencem a um grupo social minoritário e desvalorizado.

aquelas sendo o futuro do nosso país deveriam ter direitos e deveria ser dada voz aos seus interesses próprios. Compartilho com Souza (2010) e Mayall (2002) a ideia de que estudar a infância demanda muita atenção e a importância em pensar a criança como parte de um grupo social.

Enquanto cursava a faculdade de Pedagogia percebia e sentia falta de um aporte teórico da língua portuguesa na minha formação docente e nos demais educadores do Ensino Básico, pois durante as pesquisas de campo percebi defasagem quanto à língua portuguesa na escrita dos professores. Então, por essa inquietação resolvi prestar concurso vestibular para o Curso de Letras – Ênfase em Português e Literatura Portuguesa na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS no qual obtive êxito, passando a cursá-lo no ano de 2002. O referido curso é um complemento essencial não somente para professores, mas para todas as profissões em que se faz necessário a utilização da escrita e fala correta.

Em dezembro de 2004, logo após a minha graduação em Pedagogia, participei do processo seletivo para o curso de Pós-graduação – Especialização em Psicopedagogia – Habilitação Clínica e Institucional na Faculdade Porto-Alegrenses – FAPA; selecionada, comecei os estudos em março de 2005, tendo concluído em setembro de 2006. Resolvi começar esse curso de Pós-graduação, em nível de Especialização, logo após ter terminado a graduação, justamente para continuar estudando, acredito nesta contemporaneidade, tal como ocorre nas demais profissões, o professor também deve estar em constante aprendizado. Conforme Garanhani (2010, p.187):

[...] Enquanto não se exige quase nada em termos de formação daquela que mais tempo passa com as crianças e que exerce influência considerável sobre seus processos de socialização, construção de conhecimentos, formação de personalidade [...]

Concordo com o autor quando trata da formação docente. Os educadores não estão se especializando na área de atuação, talvez por inúmeros motivos, como o salário baixo que impede o pagamento de uma formação continuada ou a falta de cobrança por parte de gestores ou até mesmo do governo de maior preocupação quanto a isso.

A opção pelo curso de Psicopedagogia foi porque queria entender mais sobre a relação ensino e aprendizagem, e como ajudar uma criança que em sala de aula demonstra algumas

dificuldades. Durante o curso de Especialização foi necessário realizar um estágio curricular clínico, o qual fiz no Domus Centro de Terapia de Casal e Família, sito à rua Tobias da Silva, bairro Moinhos de Vento. No decorrer desse estágio recebi alguns pacientes que vinham com “diagnósticos pré-estabelecidos” de professores, neurologistas ou até mesmo dos próprios pais, que as rotulavam como sendo hiperativas e com déficit de atenção. Compartilho a ideia com Eidt e Ferracioli (2010, p.93) quanto ao assunto tratado naquela ocasião na minha monografia:

O transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade (TDAH) é atualmente motivo de grande preocupação entre educadores, especialmente na educação infantil. Torna-se cada vez mais recorrente a fala de que crianças agitadas em demasia e incapazes de manter sua atenção nas atividades escolares estejam na verdade sofrendo desse transtorno.

Pois, é muito mais fácil para as pessoas rotularem uns aos outros a realmente entender o que se passa com o sujeito. Os professores, muitas vezes, se vêem no compromisso de aceitar a abundante medicalização de seus alunos em função de um transtorno que por vezes não foi diagnosticado por um médico especialista na área. As crianças estão vulneráveis ao uso de medicamentos para tratamento do TDAH¹³. Isso me deixou intrigada, me levou a reflexões críticas sobre a educação, enfim sobre a relação do ser humano e a educação.

De certa forma, concomitante com os estágios psicopedagógicos clínico e institucional atuei em uma escola infantil e de séries iniciais como professora alfabetizadora, foi maravilhoso poder acompanhar a construção da escrita e leitura pelas crianças, foi uma experiência de crescimento e aprendizado tanto para a turma quanto para mim.

Foi então que compreendi a importância da prática social de leitura e escrita, não basta somente aprender a tecnologia¹⁴ do escrever e ler e não fazer uso prático dessas habilidades.

Desta forma, compartilho das palavras de Soares (2010, p. 20):

¹³ Uso a nomenclatura TDAH para referir ao Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade.

¹⁴ Tecnologia do ler e escrever é uma forma utilizada por Magda Soares no verbete: *O que é letramento?*. In: SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 4 ed. Ela utiliza essa nomenclatura para tratar do ato mecânico da aprendizagem de ler e escrever, que acaba por ser traduzido como alfabetização e quando há inserção nas práticas sociais de leitura e escrita recebe a forma de letramento.

[...] Não basta apenas ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências da leitura e da escrita que a sociedade faz continuamente[...]

Continuando a minha trajetória acadêmica de busca constante ao aperfeiçoamento, durante os anos de 2008 e 2009 mantive um consultório para atendimentos psicopedagógicos. Nessa ocasião tive a oportunidade de conviver com crianças e adolescentes com dificuldades diferentes, com suas respectivas famílias, com anseios e dúvidas para serem supridas. No segundo semestre de 2008 participei da seleção de candidatas para professora de inglês do método Learning Fun¹⁵ – Inglês e Educação, sendo selecionada, recebi 5 turmas em diferentes colégios da rede privada de Porto Alegre para lecionar o idioma Inglês. Este também foi um grande aprendizado, tinha turmas em colégios de diferentes níveis sociais, crianças com idades e culturas diversas. A convivência com crianças sempre foi algo que mexeu muito comigo, passar horas ao lado das crianças é um prazer para mim e o fato de poder construir a noção de um idioma diferente com estas é extremamente gratificante, pois desde a apropriação da língua estrangeira até a forma de falar dependia de mim e vê-las crescendo nesse aspecto era extraordinário.

De acordo com Rangel (2010, p.41):

[...] A aprendizagem precisa ser prazerosa. Como conseguir isto? Trata-se de crianças pequenas. Elas adoram cantar, pular, dançar, saltar. Têm muita energia e pouca possibilidade de ficar imóveis, ou sentadas por muito tempo. Poderão até se concentrar muito fazendo algum jogo ou brincadeira, mas jamais como espectadoras passivas.

Conforme citação anterior de Annamaria Rangel, as crianças merecem uma atenção especial no que diz respeito à aprendizagem. Os educadores devem estar cada vez mais preparados para atendê-las, devem planejar aulas diversificadas dentro e fora da sala de aula propiciando descontração, pois quem disse que não se pode aprender brincando? Brincar impede a construção da aprendizagem?

¹⁵ Learning fun é um método em que os professores vão até as escolas da rede privada para ministrar aulas de inglês extracurriculares ou dentro da grade curricular.

2.2 O COMEÇO DE UM CAMINHO DE INQUIETAÇÕES....

O principal do processo de aprender é conectar-se com o prazer de ser autor, com a experiência, a vivência de satisfação do prazer de encontrar-se autor.
(ALÍCIA FERNANDEZ, 2001, p. 176)

Conforme citação anterior de Fernández foi nessa constante busca pelo aperfeiçoamento que me vi autora da minha vida, capaz de poder escrevê-la, reescrevê-la e sentir prazer nesse ato da escrita. Escrever pelo simples ato de escrever não tem sentido, mas quando se usa essa habilidade de escrita em práticas sociais torna-se um aprendizado crescente.

O começo da minha busca pelo programa de pós-graduação – mestrado em Educação¹⁶ começou no ano posterior, 2009, fui motivada pela orientadora de uma escola da rede privada, nesta cidade, para assumir turmas de nível A e B. Fiquei muito entusiasmada com o convite e ao mesmo tempo ansiosa por saber se eu conseguiria atender crianças de 4 e 5 anos de forma competente e significativa.

E assim, concordo com Martins (2010, p. 64):

[...] as conquistas dos anos anteriores de vida determinam profundas mudanças no modo de ser e operar da criança, culminando no início de uma nova etapa do seu desenvolvimento. Dentre essas conquistas destacam-se: ampliação das possibilidades locomotoras para a atividade independente, complexificação da percepção, atenção, atividade voluntária e da linguagem [...]

De certa maneira, a forma de propiciar a aprendizagem das crianças dessa faixa etária implica em ter entendimento sobre seu desenvolvimento cognitivo, motor e psicológico para a partir de então corroborar para uma prática saudável e atenta às necessidades das crianças.

No início daquele ano letivo já percebia certo desconforto e dúvidas por parte dos professores, dos pais e também da gestão da escola em relação ao ensino para a turma de nível

¹⁶ Busquei o aperfeiçoamento por meio do programa de pós-graduação – Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS incentivada pela pesquisa e pela busca de respostas, não de soluções, para algumas perguntas. Pois, como dizia o escritor José Saramago citado por Magda Soares (2010 a): “*Tudo no mundo está dando respostas, o que demora é o tempo das perguntas*”.

B¹⁷ e se estendeu durante todo aquele ano. Algumas pessoas acreditavam que as crianças deveriam ser alfabetizadas nesse nível, outras sinalizavam que não deveria ser apresentado o alfabeto.

A partir disso, notei o quão dúbia estava sendo a Lei 11.274/06¹⁸, em atendimento a essa lei de 06 de fevereiro de 2006 apareceram inúmeros questionamentos sobre a mesma e sua implantação. Esta, realizada com princípios políticos no intuito de “escola para todos”, mostrou-se ambígua e complexa, no sentido de que todas as crianças com seis anos deveriam estar na escola, no entanto apresenta desnível na aprendizagem quanto à comparação de escolas públicas e privadas. Conforme Arce e Martins (2010, p. 39):

[...] no bojo das discussões entre os representantes dos sistemas de ensino e instâncias federais destacam-se, também, duas preocupações dignas de nota. A primeira delas refere-se à necessidade de articulações entre os anos iniciais ou ciclos que compõem o ensino fundamental, evitando-se as nefastas fragmentações do trabalho pedagógico e conseqüentemente, do conhecimento e da aprendizagem. *Da mesma forma, apela-se maior integração dentro da educação básica, isto é, entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, tendo em vista superar a ruptura abrupta instalada atualmente.* (grifo meu)

Neste sentido, passei a articular minhas inquietações “acadêmicas”, com as teorias e os conhecimentos na área da pesquisa da infância. As implicações da referida lei na Educação Infantil, a ampliação de um ano a mais Ensino Fundamental I, buscando entender como isto está sendo interpretado pelas crianças e de que forma está refletindo na aprendizagem das mesmas.

De tal modo, o que pretendo é dar continuidade as pesquisas nesta área ampliando um estudo que dê enfoque na qualidade da Educação Infantil, no que é específico da mesma e, principalmente, porque, muitas vezes, o Ensino Fundamental não é uma continuidade da Educação Infantil. Por que, geralmente, acontece essa ruptura abrupta? Pensar a escola, pensando a educação das crianças, e levar em consideração que estas estão iniciando esta nova etapa com seis anos de idade e com isso trazer discussões sobre o processo de letramento e alfabetização à luz de teóricos como Magda Soares (2010). Por que não se pode continuar o processo de letramento nos primeiros anos do Ensino Fundamental? Por que não

¹⁷ Nessa escola o último nível de ensino da Educação Infantil era chamado de Nível B. As crianças tinham, em média, 5 anos.

¹⁸ Lei 11.274/06 - Lei que amplia o ensino fundamental para nove anos de duração, tornando obrigatória a matrícula de crianças com seis anos de idade e estabeleceu como prazo a implantação até 2010.

se pode letrar brincando? Por que não se pode criar possibilidades para inserção nas práticas sociais de leitura e escrita? A partir disto surgiam inquietações no sentido de saber como está sendo a relação do ensino formal e a necessidade do brincar por parte das crianças e dos educadores, como está ocorrendo a preparação destes para receber crianças menores, como está acontecendo a construção da escrita e leitura por estas crianças.

A lei visa à equalização cultural e em documentos de orientações para a referida dilação, elaborado pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental – Secretaria da Educação Básica, postula-se que o ensino Fundamental de nove anos tenha alguns objetivos, como:

- Assegurar mais tempo de convívio escolar;
- Maiores oportunidades de uma aprendizagem de qualidade;
- Equiparação do ensino;

Será que na prática esses objetivos realmente acontecem? Será que educação de qualidade se dá com quantidade de tempo ou com a qualidade do tempo oportunizado? É preciso pensar as questões no seu conjunto, toda mudança implica em algo, neste caso são as crianças que sofrem diretamente com essa ação.

A Lei do Ensino Fundamental de nove anos¹⁹ apresenta que o aprendizado da leitura e escrita não é obrigatório no primeiro ano das séries iniciais, no entanto parece estar ocorrendo uma disparidade no ensino deste, pois algumas escolas²⁰ demonstram encarar o primeiro ano do mesmo modo, como a antiga primeira série, enquanto outras encaram como último nível da Educação Infantil.

Atualmente, como docente de turma de 2º ano do Ensino Fundamental da rede privada de Porto Alegre, deparo-me mais uma vez com as mesmas questões que me inquietam e busco colocar em prática tudo o que acredito que deveria ser feito, na qual ensinar jamais seria transferência de conhecimento, em relação à infância, às crianças, ao seu tempo de brincar e a relação com a aprendizagem. Pois, esta pode ser muito prazerosa se feita por meio de brincadeiras, jogos, enfim, vivendo a infância da maneira adequada para a faixa etária. Principalmente, mantendo a afetividade com as crianças, demonstrando-lhe que tudo pode ser resolvido sem brigas, com afeto, diálogo e respeito. Assim, seguindo as palavras de Paulo Freire (1996, p. 124), “quanto mais me torno capaz de me afirmar como *sujeito* que pode

¹⁹ Lei 11.274/06

²⁰ Refiro-me a comparação entre o ensino rede pública e da rede privada .

conhecer tanto melhor desempenho minha aptidão para fazê-lo.”. Com isso, posso dizer que sou uma educadora feliz com a profissão escolhida, amo o que faço e cada vez mais quero preencher a vida das minhas crianças de forma agradável e para o bem.

2.3 IDENTIDADE DOCENTE NA CONSTANTE BUSCA...

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. (NÓVOA, 1995, p.16)

Pensar a escola remete, também, pensar na formação docente e na identidade desse educador que está em construção e (re)construção de saberes e sabores pedagógicos. Nesta lógica, compreender a forma como o educador se vê, como enxerga sua ação e suas propostas, contribui para a forma como intervém na realidade dos seus alunos. Assim, a importância de seu papel e de sua função faz-se relevante principalmente nos contextos de educação básica em que a formação do indivíduo ainda está se estruturando para a vida adulta.

Para tanto, a identidade docente em constante desenvolvimento é construída, não somente pelos educadores, mas por todas as instâncias que formam e constroem, também, a imagem desse educador. No entanto, assumir a profissionalização com vistas à atuação crítica e reflexiva, torna educadores e educandos partícipes de uma lógica que busca à autonomia e a responsabilidade.

Recorro a Nóvoa (1995) para fortalecer a ideia de que, como educadores, estamos vivendo em uma encruzilhada, “os tempos são para refazer identidades”. A adesão a novos valores pode facilitar a redução das margens de ambigüidades que afetam hoje a profissão docente²¹. E contribuir para que “os professores voltem a sentir-se bem na sua pele...” (idem, p.29).

²¹ A profissão docente não é valorizada, as pessoas parecem não acreditar que a mudança do mundo está na educação e que o professor pode contribuir fortemente para isto.

Discorre assim, o educador precisa perceber o imbricamento da pessoa que ele é com a sua profissão²². Nóvoa (1995), citando Jennifer Nias coloca “que o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor (p.9). E é assim que saliento a prática educativa transpassada por esta pessoa e educador que é, uma referência para seus alunos, tornando-se responsável, ao contribuir com esta educação. Talvez por esse comprometimento com o outro que ele deva ter mais cuidados com a sua pessoa.

No entendimento de Ciampa (2001) a identidade do educador é construída junto ao contexto em que está inserida e pode ser gerida à luz do processo de *Identidade*, como movimento e metamorfose. Para o referido autor, é do contexto sócio-histórico que provém às possibilidades ou impossibilidades, bem como as alternativas e os modos de identidade, assim empoderados, construtores da própria história.

Sob a mesma ótica, a identidade profissional é construída alicerçada na sua identidade pessoal, que arraigada de valores e crenças constrói a imagem a qual é transmitida ao mundo.

Reconhecer a necessidade do professor, de sua identidade, como ele se enxerga diante de sua práxis pode contribuir para uma intervenção mais significativa na aprendizagem dos alunos. Guimarães (2005) relaciona o fracasso escolar ligado não somente as fragilidades pedagógicas, mas também às dificuldades de relacionamentos diante das atitudes e dos vínculos pertinentes aos ambientes de aprendizagem.

Faz-se necessário pensar a escola na atualidade e repensar seu passado para que tenhamos uma escola digna de nossa utopia²³ no futuro, deste modo rever situações como a qualidade da educação infantil e o contraponto com o Ensino Fundamental I, a importância da Educação Infantil e o que é específico da mesma e o principal questionamento seria compreender o porquê da ruptura existente entre a Educação Infantil e a Escola Básica²⁴. Por que a escola fundamental não pode *imitar* a Educação Infantil? Por que a criança deixa de ser criança e torna-se aluno?

²² Nóvoa (1995) cita que o professor não pode separar o eu pessoal do eu profissional, os valores que ele passar para os alunos são os mesmos que ele acredita para sua própria vida.

²³ Trago a palavra utopia no sentido usado e caracterizado por Paulo Freire. Ele cita utopia como a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. A perspectiva utópica de Freire está em conformidade com a compreensão de Ernst Bloch, filósofo alemão, quando trazem a noção de esperança crítica, apresentando o conceito de utopia concreta.

²⁴ Quando cito a nomenclatura “Escola Básica” refiro-me ao ensino fundamental I – ensino de 5 anos de acordo com a Lei nº 11.274/06, denominada lei dos nove anos.

Para tanto, a escola deveria ser um espaço privilegiado para viver a infância, esta frase citada pelo professor Redin²⁵ é de extrema importância e deveria ser regra para a sociedade. Cada vez é mais observável a importância de pensar a educação da criança, pois com o ingresso no Ensino Fundamental com idade precoce²⁶ elas estão deixando a infância e tornando-se alunos, acontecendo o infanticídio.

Pensando desta forma, é possível considerar que, muitas vezes, o ensino básico trabalha questões de disciplina, atitudes, silêncio, conhecimento teórico e comportamento, sendo visto como um ensino conteudista e isto para que e por quê? Sendo que os denominados alunos precisam de afetividade, conhecimentos teórico-prático, vivências, experiências, trocas de conhecimento, socialização, integração com o outro, enfim aprender brincando.

É de suma importância poder discutir e refletir sobre esse assunto, pois estamos pensando na educação das crianças, nas suas possibilidades de aprendizagem e de fracasso escolar e se, realmente, essas mudanças irão melhorar o ensino nas escolas e irão preparar melhor o aluno, ou se essas novas mudanças apenas servirão para se trocar a nomenclatura do último estágio do Ensino Infantil pelo nome de primeiro ano do Ensino Fundamental. Por outro lado, a decisão permite (forçosamente) que alunos que não teriam acesso à pré-escola, alunos mais carentes, possam ter um ensino um pouco maior.

Entretanto, como a medida vem sem demais ajustes no Ensino Fundamental, ela, sozinha, não consegue diminuir de forma concreta o abismo entre a qualidade dos ensinos público e privado. Todavia, a nova lei não tem o poder de alterar ou modificar a realidade educacional do país e muito menos, inicialmente, a formação e formação continuada de professores. De acordo com Saviani(1990), numa avaliação posterior podem ser considerados aspectos negativos ou positivos. Então surge a importância do debate sobre a formação dos profissionais da educação e de modo especial a formação docente. Atualmente, precisamos de uma política pública de formação que trate de forma integrada tanto da formação inicial, como das condições de trabalho, e formação continuada de professores.

²⁵ Esta frase foi citada pelo professor Euclides Redin em uma entrevista concedida a mim no dia vinte de janeiro de 2011 para ajudar-me no processo de pesquisa aqui apresentado.

²⁶ Quando escrevo que as crianças estão ingressando precocemente no ensino fundamental refiro-me a Lei n° 11.274/06 – Lei do ensino dos 9 anos - foi criada em 1996 quando passaram-se a ser admitidas matrículas para crianças de 6 anos no ensino fundamental, porém a lei entrou em vigor e passou a ser obrigatória a matrículas destas crianças com 6 anos de idade no primeiro ano do ensino básico a partir de 2006, no entanto o prazo para implantação na escolas seria até 2010.

Com isso, sigo pensando se a ampliação do Ensino Fundamental é uma vantagem ou desvantagem para as crianças com seis anos de idade. Se elas realmente querem terminar o ensino da Educação Infantil aos cinco anos. Se as crianças estão preparadas para uma mudança tão brusca e pensar porque essa *nova etapa* do Ensino Básico não poderia ser uma continuidade da Educação Infantil.

Assim, sigo apresentando os objetivos a que me proponho, bem como, o referencial teórico do objeto de estudo que dá suporte as minhas indagações enquanto pesquisadora. A posteriori, destaco os passos de desenvolvimento da dissertação.

3. A SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Início este texto com uma pergunta para o leitor: “Qual é a situação atual da Educação Infantil no Brasil?”.

Primeiramente, vamos refletir sobre a Educação Infantil e suas implicações tecidos à luz de alguns teóricos que se detiveram a estudar sobre a infância e a lutar pelos direitos das mesmas.

Refletindo historicamente, o Ensino Infantil passou por um instante de transição com novas políticas na educação e principalmente a partir da Constituição Federal de 1988. Em 1996, é criada a LDB²⁷ após muitos debates acerca do assunto. Com isso a criança começa a ser compreendida como criança, capaz de ter sua autonomia adequada para cada faixa etária e ser pensada como um indivíduo. Seguindo as palavras de Kramer (1994, p. 16) “Educação não é ciência, mas prática social”. A educação se amplia e deixa ser vista somente como aprendizagem, mas como uma interação entre indivíduos, construção de saberes e sabores entre educandos e educadores.

É de suma importância relatar que ao decorrer dos anos e, de certa forma, dos séculos, as crianças de classe menos prioritária, de menor poder aquisitivo foram tendo espaços, no sentido de atendimento. Com isso, antes da criação das creches apareceu a *Roda dos expostos*²⁸ ou a *Roda dos Excluídos*, que foi uma instituição que durou por mais de um século e que atendia a infância.

No entanto, no século XX, por volta de 1950, o Brasil foi o último país a extinguir a *Roda dos Excluídos*. Anterior a esse processo de extinção, no período da abolição da escravidão, ao final do século XIX, a migração para as grandes cidades foi enorme e com a República houve tentativas isoladas de proteção à infância.

²⁷ Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

²⁸ Esse nome foi dado devido ao local onde eram colocados os bebês abandonados pela mãe ou qualquer outra pessoa da família. Esse local era em forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e giratório, no qual a pessoa colocava o bebê e puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê estava posto ali. Assim, não precisava se identificar.

Um número significativo de creches foi criado pelas organizações filantrópicas, mesmo, na época, ainda existindo as *Rodas dos excluídos* ou *Roda dos expostos* mantidas pelas casas de Misericórdia. Essas creches surgiram no sentido de poder colaborar com as mães que trabalhavam fora de casa e não tinham onde e com quem deixar seus filhos pequenos.

As instituições, vistas como espaço para cuidar das crianças, passaram a ser reivindicadas como direito para todas as mulheres, tanto para as que trabalhavam fora como para as que ficavam em casa e independente da classe social. Esse direito reivindicado considerava, no Brasil, nos anos de 1970, que o atendimento à criança possibilitaria interação com outras crianças e seriam capazes de desenvolvimento de outras formas de aprendizagem.

A nomenclatura Educação Infantil é, de certa maneira, nova na sociedade brasileira. E cada vez mais, nós, estudiosos da Infância, nos preocupamos e nos mobilizamos pela expansão da oferta de vagas na pré-escola e no aprofundamento da qualidade da mesma. Esse consenso deu-se a partir de 1970, pois até essa data pensavam²⁹ que a educação e o cuidado da criança eram considerados obrigação das famílias, especialmente das mães, que tinham como função cuidar dos filhos, da casa e do marido. No entanto, atualmente mais de 64% das mulheres³⁰ brasileiras trabalham fora de casa e essa renda passou a fazer parte do rendimento familiar, tornando imprescindível o trabalho da mulher para manter o padrão de vida e qualidade da família.

Com isso, tornou-se necessário um lugar para, primeiramente, “cuidar” das crianças enquanto as mães saíam para trabalhar. Com certeza, os cuidados dados pela família e em casa continuam sendo necessários, mas não são suficientes, então surgiram as creches. A partir de então surge a mobilização pela Educação Infantil no Brasil, o que deixa a todos “enlouquecidos”, pois não se tinha um modelo, não sabiam como agir e como fazer. Existia conhecimento prévio sobre a escola primária para educar a infância e os orfanatos que eram como instituições para a infância não privilegiada. Para tanto, utilizo-me das palavras de Souza (2010, p. 173):

²⁹ Refiro-me a sociedade brasileira.

³⁰ Com base nos dados do PNAD 2009.

Disponível pelo site www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009. Acessado em 06 de fevereiro de 2011.

Para o sistema educacional brasileiro público é uma experiência completamente nova essa de acolher crianças tão pequenas, especialmente os bebês. Além disso: a de assumir a integração entre cuidar e educar. Com efeito, diferentemente do que ocorreu em outros países, a escola brasileira sempre adotou o tempo parcial. Sua função tem sido escolarizar. É apenas hoje que se começa a discutir o tempo integral, apesar de ter sido incluído na agenda do movimento de luta pró-creche desde sua criação.

A proposta de cuidar e educar com equidade e qualidade as crianças foi trazida com a ideia de Educação Infantil, há não muito tempo, pois a partir do Ensino Fundamental a proposta e a preocupação se dá em educar as crianças, em explorar os conteúdos a serem trabalhados, no entanto sem a intenção de manter a infância ou em transformar a rotina diária de aula em uma forma prazerosa de aprendizagem.

O sistema de creches e pré-escola está intimamente ligado com a entrada em massa da mulher no mercado de trabalho e isso se deu ao fato da transição do feudalismo para o capitalismo, na Europa, quando houve a passagem do modo de produção doméstico para o sistema fabril que ocasionaram uma reorganização na sociedade. A Revolução Industrial *obrigou* que toda a classe operária aprendesse a manejar as máquinas, assim a mulher pode entrar no mercado de trabalho. Conseqüentemente a estrutura familiar foi abalada, o que alterou o modo de vida, de cuidar e educar os filhos. A mulher trabalhadora da indústria, que também era mãe, não tinha com quem deixar seus filhos pequenos e assim surgiram as *mães mercenárias*³¹, como cita Rizzo (2003), “*elas não tinham uma proposta instrucional formal, mas adotavam atividades de canto e memorização de rezas*”. Essas mulheres *cuidadoras* também desenvolviam com as crianças os bons hábitos de comportamento e regras morais.

No início, as creches, escolas maternas e jardins de infância também tiveram esse caráter assistencialista, como cuidar das crianças, cuidados com a higiene e alimentação. Kuhlmann (2001) alerta para o fato de que essas instituições já apresentavam uma preocupação com as questões pedagógicas logo no começo. O próprio Jardim de Infância era visto como exclusivamente pedagógico e com pouca preocupação com o aspecto físico das crianças. Contudo, é importante ressaltar que o primeiro Jardim de Infância, criado em 1840, pelo grande Froebel tinha preocupações além do cuidar e educar, mas também melhorar a estrutura das famílias envolvidas. Neste sentido, Kuhlmann (2001) expressa sobre as

³¹ Mães mercenárias eram as mulheres que optavam pelo não trabalho na indústria, assim vendiam seus serviços para cuidarem dos filhos das outras mulheres que trabalhavam fora de casa.

preocupações que os Jardins de Infância possuíam, seguindo a mesma ideia do primeiro Jardim de Infância criado.

Os estudos que atribuem aos Jardins de Infância uma dimensão educacional e não assistencial, como outras instituições de educação infantil, deixam de levar em conta as evidências históricas que mostram uma estreita relação entre ambos os aspectos: a que a assistência é que passou, no final do século XIX, a privilegiar políticas de atendimento à infância em instituições educacionais e o Jardim de Infância foi uma delas, assim como as creches e escolas maternas. (KUHLMANN, 2001, p. 26).

De certa maneira, procurando mostrar que tanto as creches como as escolas maternas tiveram uma preocupação com as questões pedagógicas e não somente com os cuidados da criança. Esse posicionamento destrói o discurso de alguns estudiosos que dizem que essas instituições tiveram um caráter puramente assistencialista diferenciando-se dos Jardins de Infância que tiveram uma preocupação com os cuidados dos infantis e imbricado em um trabalho pedagógico.

O próprio Jardim de Infância, primeiro público instalado aqui no país, estava anexo à escola normal e acaba servindo como prática de ensino para as normalistas. Desde aquela época podia se perceber o cuidado em aliar a teoria à prática docente. Mas será que havia espaço e oportunidade para todas as normalistas aliarem sua prática à teoria?

Voltando a primeira questão deste texto, tratando da situação atual da Educação Infantil no país, alguns pontos acerca da Educação Infantil mudaram e foram inovando aos poucos. Atualmente, o que se vivencia é a implementação da Lei nº 11274/06 no Ensino Fundamental, mas que de alguma forma atinge a Educação Infantil. Assim, o governo atingindo a meta de universalização do atendimento educacional às crianças com seis anos de idade, como ocorreu no ano de 2010, no qual 100% das escolas já haviam implementado o sistema, o momento seria de visar à oferta de Educação Infantil de qualidade para as crianças de 0 a 5 anos. Pois, a meta atingida de 100% das escolas públicas e privadas foi um avanço na história da Educação. Conforme reportagem do jornal Correio do Povo³²:

³² Reportagem publicada no dia 18 de fevereiro de 2011, sexta-feira, no jornal Correio do Povo/ Caderno Volta às aulas.

A lei 11.274/06 deu prazo até 2010 para implantar o Ensino Fundamental de nove anos de duração, e gratuito nas redes públicas. Ao final de 2005, atingia 27,08% das prefeituras. Em 2006, chegava a 47,2%. Em 2007, passava a 71,78%. Em 2008, totalizava 82,57%. Em 2009, estava com 92%. Em 2010, fechou em 100%.

A partir disso, a dívida da Educação para com a Educação Infantil é acentuada quando são destacados o perfil da oferta e da expansão de vagas. Esta ocorre com maior intensidade na rede privada e por muitas vezes as crianças menores e com qualidade de vida inferior, mais precária são discriminadas. A qualidade da oferta torna-se precária.

Muitas vezes penso e, concordando com a autora citada posteriormente, que a Educação Infantil é vista, ainda, como um vestíbulo, uma sala de espera, uma fase preparatória para o Ensino Fundamental. Um *Pré-vestibulinho* para ingresso no Ensino Fundamental, conforme cita Rosemberg (2010, p.181). Acredito que a Educação Infantil seja uma preparação para a vida, pois é ali que se concebem as maiores aprendizagens, como a integração com os outros, a responsabilidade com o grupo, aprende-se a viver em grupo, a ter autonomia e principalmente, o respeito, o diálogo e a escuta. E mesmo assim é notável a ruptura abrupta entre os dois níveis de ensino, não integração suficiente entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Já se pode notar essa insuficiência logo quando entramos em um colégio, principalmente da rede privada, o espaço da Educação Infantil é separado dos demais, as educadoras dos dois níveis de ensino não possuem integração entre elas e até mesmo o valor pago por hora-aula é diferente, as educadoras da Educação Infantil recebe menor salário que a educadora dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

3.1 CONCEPÇÕES DE CRIANÇA:

PENSANDO A CRIANÇA....

*As crianças precisam
ter oportunidades de brincar (...)*
(JANET MOYLES, 2006, p. 169)

A infância e a criança preocupam às várias instâncias da academia, como a sociologia, filosofia, psicologia, a história, a literatura e principalmente a educação. A infância tem sido prioridade nos debates, está sendo demonstrada uma preocupação com a nossa criança, que

por vezes não é tratada como tal. Geralmente, a criança da contemporaneidade não tem tempo para viver a infância, e a partir disso sempre me lembro de um documentário que assisti, enquanto aluna do curso de Pedagogia³³, que se chama “*A Invenção da Infância*” cujo é finalizado com a seguinte frase: “*Ser criança não significa ter infância*”. Esse documentário mostra a dura realidade de crianças que tem a obrigatoriedade de trabalhar para ajudar no sustento da família e outras que não tem tempo para viver a infância, pois tem seus horários diários preenchidos com diversos tipos de aulas. Penso que as crianças têm infância, entretanto muitas não vivem essa etapa natural da vida. Por que será? Por que estão sendo criados mini adultos e não crianças? Philippe Ariès (1981), grande estudioso da infância, coloca em sua tese a invenção moderna da infância e isso acaba se naturalizando como verdade.

Durante muitos séculos a educação das crianças era de responsabilidade exclusiva da família, atualmente continua sendo, no entanto as características e configurações atingem dimensões diferentes. Há tempos atrás se acreditava que a crianças aprendiam a cultura, participavam das tradições e compreendiam as regras a partir do convívio com os adultos.

De certa maneira, essa concepção mudou e assumiu nova postura reconfigurando as escolas de Educação Infantil, estas compartilhando o cuidado e educação das crianças com os pais. Assim, as crianças podem ter a oportunidade de socializar-se e interar-se com seus pares construindo novos saberes e compartilhando suas aprendizagens. De acordo com Rosemberg (2010, p. 179):

Esquecemos que a curta duração da primeira infância diante de uma esperança de vida de 70 anos – 5,6 anos, 3 para os bebês – constitui a vida inteira de uma criança pequena, de um bebê. [...] Se a infância é transitória na vida da pessoa, ela é duradoura para quem a vive e permanente como etapa da vida na sociedade.

Tendo essa oportunidade de conviver na escola as crianças podem ser percebidas a partir de suas singularidades e trabalhadas de forma ampla, a contemplar todos os objetivos adequados para a faixa etária. É um direito da criança frequentar uma escola, construir e reconstruir novos paradigmas, aprender e compartilhar conhecimentos, com isso, posteriormente descrevo alguns critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que

³³ Assisti o documentário “A invenção da Infância” quando cursei Pedagogia/ Habilitação Magistério das Séries Iniciais entre 2001/1 e 2004/2 na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/ PUCRS.

seja respeitoso com os direitos fundamentais das crianças citado por Campos e Rosemberg no documento publicado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 1995), como:

Nossas crianças têm direito à brincadeira.
 Nossas crianças têm direito à atenção individual.
 Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante e seguro.
 Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza.
 Nossas crianças têm direito à higiene e à saúde.
 Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia.
 Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade e imaginação.
 Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos.
 Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade.
 Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos.
 Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de
 adaptação à creche.
 Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e
 religiosa. (BRASIL, 1995, p. 11).

As crianças, na prática, possuem esses direitos? Por que quando ingressam no Ensino Fundamental esses direitos desaparecem? Por que algumas crianças têm esses direitos e outras não? Na teoria, todas as crianças possuem todos os direitos citados anteriormente, no entanto, na prática parece haver certa discrepância quanto ao assunto nas diversas realidades. Os adultos têm conhecimento desses direitos? E exercem? Com a ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos parece ter fundamento lembrar a sociedade os direitos fundamentais de todas as crianças, uma vez que com menos idade já estarão sendo tratadas como alunos e sendo privadas da infância.

É importante ressaltar que esse ingresso, em 2011, ocorreu a partir dos cinco anos de idade³⁴ se a criança já tiver feito dois anos letivos de Educação Infantil. Isso é correto? Será que as crianças estão sendo privadas da infância? Por que antecipar a próxima fase de desenvolvimento da criança? Será que estamos faltando com respeito à criança? Não adianta, simplesmente, mudarmos a nomenclatura e continuarmos agindo como no ensino de oito anos de duração. Faz-se necessário pensar a criança e a qualidade de ensino disponibilizada a ela, deve-se pensar o ensino no seu conjunto de forma a integrar a Educação Infantil e Fundamental para que haja uma continuidade e não uma ruptura abrupta.

³⁴ De acordo com reportagem publicada no Jornal Correio do Povo no dia 18 de fevereiro de 2011, sexta-feira, “a atual legislação do Conselho Nacional de Educação (CNE) estabelece que para ingressar no Ensino Fundamental a criança deve ter completado seis anos de idade até 31 de março. Porém, em 2011 o CNE permitirá o ingresso também a crianças com cinco anos de idade e que tenham completado dois anos de atividades na Educação Infantil”. Fonte retirada tal e qual do Jornal Correio do Povo.

A criança é um ser que merece nosso respeito e a forma como a tratarmos agora refletirá no futuro. E que tipo de adulto queremos? A sociedade deve parar e pensar a criança, respeitá-la como um indivíduo com singularidades e características próprias da fase do desenvolvimento em que está.

O próprio conceito de infância, criado a partir das relações sociais, vem modificando-se e solidificando-se gradualmente. No entanto, ainda devemos ampliar o espaço da criança, devemos permiti-la viver a infância, e uma das formas é por meio do brincar. Assim ela vai construindo uma linguagem própria, simbólica, interligando o mundo real com a fantasia. Para Winnicott(1975):

Essa primeira experiência do bebê, a brincadeira da criança e a criação do adulto, através do trabalho científico, da arte, ou seja, de sua participação na vida cultural, seguem uma continuidade temporal.

De acordo com a LDB (1996, artigo 29):

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade , em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Na prática, a educação da criança acaba sendo empurrada de um para o outro, quer seja para família, para a escola ou para o governo. Sempre alguém acha que não tem a obrigação e responsabilidade pela educação da criança. Refletindo sobre o assunto, quais seriam as necessidades básicas de uma criança?A afetividade, o brincar, o cuidado seriam necessidades básicas? Se seriam, então por que não estão sendo oportunizados adequadamente?

Muitas vezes o brincar espontâneo não é priorizado, e justamente é nessa espontaneidade que a criança constrói seus conhecimentos. O brincar oportunizado nas escolas é o brincar dirigido, com uma intenção do educador por trás daquela brincadeira. Até mesmo a contação de história e o momento da leitura não são espontâneos, existe sempre uma intenção e uma condução por parte do educador naquele ato.

Postmann (1999, p. 164) traz dados importantes quanto à infância e preocupantes. Conforme o autor, a infância está desaparecendo, pois as crianças estão sendo incentivadas a

entrar no mundo adulto cada vez mais cedo, estão sendo estimuladas a terem compromissos e manterem o dia cheio. Com isso, ele alerta que os pais, não se sentindo preparados para cuidar dos filhos acabam procurando especialistas para assumirem o seu lugar, entregando toda a responsabilidade parental para esses desconhecidos e outras vezes entregando até mesmo para os avós da criança tal responsabilidade. Afinal, a quem cabe a educação da criança? Quem é responsável pela criança?

3.2 A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

PENSANDO A ESCOLA...

*(...) os indivíduos são capazes de se
Constituírem como sujeitos,
Na medida em que esses se percebem
Como parte de
Um coletivo, porque o sentido se
concretiza no outro.*

(JANE APARECIDA MARQUES, 2003, p. 58)

Pensar a escola envolve pensar em todo seu conjunto e isso remete a refletir sobre a qualidade do ensino. Assim, ficamos envolvidos acerca de um assunto complexo, pois envolve (re)pensar e (re)construir o projeto educativo das escolas, formação docente e continuada dos mesmos, adaptação de uma nova concepção de metodologia, materiais entre outros.

Com alguns objetivos traçados, a Lei nº 10.172/01 foi aprovada com metas estabelecidas para todos os níveis de ensino e um desses objetivos era reduzir as desigualdades sociais e regionais, uma vez que diz respeito à permanência da criança e adolescente na escola. Mas será que esse é o caminho? Será que algumas etapas não estão sendo “atropeladas”? Foram estabelecidas vinte e seis metas por esse documento/ PNE/ para serem cumpridas, em relação à Educação Infantil, durante os dez de vigência³⁵, entre elas estão a oferta e o atendimento a Educação Infantil. Será que todas metas foram cumpridas?

³⁵ O prazo estabelecido para cumprimento dos objetivos era até dezembro de 2010.

De acordo com Brandão (2007) quatro metas do PNE trataram sobre esse aspecto da ampliação da oferta de atendimento às crianças de zero a seis anos de idade. À luz do referido autor (2007, p.81):

[...] tais investimentos teriam que ser feitos nos próximos seis anos, o que, dada a ênfase da política macroeconômica atual, focalizada na realização de um elevado superávit primário para pagamento de juros, encargos e serviços da dívida externa brasileira, torna-se difícil acreditar que os mesmos serão efetivados.

O autor refere-se a dificuldade em cumprir a meta de oferta de vagas, pois para isso seria necessário aumentar o número de escolas, mais professores, melhores condições de infraestrutura e para tanto os gastos seriam exorbitantes. O governo, talvez, não tivesse tudo isso financeiramente. Portanto, dificilmente essas metas serão atingidas até a vigência do documento.

3.2.1 Docência na Educação Infantil e Ensino Fundamental

Ser professor é uma profissão. A sociedade diz que ser professor é um dom, que quem é professor exerce a profissão por amor. Por que seria um dom? Alguém nasce professor? Não se estuda para ser professor? O passado da profissão professor acaba gerando certos pré-conceitos e causando a desvalorização que presenciamos atualmente.

Analisando historicamente, a falta de preparo acadêmico docente e a desvalorização salarial acompanham a trajetória do educador desde séculos atrás. Ainda no século XIX, as condições dadas ao ensino de primeiras letras, no Brasil, transformaram a criança em aluno, privando do brincar, da infância. Enfim, sabendo que escola era lugar para aprender a ler, escrever e calcular.

Durante o Império, as aulas funcionavam em lugares precários, com pouca iluminação, geralmente pouco limpos. As aulas eram dadas na casa do professor e este não morava na mesma povoação onde deveria servir. Esses professores eram pobres, só podiam alugar casas baratas, situadas nas áreas mais precárias e afastadas dos centros mais povoados, de certa forma isso explica a precariedade do local onde eram concedidas as aulas.

Conforme havia citado anteriormente, o passado da profissão professor acaba gerando pré-conceitos que não são bons, isso se deve a qualidade dos educadores atuavam desde a época do Império, eles não tinham preparo para exercer a atividade. Já, naquela época, a profissão era das mais desprestigiadas e mesmo assim uma das mais procuradas. Como ganhavam baixo salário e muito seguidamente recebiam atrasado, acabavam acumulando outras funções e atividades para melhorar o rendimento.

Ainda hoje, o profissional que atua na área da Educação Infantil não possuía qualificação necessária. O MEC (1998, p.18) informou aspectos relevantes e preocupantes em relação ao magistério do ensino infantil:

No Brasil, a formação dos profissionais que atuam em Educação Infantil, principalmente em creches, praticamente inexistente como habilitação específica. Assinala-se que algumas pesquisas registram um expressivo número de profissionais que lidam diretamente com as crianças, cuja formação não atinge o ensino fundamental completo. Outros concluíram o ensino médio, mas sem a habilitação de magistério e, mesmo que a concluiu, não está adequadamente formado, pois esta habilitação não contempla as especificidades da Educação Infantil.

Para tratarmos do educador enquanto sujeito, faz-se necessário pensarmos na subjetividade do mesmo. Afinal ele é um indivíduo, é um ensinante e aprendente, pois na medida em que ensina, também aprende com seus educandos. No entanto, por vezes o educador é visto como uma pessoa capaz, somente, de auxiliar na aprendizagem de seus alunos.

A partir da década de 1990 surge a preocupação com o professor como pessoa, enquanto ser humano capaz de ter sentimentos e vontades e com os pontos subjetivos da educação. Então, é possível fazer uma reflexão crítica do profissional, o que passa a ser essencial para a transformação do mesmo.

Atualmente, existem muitas pesquisas envolvidas com a saúde do educador e preocupadas em valorizar o trabalho docente. Alguns profissionais sentem-se desmotivados pelo fato dos baixos salários, pelas poucas ofertas de empregos, desvalorização da profissão e isso é notável nos vestibulares. Pois, basta analisar a densidade de vestibulandos para os cursos de licenciatura. Em uma média de cinco anos baixou 50% o número de inscritos para participarem da seleção em cursos de licenciatura. Existirão professores no futuro?

3.3 CARACTERIZAÇÃO E PROPOSTA PEDAGÓGICA

DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é um direito fundamental e social de toda criança até os seis anos de idade, sem distinção de raça, classe social, nacionalidade e sexo. Realmente não há preconceitos com as crianças? Aquela é ofertada em instituições, creches são oferecidas para crianças de zero a três anos e as pré-escolas são oferecidas para crianças de quatro e cinco anos, pois as crianças de seis anos de idade foram “*promovidas*” para ingressarem no Ensino Fundamental mais cedo, no entanto isso não impede que as crianças de seis anos tenham direito à Educação Infantil. Pois, essas crianças podem ser matriculadas no Ensino Fundamental com seis anos completos até 31 de março, o restante das crianças que completarem após essa data fixada, devem ser matriculados na Educação Infantil, à exceção deste ano, em que crianças com cinco anos de idades poderão matricular-se no primeiro ano do Ensino Fundamental, conforme havia citado anteriormente.

As escolas de Educação Infantil podem ser privadas ou públicas, são caracterizadas como estabelecimentos educacionais. As escolas públicas poderão ser mantidas pelo governo federal, estadual, distrital ou municipal. Não obstante, as instituições privadas poderão ser mantidas por pessoas físicas ou jurídicas. De acordo com a **LDB, art. 20** são organizadas em grupos:

- Instituições comunitárias: São constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos, que incluam em sua entidade mantenedora representantes da comunidade;
- Instituições confessionais: São constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem à orientação confessional e ideologia específicas;
- Instituições filantrópicas: São constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, de direito privado, e possuem o certificado de Entidade beneficente de Assistência Social.

3.4 INFRAESTRUTURA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Apoiada nos parâmetros estabelecidos pelo Ministério da Educação teve a intenção de descrever os espaços, internos e externos, a serem oportunizados para a Educação Infantil.

Toda a estrutura é pensada desde sua localização até as mobílias adequadas para cada faixa etária. Quanto a localização das escolas de Educação Infantil, sugere-se que sejam estabelecidas perto de indústrias, de empresas e comércio, isso pensando nos pais trabalhadores que não tem onde deixar seus filhos. Há um cuidado quanto ao trajeto feito pelas crianças para chegarem a escola e cuidado com o tráfego no local. É levada em consideração a posição solar, privilegiando a iluminação natural e direção do vento.

Pensando no interior da escola Infantil deve-se ter o cuidado em deixar claro os setores funcionais da mesma, como o setor sociopedagógico, assistencial, técnico e serviços) para que se possa estabelecer uma compreensão melhor dos ambientes. As salas devem ser multiuso com fácil acesso para as crianças.

Quanto aos setores funcionais, aponta-se cuidado especial com a cozinha, esta deve ter o refeitório separado da área onde há o preparo dos alimentos e de forma que o acesso das crianças seja feito somente com um profissional. A área destinada a recreação deve ser ampla, com iluminação solar, que propicie a interação entre as crianças por meio de brincadeiras e jogos ao ar livre.

Portanto, seguindo os parâmetros de infraestrutura citados pelo MEC é possível ter uma escola infantil com qualidade e pensada diretamente nas crianças pequenas, proporcionando maior autonomia, oportunidade de desenvolvimento físico, motor, moral, cognitivo e psíquico.

3.4.1 Materiais e mobiliário

Na época do Império as escolas não possuíam mobiliários apropriados e nem material didático para as tarefas de aprendizagem, como ler, escrever e calcular. O quadro negro passou a existir ao final do Império, quando o método simultâneo começou a se difundir pelo país. (MARCÍLIO, 2010)

Desse modo, para os livros, cartilhas e textos para alfabetização não existia uniformidade. O professor, por vezes, devia copiar manualmente os livros para ensinar aos alunos as tarefas. Assim, o ensino passava a ser oral e era feito na base da repetição e memorização.

Entretanto, na atualidade, quanto ao mobiliário deve-se dispensar uma atenção especial, de modo que evite-se acidentes. Sugere-se que seja oferecido para as crianças um ambiente propício ao desenvolvimento. Para isso, estantes com fácil acesso possuindo materiais adequados e educativos, cadeiras e mesas leves para que possam deslocadas pela própria criança, estimulando, assim a autonomia. Disponibilizar quadros à altura das crianças para que possam manipulá-los.

As salas de aula devem ser bem ventiladas e com iluminação adequada. As salas das crianças menores devem ser organizadas em ambientes pequenos, disponibilizando segurança. As cores dos ambientes devem ser pensadas com atenção, de forma que estimulem a criatividade e imaginação. As salas devem ser de fácil limpeza, com paredes lisas e pisos laváveis, sendo que este deve ser antiderrapante. Os ambientes devem ser planejados de maneira que as crianças possam explorá-lo com segurança. Nos banheiros os equipamentos devem estar adaptados ao tamanho das crianças e faixa etária, proporcionando autonomia. Com isso, MEC (2006 d) cita que:

A exigência de padrões mínimos de infra-estrutura para o funcionamento adequado das instituições (creches e pré-escolas) públicas e privadas, que respeitando as diversidades regionais assegurem o atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo quanto a: a) espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário; b) instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças; c) instalações para preparo e/ou serviços de alimentação; d) ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da Educação Infantil, incluindo

repouso, expressão livre, movimento e brinquedo; e) mobiliários, equipamentos e materiais pedagógicos; f) Adequação às crianças com necessidades especiais.

4. O QUE SERIA FUNDAMENTAL PARA A ESCOLA DO ENSINO BÁSICO³⁶?

As crianças merecem o nosso respeito, a nossa confiança, a nossa amizade. É bom viver nesta atmosfera particular feita de sentimentos delicados, risos alegres, esforços entusiastas, primeiras admirações, alegrias puras e claras. (KORCZAK, 1984, p. 40)

O que seria fundamental para a escola do Ensino Básico? Por que, geralmente, não há continuidade entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental? São perguntas feitas para pensarmos e refletirmos sobre a possível ruptura existente entre os dois níveis de ensino e, caso seja necessário, o que pode ser feito para que haja uma continuidade.

Existe uma compreensão polêmica e polissêmica sobre a relação entre o último nível da Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental no que diz respeito à preparação para ingresso no ensino básico ou se realmente não existe preparação, pois cada etapa tem seus objetivos próprios. A começar por este ponto devemos pensar o que é essencial para cada etapa. E que a partir disso é importante que a criança perceba cada etapa de ensino na qual participa e que existe uma transição, um rito de passagem entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Assim como a Educação Infantil, o Ensino Fundamental deveria ser um espaço para além da aprendizagem e ensino com objetivos e conteúdos próprios, um espaço para descontração, brincadeiras, oportunidades para construção de saberes a partir de jogos e brinquedos. Um lugar em que as crianças não sejam privadas da infância e dos estímulos intelectuais adquiridos na interação.

Ao final do século XX, os debates sobre qualidade da educação tomaram proporções gigantescas, no entanto muito se fala e quase nada se faz para melhorar. A escola Fundamental preocupa-se muito com os conteúdos a serem trabalhados, com as notas, com as avaliações e deixa de lado a criança, o ser humano que tem sentimentos e precisa ser

³⁶ Apóio-me na fala do Prof. Redin quando ele me perguntou “O que seria fundamental para a escola do Ensino Básico?” na entrevista concedida a mim no dia vinte de janeiro de 2011. Onde está escrito Ensino Básico refiro-me ao Ensino Fundamental I que corresponde aos anos iniciais (1º ano ao 5º ano).

escutado. É necessário que haja diálogo, que o saber escutar esteja presente na sala de aula, assim como cita o grande autor Paulo Freire (1996, p. 113):

[...] não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente.

O autor traz colocações importantes quanto à atividade dentro da sala de aula e que durante os anos de Educação Infantil isso acontece e ensinamos as crianças pequenas a conversarem com o “amigo”, escutarem o que colega tem a dizer, no entanto quando acontece o ingresso no Ensino Fundamental parece que esses ensinamentos desaparecem. Por quê?

O educador precisa ver seu aluno como uma criança única, com particularidades, qualidades e defeitos. Há uma necessidade de entender e compreender o seu aluno na sua forma mais subjetiva. Precisa estar comprometido com o outro, ser solidário e acreditar nas suas capacidades. E para isso, faz-se necessário que haja um vínculo entre o educador e o educando. O professor necessita interessar-se pelo mundo da criança, pela sua vida, pelo que sente e pensa, dessa forma possibilitando a ampliação de seus conhecimentos.

4.1 REFLETINDO SOBRE A ESCOLA...

A leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele.
(Paulo Freire, 1995, p.20)

Refletindo à luz de Freire, a escola é um lugar próprio para se viver e construir novas aprendizagens ou (re)construí-las.

A escola já sofreu algumas transformações ao longo de sua trajetória. Após a Proclamação da República, no Brasil, e ao longo da década de 1890 um movimento instalou-se e pedia por um modelo escolar de ensino básico, em busca de maior espaço para alfabetização e difusão da escola primária pelo território brasileiro. Assim, ocorreu a primeira

Revolução Pedagógica. Foi em São Paulo que o modelo escolar passou a propagar-se pelo resto do Brasil rapidamente.

Dessa forma, os paulistas integraram uma nova concepção de escola normal para formação docente. Após, foi fundada a *escola complementar* para formar novos professores, chamados mestres, devido a inúmeras novas escolas que foram surgindo e a demanda por docentes foi grande.

A partir disso, surgiram *grupos escolares*, com ensino seriado, método analítico, local próprio para ensino, materiais didáticos, mobília apropriada, calendário escolar e matrículas. De tal modo, surgiram novas bibliotecas por todo lugar. Com todo esse processo algumas escolas passaram a ter energia elétrica. As crianças começaram a freqüentar a escola com prazer e assim foi elaborado um efeito cascata em que obrigava o governo a criar mais escolas modernas com novas vagas. A modernização das escolas torna-se unânime no país.

Todas as escolas, como os grupos escolares, as escolas normais, as escolas complementares, os jardins de infância públicos, os primeiros ginásios públicos e seriados enchiam-se de alunos. Essa demanda oportunizava ao governo a renovar os equipamentos escolares. Os *grupos escolares* foram estabelecimentos de ensino que implicaram uma concepção inteiramente remodelada do ensino primário. Conforme palavras de Marcílio (2010, p. 57):

Em prédio construído especialmente para seu funcionamento, estabelecia um curso seriado, com exames a cada ano e sem reprovações e prêmios, boletins de freqüência e aplicação, com classes separadas para cada ano e equipadas com mobiliários e materiais didáticos especiais e cuja base de ensino seria o método intuitivo, inspirado em Pestalozzi, e com cartilha para alfabetização. A homogeneização do ensino estava garantida pela divisão dos alunos em classes, séries e por idades.

Os grupos escolares foram sucesso no Brasil todo, no entanto começaram em 1894, na cidade de São Paulo e despertaram interesse nos demais estados, servindo como modelo de ensino. Em 1898, havia oito grupos escolares e em 1930 já formavam cinquenta grupos. Com isso, na década de 1890, houve uma grande revolução no ensino do país. Achavam³⁷ a renovação do ensino deveria começar pela educação primária. A escola não tinha duração

³⁷ Os grandes reformadores do ensino paulista acreditavam que a renovação do ensino deveria se dar pela educação primária e somente depois atingir o ensino superior.

programada, nem cumprida à risca. Não havia hora certa para sair e nem para entrar. No entanto o tempo de duração das aulas era pré-fixado, desde os tempos coloniais e durante o Império, era de um turno, em princípio três horas em cada período. Acontecia muito dos alunos que iam pela manhã dispensavam-se de voltar à tarde ou vice-versa.

Depois dos Jesuítas, desde o século XVIII, com exceção das quintas-feiras, que eram consideradas feriado, as aulas eram dadas de segunda a sábado. A admissão e saída dos alunos podia ocorrer em qualquer época do ano. Assim, a pobreza da maioria dos alunos explicava a saída precoce da escola. Em outros casos, as crianças mal aprendiam a soletrar, assinar o nome e ler e os pais já tiravam da escola. A dispersão da população e a distância da escola eram fatores que dificultavam a vida escolar das crianças. Com isso, a frequência diária era muito baixa.

De acordo com Marcílio (2010), os estados do Brasil logo começaram a copiar São Paulo. Em 1908, Santa Catarina decretou reforma no ensino em que ficam estabelecidos os grupos escolares nas sedes dos distritos. Até 1911, o ensino primário do Sergipe ainda funcionava como no Império. Mas nesse ano o governo do Sergipe entrou em contato com o governo de São Paulo e criou o primeiro grupo escolar na capital e um grupo escolar modelo na escola normal. Imediatamente, as classes se encheram e o governo acabou criando oito classes, quatro para cada sexo e com dois turnos.

Contudo, o estado do Paraná criou grupos escolares logo nos primeiros anos do século, mas sem professores bem treinados, em 1915, os enviou³⁸ para São Paulo para aprendizagem do método. Em 1913, Alagoas enviou para São Paulo um professor e quatro professoras para observarem processos e os métodos de ensino. Assim, o estado de Santa Catarina, Espírito Santo reformou seu ensino em 1908, e foi buscar em São Paulo educadores para auxílio nessa missão.

No Rio Grande do Norte, ao entrar no século XX, a situação do ensino era desastrosa. O estado criou inúmeros grupos escolares e, até 1920, já se contavam com 32, no entanto o que se refere a sua organização eram poucos que obedeciam as regras do sistema. Então, em 1923 o diretor da Escola Normal foi estudar os progressos do ensino no sul do país e nas repúblicas do Prata. O Mato Grosso, em 1910, contratou duas normalistas para criar a Escola Normal seguindo os mesmos métodos de São Paulo. Na época, o presidente do Amazonas foi

³⁸ O governo do estado do Paraná enviou para São Paulo os professores normalistas para que pudessem aprender o novo método analítico e introduzi-los nos grupos escolares criados no Paraná.

visitar São Paulo, em 1917, para conhecer de perto a organização da Escola Normal das escolas complementares. Ficou tão encantado e admirado com o sistema de ensino do estado visitado. Depois disso, criou o jardim de infância e uma escola ao ar livre. Em 1929, convidou um paulista normalista para servir de diretor. (MARCÍLIO, 2010, p.61)

O estado da Paraíba, além de outros estados brasileiros, depois de conhecer o método paulista *in loco*, resolveram ir buscar novas formas de sistemas de organização do ensino em outros países, como Argentina e Uruguai. Em 1919, Minas Gerais já atingia o total de 169 grupos escolares. São Paulo foi o grande incentivador do método que se alastrou pelo Brasil e se difundiu de forma muito rápida.

4.2 FUNDAMENTAÇÃO LEGAL: LEI Nº 11.274/06 – ENSINO FUNDAMENTAL DOS 9 ANOS E SUAS IMPLICAÇÕES

Será que o ingresso das crianças com seis anos de idade não aumentará o sistema de exclusão do sistema educacional? Trago essa pergunta, pois muitas crianças de baixa renda não possuem acesso ao ensino da Educação Infantil, o que provoca um déficit de determinadas aprendizagens e que poderão fazer diferença frente aos conteúdos trabalhados no primeiro ano do Ensino Fundamental. Talvez, o melhor seria tornar obrigatório o ensino na Educação Infantil, pois assim a disparidade entre os níveis socioeconômicos seria menor. Então, poderia haver equidade e maior tempo para aprendizagem. Saliento Brandão (2009, p. 43) quando ele diz que:

Entendemos que não é o aumento de tempo de permanência na escola que fará com que a criança tenha acesso aos bens culturais da humanidade, mas a qualidade do trabalho que é desenvolvido com ela na sala de aula, independente do nível de ensino. (BRANDÃO, 2009, p. 43)

De tal maneira, o autor, com essas palavras, ressalta que se o professor não souber e não entender a nova dinâmica de ensino com a implantação do ensino de nove anos, acabará encurtando um ano na vida da criança, ao invés de acrescentar.

Muitos questionamentos perturbam os educadores e estudiosos da infância, no entanto há uma questão importante a ser salientada em relação ao ensino de nove anos, é se a mudança será um ganho para a Educação Infantil e para a criança ou é apenas uma adequação política? Conforme Gorni (2007):

[...]tais reformas tanto podem significar uma tendência positiva ao aprimoramento do processo educacional em desenvolvimento, quanto apenas à inclusão de uma ação pontual de cunho político sem interferir na qualidade da educação ofertada, suprimindo uma etapa da educação infantil.

O MEC (2004, p.17) alerta em seus documentos as orientações para a implantação do sistema do ensino de nove anos e as especificidades que existem em cada etapa do ensino Infantil e Educação Fundamental, trazendo especial destaque para o primeiro ano do ensino básico:

[...] 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 dos alunos.

Dessa forma, entende-se que o objetivo seria o aumento do tempo para construção da aprendizagem. Mas, um tempo maior para aprendizagem, não a garante. Por isso, faz-se necessário (re)pensar todo o conjunto de ensino e a relação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Abordando a concepção de criança, de infância e como se dá seu desenvolvimento geral. Devemos ter muita delicadeza e atenção quando tratamos da vida de crianças. Assim, de acordo com Brandão (2009, p. 18):

Já o PNE³⁹, Lei nº 10.172/01, afirma nas disposições gerais que a implantação definitiva do Ensino Fundamental de nove anos objetiva oferecer maiores oportunidades de aprendizagens no contexto da escolaridade obrigatória e como consequência, assegurar, ao final do Ensino Fundamental, maior nível de escolaridade para as crianças que ingressarem mais cedo nesse nível de ensino.

³⁹ Plano Nacional de Educação

A discussão sobre o ensino de nove anos não é recente, a Lei nº 9394/96 já trazia de forma facultativa a opção de matrícula para crianças de seis anos idade no ensino fundamental, no entanto não explicitava a obrigatoriedade do acréscimo de mais um ano no ensino básico. E na Lei nº 10.172, que estabelece o PNE, esta orientação é reforçada e explicitada. Após, em 2005, a lei nº 11.114/05 alterou o artigo e tornou obrigatória a matrícula de crianças com seis anos no Ensino Fundamental, mas não ficou explícito como seria a organização. De qualquer forma, em 2006, a lei nº 11.274/06 ampliou o ensino para nove anos mantendo a matrícula obrigatória aos seis anos de idades. E no PNE 2011/ 2020 aparece como meta a escolarização das crianças entre quatro e cinco anos no Ensino Infantil, com prazo até 2016 para tal demanda e foi estipulado o prazo máximo até 2020 a ampliação do ensino para crianças com três anos de idade.

Quanto ao Ensino Fundamental de nove anos, ele aparece como segunda meta, na tentativa de universalização desse ensino para todas as crianças de seis até quatorze anos. E a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade também é demonstrada como meta do PNE.

A seguir, um quadro com a nova nomenclatura das etapas do Ensino Infantil e Fundamental.

QUADRO 1 : Nomenclatura⁴⁰ e faixa etária das etapas de ensino:

ETAPA DE ENSINO	FAIXA ETÁRIA PREVISTA	DURAÇÃO
Educação Infantil	Até 5 anos de idade	5 anos
Creche	Até 3 anos de idade	3 anos
Pré-escola	4 e 5 anos de idade	2 anos
Ensino Fundamental	Até 14 anos de idade	9 anos
Anos iniciais	De 6 a 10 anos de idade	5 anos
Anos finais	De 11 a 14 anos de idade	4 anos

⁴⁰ Após a implantação da Lei nº 11274/ 06 algumas nomenclaturas e duração referentes ao Ensino Infantil e ao Ensino Fundamental tiveram que se adequar a demanda da lei. Quadro retirado do livro Ensino Fundamental de 9 anos: Teoria e prática na sala de aula. Organizado por BRANDÃO, Carlos da Fonseca e PASCHOAL, Jaqueline Delgado.

4.3 EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES DE CONTINUIDADE E DESAFIOS

*Aprendendo a concluir...
 ...Para poder compreender
 Há um tempo para falar, escutar, escrever
 Um tempo para conceber
 Um tempo para compreender –
 Só que o tempo de compreender
 É sempre posterior ao tempo de concluir.*
 (JORGE GONÇALVES DA CRUZ, 2004, p. 91)

Qual seria o desafio em estabelecer uma continuidade entre o Ensino Infantil e o Fundamental?

Início contemplando os objetivos que a Educação infantil visa seguir e em seu contraponto o que o Ensino Fundamental, possivelmente, não faz. Na etapa Infantil busca-se oportunizar espaços para interação lúdica entre as crianças por meio de jogos, brincadeira, brinquedos ao ar livre e à disposição. São oferecidos períodos para o pátio, pracinha, construção de aprendizagens significativas sem precisar ficar o tempo todo na sala de aula.

No entanto, desde o primeiro ano dos Anos Iniciais, na maioria das vezes, o Ensino Fundamental caracteriza-se por um espaço formal, conteudista e que prioriza o silêncio, a rigorosidade, as atividades dirigidas e centradas no professor. Por que não há um espaço para brincadeira livre? Conforme trazem Patto (1997) e Smolka (2003) há inadequações nas práticas pedagógicas e isso interfere diretamente no índice de fracasso escolar, assim os autores sugerem uma revisão das propostas de ensino. Estabelecendo comparações com a citação de Luiz Antonio Cunha (1975) apud Redin (1998):

O fracasso escolar é devido a dois fatores: a situação de fome da população infantil e a própria discriminação realizada pelo ensino.

Nesse sentido, apareceram os PCNs com o objetivo de contribuir com os programas de educação e na tentativa de redução do fracasso escolar, trazendo discussões, pesquisas, orientações e informações para subsidiar o trabalho dos educadores de Educação Infantil e

apoiando os sistemas de ensino estadual e municipal. Os professores podem usá-los para consultas e como referenciais, assim apresentando uma proposta aberta e flexível, passível de mudança e alterações. A criação dos referenciais fomenta as práticas que proporcionam o desenvolvimento da criança como um todo até os seis anos de idade.

Desta forma, considerando as singularidades e especificidades de cada criança, fatores como a afetividade, os emocionais, sociais, motoras e cognitivas. Estimulando a socialização, comunicação e interação na infância. Esses aspectos integram o desenvolvimento infantil e o transformam em uma fase complexa até os seis anos de idade.

Uma escola deve ser um espaço que ofereça essa oportunidade de desenvolvimento para as crianças. Por isso, precisa ser agradável, estimulante, educativo, com segurança, afetivo e que tenha um corpo docente qualificado academicamente. Todo ambiente escolar, seja de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental, necessita desenvolver nas crianças a capacidade de aprender a aprender, de construir e reconstruir aprendizagens, de pensar e conviver na democracia⁴¹, respeitando a diversidade.

Na própria rotina escolar podem-se perceber as diferenças existentes: a própria lavagem das mãos antes do lanche na escola. Na Educação Infantil lavam-se as mãos todos os dias antes do lanche e de forma lúdica, com música ilustrando o ato. Por que no Ensino Fundamental não existe essa obrigação? Por que não existe esse momento?

4.3.1 Ensino Fundamental e a Infância

A criança quem vem de um Ensino Infantil, no qual existe a pluralidade, ludicidade e a dialogicidade enfrenta uma grande mudança quando vive o momento de transição para o primeiro ano do ensino Fundamental, conforme os estudos de Arce (2010). No entanto, existe o lado bom, o qual as crianças terão a oportunidade de iniciar o letramento mais cedo, o que antes era prioridade somente de alguns.

⁴¹ Refiro-me a democracia no sentido de viver em um ambiente democrático, no qual, todas as opiniões sejam válidas, que haja respeito frente à diversidade de raças, credos e opiniões.

O fato das crianças iniciarem esse processo mais cedo não é exatamente uma novidade, pois muitas delas já possuem essa condição e experiências relacionadas à alfabetização desde pequenas, até mesmo em casa. Há um parecer na lei nº 11.274/06 que alerta para que continue o trabalho pedagógico e não se perca a identidade e caracterização da etapa⁴². Desta forma, o ideal é adequar os conteúdos, abrindo mais espaço para o processo de aprendizagem de alfabetizar letrando⁴³.

De tal modo, o educador deve estar sempre com os seus objetivos claros e perceber se atendem a demanda da turma e específica de cada criança. A avaliação deve ser feita de maneira completa, contínua e nunca estática, ela é a observação do conjunto diário de cada aluno.

⁴² Último Nível da Educação Infantil (antiga legislação) ou primeiro ano do Ensino Fundamental (nova legislação).

⁴³ Alfabetizar letrando é uma expressão utilizada por Magda Soares para explicar que somente a alfabetização não caracteriza a aprendizagem social do aprender a ler e escrever.

5. LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: CONCEITUANDO OS FENÔMENOS

Início conceituando os fenômenos letramento e alfabetização por meio de discussões teóricas marcadas por Freire (1995), Street (2007) e Soares (2010), utilizando, principalmente, os seus livros *Letramento: um tema em três gêneros* e *Letramento e Alfabetização*.

Soares (2010^a) leva o leitor a fazer um passeio convidativo pelo campo semântico dos dois conceitos: Letramento e Alfabetização. Conduzindo ao raciocínio das derivações, citando *alfabetizar*, *analfabetismo*, *alfabetizado* e *analfabeto* como ramo de *alfabetização* e *alfabetismo* e *iletrado* como especificidade de *letramento*. Dessa forma traz o significado dessas palavras no dicionário. No entanto, a palavra *letramento* não consta no dicionário, não há um significado específico. Por esse motivo, há discordância entre estudiosos da área da alfabetização. Nesse caso, é possível citar Emília Ferreiro e Magda Soares. Onde aquela, em entrevista à revista Nova Escola (2003), coloca que letramento e alfabetização estão compreendidos um no outro, que não existiria a coexistência das duas palavras, discordando, também, que letramento seja tradução da palavra inglesa *literacy*, preferindo denominar de cultura escrita. A autora argumentou que o conceito de letramento reduziu o significado da palavra alfabetização.

Enquanto Soares (2010) defende a ideia da existência dos significados para letramento e alfabetização, conceituando que aquele é a prática social desta. Foi em 1980, que a presença do conceito de alfabetização aliado alfabetismo e letramento tornaram-se corrente na área da Educação.

A discussão surgiu a partir da introdução da palavra *literacy* trazida para o Brasil e necessitando de tradução introduziu a alfabetização, alfabetismo, letramento, lectoescrita e cultura escrita. Desse modo, torna-se imprescindível citar Brian Street, um renomado pesquisador da área da educação, no campo do letramento, que realizou trabalhos de cunho antropológico no Irã, em 1970, buscando investigar o uso e significados contextuais do

letramento⁴⁴. O referido autor percebeu necessidade em atualizar as implicações e perspectivas teóricas do campo da alfabetização.

Na obra “A importância do ato de ler: em três artigos que se completam”, Paulo Freire propõe uma crítica do ato de ler. Assim, ele não restringe e não diminui a leitura somente à decodificação da linguagem, mas ampliando o conceito para uma leitura de mundo, uma compreensão do mundo. O processo de alfabetização, sugerido por Freire, inicia com a *leitura de mundo: letramento*. Dessa maneira, o autor já usava o significado de letramento sem utilizar a denominação, assim sendo o precursor da palavra no Brasil. De acordo com Freire (1995, p. 13):

De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de escrevê-lo ou de reescrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

5.1 LETRAMENTO: PARA QUÊ? COMO? E POR QUÊ?

A pretensão não é diminuir o significado do conceito da palavra *alfabetização*, mas alertar para a diferença que Soares (2010) traz na relação com o *letramento*. Saber ler e escrever é simplesmente ser alfabetizado, no entanto viver a condição de saber ler e escrever é ser letrado, é vivenciar uma prática social. Assim, o que permite a leitura existir é a escrita, e o que contrasta com a escrita é a oralidade e não a leitura.

Para que seja formado um indivíduo praticante das habilidades de ler e escrever, devem ser feitas algumas perguntas, como: Ler para que? Por quê? Como? Onde? Então, teremos a leitura prazerosa, qualificada, uma leitura crítica. Para atingir esta meta a criança deve ser estimulada, seu cérebro deve ser desenvolvido, pois ela não nasce preparada para ler e escrever, conforme escritos de Mortatti (2004).

A referida autora anteriormente, Mortatti (2004, p. 48), em sua obra *Educação e Letramento*, ressalta o uso da palavra letramento:

⁴⁴ Nas traduções ou paráfrases das produções de Street, que utiliza o termo literacy, letramento tem sido a escolha mais recorrente, consagrando expressões como modelo autônomo e ideológico de letramento.

[...]no Brasil, atualmente: “letramento” é a palavra mais recorrente utilizada na maioria dos textos acadêmicos sobre o tema e se encontra também no dicionário geral mais recente e nos dicionários técnicos de lingüística abordados; “alfabetismo”[...] sendo, por vezes, apresentado juntamente com letramento e encontrando-se também nos três dicionários gerais; e “lectoescrita” é o termo que figura no dicionário técnico de alfabetização abordado, em sentido que se quer semelhante ao de “letramento” e “alfabetismo”[...]

5.2 BREVE HISTÓRICO: LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

Foi-se construindo aos poucos um significado para essa terminologia, que, conforme Soares (2010) apareceu pela primeira vez, no Brasil, a ocorrência no livro de Mary Kato, em 1986.

Mesmo com essa aparição da palavra letramento, ela ainda não havia sido definida. Em 1988, a palavra apareceu com definição e buscando distinção de alfabetização, no livro intitulado *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, de Leda Verdiani Tfouni. Em 1995, apareceu em um título, pela primeira vez, *Os significados do letramento*, da mesma autora.

Soares (2010) coloca que palavras novas aparecem quando novos fenômenos ocorrem, considerando para esse fato o surgimento de letramento.

De qualquer forma, o conceito de alfabetização surgiu há muito tempo, desde o tempo do Império, quando existiam as escolas das primeiras letras que eram destinadas ao processo “mecanizado”⁴⁵ do aprender a ler e escrever.

De acordo com alguns dados sobre alfabetização e reprovação disponibilizados pelo MEC, ressaltam que em 1963, de cada mil crianças matriculadas na primeira série⁴⁶, apenas 449 foram aprovadas para a segunda série. E dez anos depois, em 1974, a cada mil crianças matriculadas, somente 438 passaram para a segunda série. E, atualmente, existe uma questão preocupante, a recomendação da não reprovação nos três primeiros anos do Ensino

⁴⁵ O processo mecanizado do aprender a ler e escrever é uma expressão utilizada por Magda Soares, em 1985, no artigo “As muitas facetas da alfabetização” publicado em Cadernos de Pesquisa, revista da Fundação Carlos Chagas. A autora traz a perspectiva que alfabetizar significa adquirir habilidade de codificar a língua oral em língua escrita e de decodificar a língua escrita em oral.

⁴⁶ Primeira série refere-se ao ensino de oito anos.

Fundamental, transformando-os em um ciclo de alfabetização e letramento. No entanto, acredito que as crianças estejam sendo levadas ao analfabetismo, desta forma, fazendo com que aumente a lacuna entre o ensino público e privado. Essa atitude somente arrastará a reprovação para os anos seguintes.

6. DEBATES CAPES E ANPED: TESES E DISSERTAÇÕES DE 2005 A 2010

Buscando uma revisão de literatura que fosse compatível com o assunto a ser tratado na dissertação, fizemos uma análise realizada com base nos estudos publicados pelos Grupos de Trabalho: *GT 07 – Educação da criança de zero a seis anos* e *GT 10 – Alfabetização, Leitura e escrita* da ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação em suas 28°, 29°, 30°, 31°, 32° e 33° reuniões anuais compreendidas no período de 2005 a 2010. Por conseguinte, encontramos um número relativamente pequeno de produções publicadas nesses grupos que viessem ao encontro do nosso objeto de pesquisa.

De tal modo, no *GT 07* da **28° reunião** anual da ANPED, realizada no ano de 2005, foi possível destacar o pôster, apresentado na ocasião, intitulado *A criança em Walter Benjamin e Florestan Fernandes* de autoria de Zilá Gomes de Moraes Flores que versa sobre as diferentes concepções e formas de discursos sobre a infância e reflexões sobre o brincar. A autora buscou aproximações entre os autores Walter Benjamin e Florestan Fernandes à medida que seus discursos se cruzam levando a um objetivo, pensar a criança como um sujeito cultural. Quanto ao *GT 10* não foi encontrado um objeto de pesquisa que complementasse este estudo.

Na **29° reunião** anual da ANPED, realizada no ano de 2006, foi possível destacar no *GT 10* o trabalho *Elementos para de pensar a globalização da infância*, de Mariângela Momo, no qual a autora aborda as concepções de infância contemporânea e como se apresentam as produções da criança escolar atual, busca compreender qual é o tipo de infância que está presente na escola da rede pública Municipal de Porto Alegre.

Assim, na **30° reunião**, ocorrida no ano de 2007, destacamos o trabalho apresentado no *GT 07* de autoria de Bianca Cristina Correa, com título *Criança aos seis anos no ensino fundamental: desafios à garantia dos direitos* no qual a autora foca na questão da qualidade da educação, seja na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, e os direitos da criança. É apresentada uma revisão sobre a Legislação da Constituição Federal de 1988 e traçada uma discussão sobre a implementação do Ensino de nove anos e a organização curricular adequada para inserção de tal sistema.

Destacamos o trabalho *O que dizem as crianças sobre sua escola? O debate teórico-metodológico na pesquisa com crianças na rede pública de Educação Infantil* apresentado no GT 07 da **31º reunião** anual por Maria Cristina Martins e Silvana Aparecida Bretas, no ano de 2008. A produção tenciona revelar a importância da voz das crianças nos estudos de pesquisa e tem como objetivo escutar as crianças e saber como elas sentem a sua escola, o seu espaço de ensino, qual a opinião delas sobre a sua escola.

O trabalho apresentado no *GT 07* da **32º reunião**, no ano de 2009, por Arleandra Cristina Talin do Amaral, intitulado *O que é ser criança e viver a infância na escola: A transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos* aponta questões como, as implicações trazidas pela lei do ensino de nove anos, abordando de formas diferentes o mesmo assunto. Amaral (2009) alerta sobre a importância da criança viver a infância, a transição dos níveis de ensino que acarretam mudanças e aponta que a pesquisa foi realizada a partir da concepção das crianças, o que elas estão sentindo e o modo como estão vivendo a infância. A autora também destaca a interação entre pares e com o educador, a importância dessa ligação para o processo de construção da aprendizagem. Também destacamos o trabalho apresentado no *GT 10*, da mesma reunião anual, com título *Alfabetização e letramento: O que dizem as crianças?* De autoria de Celdon Fritzen e Rosilene Silveira, o qual apresenta uma reflexão sobre os processos de alfabetização e letramento, buscando, a partir de diálogo com as crianças de uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, compreender como elas percebem esses processos e como reagem frente ao desafio de aprender a ler e escrever.

Quanto a **33º reunião** anual da ANPED, foi possível destacar no GT 07 a produção de Rute da Silva (2010) intitulada *Os efeitos na Educação Infantil do Ensino Fundamental de nove anos: Um estudo em municípios catarinenses*, no qual a autora tenciona investigar a implementação da Lei 11.274/06 e as implicações causadas a Educação Infantil. A pesquisa foi realizada em nove escolas da rede municipal catarinense e a partir disso foram constatados muitos desafios a serem superados pela nova política educacional. No *GT 10* da ANPED destacamos o trabalho *Ler na escola: as vozes das crianças*, apresentado naquela ocasião, com autoria de Fabiana Rodrigues Curvinel. A produção versa sobre a relação entre o processo de escolarização e apropriação da leitura sob a perspectiva das crianças. Para tanto, buscou investigar o caminho percorrido com a leitura durante o último nível da Educação Infantil para que fosse possível compreender o papel da escola na apropriação da leitura pelas crianças. A autora apoiou-se nos estudos de Vigotsky e Bakhtin para tal entendimento e

aprofundamento. Participaram dessa pesquisa dezenove crianças na faixa etária entre cinco e seis anos de idade.

De tal forma, por meio do portal da CAPES, busquei trabalhos, entre dissertações e teses, que tivessem como objeto as seguintes palavras-chave: *letramento*, *alfabetização*, *Ensino Fundamental de nove anos e infância*. Entre o vasto campo de pesquisa sobre as temáticas citadas nenhum apareceu exatamente com a mesma abordagem, visto que em relação a letramento e alfabetização são muitos os estudos que perpassam por essas temáticas.

De tal modo, para a palavra letramento apareceram setenta e quatro produções, sendo que duas destas já haviam sido destacadas em outras palavras-chave que abordei. Uma das produções chama-se *Educação Infantil: concepções e práticas de alfabetização e letramento*, desenvolvido no ano de 2009 de autoria de Maria Angélica Karlinski, a qual preocupa-se com a infância e traz uma abordagem utilizando a criança como sujeito com direitos, observa o processo de alfabetização e letramento e as concepções de infância envolvidos na prática pedagógica cotidiana em uma Escola de Educação Infantil. O outro trabalho, intitulado, *Ensino fundamental de nove anos no município de Uberlândia: implicações no processo de alfabetização e letramento*, a dissertação de Mestrado de autoria de Márcia Martins de Oliveira Abreu foi defendida, também, no ano de 2009, versando sobre as transformações metodológicas dos conceitos de letramento e alfabetização oferecidas nas séries iniciais em uma Escola pública Municipal a partir da implementação do Ensino Fundamental de nove anos.

Assim, para a palavra-chave alfabetização apareceram trinta e duas dissertações e teses compreendidas entre os anos 2005 e 2010, entretanto nenhuma fez a abordagem desse processo da forma como propus abordar na nossa pesquisa. Já para a palavra Ensino Fundamental de nove anos apareceram dez trabalhos e a produção mais antiga é do ano de 2008. A maioria dos trabalhos aborda a questão das possíveis implicações que podem ocorrer no processo de aprendizagem. Alguns deles trazem uma abordagem a partir da formação do professor, suas habilidades, competências e sua preparação para receber alunos ingressantes com seis anos de idade no Ensino Fundamental a partir da implantação da Lei dos nove anos.

Nesse sentido, destaco as obras e seus respectivos resumos, assim, a dissertação intitulada *A criança de seis anos de idade no ensino fundamental: práticas e perspectivas*, de autoria de Dóris de Jesus Lucas Moya (2009), tenciona investigar de que forma está

ocorrendo o processo de transição do Ensino Fundamental de oito para nove anos buscando compreender uma prática pedagógica que contemple o desenvolvimento infantil nesse novo Ensino que está sendo implementado nas escolas. A autora aponta que houve muitas dúvidas por parte das professoras entrevistadas em relação à prática pedagógica a ser utilizada no primeiro ano do Ensino Fundamental, visto que as crianças ingressantes são menores que no antigo ensino de oito anos.

Ainda destaco o trabalho *A criança de seis anos na escola: transição da atividade lúdica para a atividade de estudo* de Ágatha Marine Pontes Marega (2010), cujo trata sobre a transição entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental, considerando a implantação da Lei dos nove anos e a concepção dicotômica entre o brincar e o estudar no espaço formal educacional, como se fossem antagônicas. A autora também destaca a importância da organização curricular, pedagógica e espacial para as crianças com seis anos de idade no Ensino Fundamental.

A partir do trabalho intitulado *Ensino fundamental de nove anos: em busca da legitimação no cotidiano escolar* a autora Jucemara Antunes (2010) busca analisar as políticas públicas implementadas no cotidiano de duas escolas, uma pública e uma privada, visando a ampliação do Ensino Fundamental, no qual objetiva observar as mudanças ocorridas em todos os setores da escola desde a inserção da lei nº 11.274/06.

A dissertação de Mestrado de Ludmila Passos Abreu (2010) intitulada *O ingresso no 1º ano do ensino fundamental de nove anos: sentimentos revelados por crianças de uma escola pública* aborda a subjetividade e olhar por parte das crianças sob o novo espaço formal de ensino que lhes está sendo oferecido. Assim, baseia-se na teoria de Wallon buscando investigar os sentimentos das crianças de uma turma de primeiro ano quanto ao ingresso no Ensino Fundamental, escutando-as e dialogando com as mesmas.

No trabalho intitulado *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* de autoria de Arleandra Cristina Talin do Amaral é possível observar a preocupação da autora quanto à infância e a preservação da mesma. Buscou compreender o que é ser criança e viver a infância tendo como sujeitos de sua pesquisa alunos de uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. Analisou estratégias que as crianças utilizam na relação entre pares e com adultos para apropriação do processo de transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.

E, por último, mas não menos importante, destaco o trabalho intitulado *Professoras alfabetizadoras e o ensino fundamental de nove anos: concepções frente a ludicidade* de autoria de Jamilly Charão Vargas (2010), na qual sua dissertação versa sobre a história de vida de três professoras e as suas concepções construídas sobre a infância e as práticas lúdicas tendo como pano de fundo o Ensino Fundamental de nove anos. Nesse sentido, a autora tenciona aproximar as concepções de infâncias trazidas pelos interlocutores da pesquisa e o brincar, apontando sugestões para práticas que valorizem tanto a infância quanto oportunizem espaço para a criação e o brincar.

Para a palavra-chave *infância* foram constatados cento e setenta trabalhos, entre teses e dissertações defendidas entre os anos de 2005 e 2010, entretanto as produções que se destacaram por buscar o enfoque da infância centrada na oportunização e valorização da mesma foram escritas a partir do ano de 2007.

Assim, a dissertação *A formação docente de Rondonópolis/MT : um olhar sobre o brincar no cotidiano das unidades de educação infantil* de Maria Cristiana da Silva Vilela (2007) faz uma investigação sobre o brincar e como ele está sendo oferecido na Educação Infantil. A partir disso, a autora busca entender a concepção que as professores tem sobre o brincar revisitando autores, como Benjamin, Brougère, Vigotsky dentre outros.

O trabalho de autoria de Viviam Carvalho de Araújo (2008) intitulado *A brincadeira na instituição da Educação Infantil em tempo integral: O que dizem as crianças?* É uma das poucas produções que dá voz às crianças, que quer realmente escutar o que elas têm a dizer e quais as suas concepções. Trata sobre a importância das práticas inseridas nas brincadeiras, no currículo e propostas da Educação Infantil. Seus interlocutores de pesquisa foram vinte crianças entre quatro e cinco anos. A autora objetiva compreender esses sujeitos de pesquisa como indivíduos históricos com opinião e críticos-reflexivos.

Nesse sentido, a dissertação intitulada *Oi, meu nome é Jeferson e sou uma criança” : ser criança sob o olhar das crianças* de Juliana da Silva Uggioni (2008) também aborda a importância da voz das crianças no processo investigativo. A autora busca compreender o que é ser criança por meio das falas delas próprias, da ótica infantil. Utiliza-se de teóricos como Benjamin, Sarmiento e Kramer para fundamentação da concepção dos conceitos de infância. Seus sujeitos de pesquisa foram crianças na faixa etária de seis a doze anos de uma escola privada e um Centro Sócio-educativo de Criciúma/ Santa Catarina.

Aponto como de suma importância o trabalho *A criança e sua infância: combates nos saberes em educação* escrito por Solange Estanislau dos Santos (2006), no qual a pesquisadora investiga as concepções sobre os conceitos de infância e criança articulados com identidade infantil e as culturas infantis. A autora buscou no Grupo de Trabalho da ANPED “Educação da criança de 0 a 6 anos”, no período de 2000 a 2004, produções que abordassem o tema e analisou a forma como estão sendo apropriados e consolidados os conceitos. Penso que é imprescindível buscar entender de que modo estão sendo refletidos os conceitos de infância e criança, visto que atualmente são muitos os tipos de infância, há uma pluralidade e diversidade nessa etapa, como foi citado anteriormente.

A dissertação *A globalização e a infância: reflexos e reflexões nas falas das crianças* com autoria de Márcia Rejane Scherer (2007) abordou a questão da fala das crianças e a importância disso no processo de escolarização. A autora teve como objeto de pesquisa os primeiros anos de vivência na escola e, para tanto, buscou saber como as crianças refletem em seus discursos as marcas da contemporaneidade, levando em conta o excesso de informações trazidas pela mídia.

A infância no processo de reorganização curricular do ensino fundamental de nove anos na escola: um estudo de caso, dissertação de Mestrado da pesquisadora Mônica Teresinha Colsani Furtado (2009), tenciona investigar sobre como está sendo oportunizada a infância dentro do currículo do Ensino Fundamental de nove anos em uma escola de Itajaí/Santa Catarina. A Infância, nesse trabalho, foi utilizada como uma “condição social de ser criança”, visto que a mesma é uma categoria social que sofreu inúmeras alterações no decorrer da história da criança.

A produção *Entre a educação infantil e o ensino fundamental: uma análise da vivências espaço-temporais das infâncias* de autoria de Lenir Luft Schimitz (2008) se propõe a analisar os espaços e o tempo destinado para viver a infância em turmas de Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. Destaco a tessitura que a autora faz acerca das concepções de infância e do espaço-temporal destinado dentro da escola e sala de aula às crianças.

A tese de doutoramento *As crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos e o governo da infância* da pesquisadora Maria Renata Alonso Mota (2010) objetiva analisar o Ensino fundamental de nove anos e como está inserido nas práticas de governo das infâncias e como as práticas pedagógicas estão oportunizando um novo

espaço formal de ensino para as crianças com seis anos de idade frequentadoras do Ensino Básico. A autora utiliza os pensamentos de Michel Foucault para criar aproximações entre o poder, governo e a infância. Também são analisadas a gestão, inclusão e avaliação desse novo modo de ensino e currículo que está sendo inserido na escola contemporânea.

Por conseguinte, acreditamos que as pesquisas encontradas no banco de teses e dissertações da CAPES e trabalhos apresentados na ANPED nos GT's previamente selecionados são de grande valor para a sociedade e escola que queremos. Foi possível perceber que muitos pesquisadores tencionam investigar seus objetos de pesquisa a partir da ótica infantil, muitos buscaram escutar as crianças para compreenderem o universo infantil. Assim, compartilhamos com Freire (1996) a necessidade de escutarmos o outro a fim de dialogar com ele, para, então, adentrarmos o "mundo" do outro e entendermos as possibilidades e significados de determinadas concepções.

7. TECENDO DISCUSSÕES A PARTIR AUTORES E TEÓRICOS

Os referenciais que irão subsidiar este estudo travam discussões com a temática escolhida neste campo teórico como (SOARES, 2010; PIAGET, 1962; FREIRE, 1995; SAVIANI, 1997; entre outros).

Com o intuito de compreender a organização das escolas por meio da implantação da Lei nº11.274/06, utilizo-me das significações que Cortella (2009) traz ao contextualizar a educação atual.

De tal modo, grande parte das alternativas implantadas com o intuito de resolver problemas de democratização, acesso e permanência do aluno numa escola de qualidade foram suplantadas por políticas de caráter econômico e financeiro que acabavam preterindo os aspectos pedagógicos (GORNI, p.67, 2007).

Assim, parece haver intenções políticas contidas nas proposições de ampliação do ensino fundamental. A LDB⁴⁷, Lei nº 9394/96 já trazia de forma facultativa a opção de matrícula para crianças de seis anos idade no ensino fundamental, no entanto não explicitava a obrigatoriedade do acréscimo de mais um ano no ensino básico. E na Lei nº 10.172, que estabelece o PNE⁴⁸, esta orientação é reforçada e explicitada, cito novamente.

Por conseguinte, é preciso repensar o Ensino Fundamental em seu conjunto, como já havia citado anteriormente. Principalmente, como será o espaço oferecido para a inclusão destas crianças de apenas seis anos de idade nas séries iniciais? Como serão as metodologias? De que forma serão repensados os conteúdos? Qual será a percepção do educador enquanto professor de primeiro ano do ensino fundamental e não mais de uma antiga primeira série? De que forma será realizada a avaliação desta criança? Este educador estará preparado? Este educador estará atento para as modificações? Como está sendo sua formação continuada?

Para interpretar como está acontecendo a relação da construção da escrita e o brincar pelas crianças com seis anos de idade, utilizo como aporte teórico Soares, 2010 e Piaget,1967.

⁴⁷ Lei de diretrizes e bases.

⁴⁸ Plano Nacional de Educação

Contudo, é nesta trama que aponto uma direção possível para minha investigação. Utilizo-me da compreensão de Kohan e Benjamin sobre a infância e o que é possível para que haja uma continuidade dela e por ela, afim de que as infâncias contemporâneas se cruzem, se misturem, se entrelacem fazendo parte da história, projetando o futuro, bem como trazia o filósofo Benjamin, (re)pensar a infância do passado projetando para o futuro.

8. CONSTRUINDO O CAMINHO METODOLÓGICO

Início o capítulo da metodologia da minha pesquisa fazendo minhas as palavras de Juremir Machado da Silva(2006), jornalista, quando coloca que método é o *caminho que se faz caminhando*, utilizando como referência o poema de Antonio Machado. E que Metodologia é um conjunto de procedimentos adotado para começar a abrir esse caminho (p. 83).

O procedimento básico escolhido para a pesquisa se deu por meio de observações contínuas do cotidiano escolar (ANDRÉ, 1995), entrevistas semi-estruturadas com a professora, interlocutora preferencial. Foi, também, essencial análise documental das publicações do MEC sobre o Ensino Fundamental de nove anos.

De tal modo, antes de iniciar as observações em sala de aula, realizei os trâmites formais, como levar a carta de apresentação, conversar com a diretora da escola e professora da turma escolhida⁴⁹, relatar o meu objeto de estudo e explicar os motivos pelos quais escolhi a escola para contemplar minha pesquisa. Fui muito bem recebida por todos os sujeitos pertencentes àquela escola, não foi colocado empecilho algum quanto à realização da pesquisa na escola.

No dia em que entrei na sala de aula para iniciar os estudos de pesquisa, as crianças já sabiam sobre a minha presença constante, pois a professora já havia feito o comunicado a eles. Então, durante o segundo semestre frequentei a escola em vários dias da semana e diversos momentos, para que eu pudesse fazer registros sobre a turma na realização de atividades diversificadas.

Esses registros foram feitos no diário de bordo, também utilizei-me de gravador para realizar a entrevista semi-estruturada com a professora titular da turma de primeiro ano do Ensino Fundamental. Foi possível, a partir de conversas informais com as crianças compreender as suas concepções sobre o processo de alfabetização, sobre o brincar e até mesmo sobre a transição entre Educação Infantil e Anos iniciais. Foi necessária uma análise

⁴⁹ A escolha deu-se aleatoriamente, pois eu precisava realizar a pesquisa em uma turma que estivesse em aula no turno da manhã.

da documentação expedida pelo MEC com informações sobre o Ensino Fundamental de nove anos e diálogos com minha orientadora para orientação da pesquisa.

Compartilho com André (1995, p. 31), quando cita que “...o interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la como uma unidade...”, ou seja, quando escolhi o estudo de caso como a forma de metodologia utilizada para este trabalho, também escolhi uma turma e compreendi essa turma como uma unidade com suas diversidades e particularidades, fazendo parte de uma escola pública estadual e que na minha situação foi pela proximidade geográfica.

8.1 PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

Minha problemática de pesquisa nasce a partir da implantação da Lei nº 11.274/06 que altera a duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos e as possíveis implicações no processo de alfabetização das crianças de uma turma de primeiro ano do Ensino Básico em uma Escola Pública Estadual de Porto Alegre.

Neste sentido, busco compreender o espaço e a valorização que está se oportunizando às crianças que estão participando deste “processo de transição”⁵⁰. A partir de práticas educativas na escola da rede pública viabilizei minha pesquisa, buscando aporte teórico em Freire no que diz respeito à práxis, um conceito básico que perpassa por toda sua obra e a relação educador-educando.

Para tanto, esta investigação ampara-se nas inquietações que permeiam as realidades educativas públicas, no que cerne a preparação humana de educadores e das crianças para esta nova etapa da vida escolar.

⁵⁰ Quando escrevo “processo de transição” refiro-me ao ritual de passagem do último nível da Educação Infantil para o primeiro ano do ensino fundamental a partir da implementação da Lei nº 11.274, que ampliou as séries iniciais.

Por conseguinte, acredito que as crianças permaneçam, ainda no primeiro ano, tendo a oportunidade de “brincar por brincar”⁵¹, que não se sintam forçadas a alfabetização. Nesta perspectiva, Moyles (2002, p. 11) questiona:

[...] será que brincar é verdadeiramente valorizado por aqueles envolvidos na educação e na criação de crianças pequenas? Com que frequência o brincar e a escolha dos materiais lúdicos são reservados como uma atividade para depois de as crianças terminarem o “trabalho”, reduzindo tanto seu impacto quanto seu efeito sobre o desenvolvimento da criança? *Quantas crianças chegam a escola maternal incapazes de envolver-se no brincar, em virtude de uma educação passiva que visa o brincar como uma atividade barulhenta, desorganizada e desnecessária?* (grifo da autora)

Assim sendo, o que se pretende é observar se realmente a mudança está servindo para melhorar as condições de equidade e qualidade da educação básica, se as crianças estão tendo um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização, se elas estão tendo tempo adequado e espaço para o brincar, pois este contribui para os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. O brincar é uma das formas de linguagem utilizada por ela para comunicar seus sentimentos, emoções e pensamentos.

8.2 QUESTÕES DA PESQUISA

O objetivo deste estudo está na implantação da Lei n° 11.274/06 e o processo de letramento e alfabetização conforme a discussão traçada entre Soares, Street e Freire. Contudo, minha preocupação é:

De que forma está sendo oportunizado o processo de alfabetização e letramento para as crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental?

Para melhor compreensão e investigação, outras questões orientam a pesquisa:

- Como os educadores estão preparados para receber crianças pequenas no ensino fundamental?

⁵¹ Piaget sugere o “brincar pelo simples fato de brincar”, sem ser uma brincadeira dirigida, como um fator importante no que diz respeito ao comportamento infantil. Ele classifica o brincar em estágios sucessivos, que vão da brincadeira puramente sensório-motora até aquela envolvendo elaboração do próprio pensamento.

- Existe um espaço ocupado pelo brincar na proposta pedagógica e nos planos de aula? Como o educador está oportunizando a aprendizagem para estas crianças?
- E como estas crianças estão compreendendo a escrita e leitura?
- Existe espaço e tempo para a escuta das vozes infantis no cotidiano tanto no último nível da Educação infantil quanto no primeiro ano do ensino fundamental?
- Quais estão sendo os rituais de passagem para o Ensino Fundamental? Como as crianças estão concebendo essa transição?
- Como as atividades lúdicas têm sido incluídas no primeiro ano do Ensino Fundamental?
- A escola pesquisada da rede pública como está se desenvolvendo frente a essa lei? Será que ela está orientando seus professores de forma adequada?
- Como estão sendo oportunizados os espaços e tempo para o brincar? Existe um espaço ocupado pelo brincar na proposta pedagógica e nos planos de aula? Qual é o espaço ocupado pelo brincar no cotidiano do contexto familiar e na escola? O brincar é compreendido pelos pais e educadores como um direito da criança?
- Como está sendo o processo de construção da aprendizagem da leitura e escrita? As crianças vivenciando práticas sociais por meio das habilidades de ler e escrever?

O importante de se discutir e refletir sobre esse assunto é se, realmente, essas mudanças irão melhorar o ensino nas escolas e irão preparar melhor o aluno, ou se essas novas mudanças apenas servirão para se alterar o nome do último nível do ensino infantil pelo nome de primeiro ano do ensino fundamental.

8.3 CENÁRIO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma Escola da rede Pública Estadual de Ensino Fundamental situada na zona leste da Capital Metropolitana.

A escola é relativamente pequena, com um pavilhão de madeira, que possui um andar com quatro salas de aula e laboratório de ciências desativado e um outro prédio de alvenaria, com tijolos à vista, de dois andares com onze salas de aula, uma sala de audiovisual, uma sala dos professores, cinco banheiros, uma cozinha e uma sala para orientação. Há poucos anos, antes da implantação do Ensino Fundamental de nove anos havia uma sala que era dedicada para turma de Educação Infantil, entretanto com o acréscimo de um ano no Ensino, foi retirada da Escola a Educação Infantil.

A escola possui um pátio à frente e outro atrás da mesma. No pátio da frente há duas quadras de areia que são bem próximas ao pavilhão de madeira, e no pátio atrás do colégio, do prédio de tijolos, há uma quadra nova e uma parte pequena com areia e poucas árvores. Os prédios estão dispostos em formato de L. À frente do terreno há um muro alto com um portão amarelo fechado, de modo que não se pode enxergar o lado de dentro. O portão só fica aberto no momento da entrada e saída dos alunos, do contrário está sempre fechado, para entrar aperta-se a campainha e a secretária pergunta do que se trata para então liberar a entrada. A clientela é de pessoas de classe média que, na sua maioria, apresentam resistência ou dificuldade em comparecer à escola. O nível de escolaridade dos pais abrange o Ensino Médio. As profissões mais destacadas foram cabeleireiras, trabalhadores de órgãos públicos e donas de casa. A escola possui 584 alunos na sua totalidade. E por nível de ensino destaca-se:

De 1º a 4º série possui 274 alunos.

De 5º a 8º série possui 270 alunos.

No Ensino Fundamental até a 4º série são 25 alunos por turma e a partir da 5º série são 31 alunos por turma. A escola possui um número total de 40 professores. Há 31 professores com regência e 09 professores sem regência, nas quais se encaixam supervisora, orientadora, diretora e vice, assim por diante. Desses 31 professores com regência 25 têm curso superior e 06 têm ensino médio com magistério. Há um total de 09 funcionários na escola, sendo que 02 são merendeiras, 3 são auxiliares de serviços escolares e 4 auxiliares administrativos.

A sala de reuniões e sala dos professores é a mesma. É uma sala no térreo do prédio de alvenaria. Essa sala possui um quadro branco para recados e anotações, duas mesas retangulares compridas com cadeiras. Há uma mesa com bolacha e café, os quais cada professora fica encarregada de trazer durante uma semana. Há estantes onde são guardados os livros de todas as disciplinas por área. Também há algumas portas de madeira (uma espécie

de balcão) embaixo das janelas, também basculantes, onde são guardados os materiais esportivos. A sala de audiovisual é uma sala no 2º andar do prédio de alvenaria, com janelas basculantes do lado esquerdo da sala (de quem está de frente para a televisão), há cortinas pretas nessas janelas. Existe um armário, no qual há uma televisão e vídeo cassete. Na sala também há cadeiras dispostas uma do lado da outra e atrás, como em cinema. Há uma mesa no fundo, bem no canto da sala. A biblioteca também se localiza no prédio de alvenaria, no térreo. Na sala há estantes com livros, uma televisão e quatro mesas redondas. As estantes estão dispostas em fileiras, uma atrás da outra.

A escola possui há três anos o projeto Escola Limpa, onde os professores de ciências, coordenados pela professora Marta, realiza um trabalho de conscientização de preservação da natureza e do meio ambiente. Foram realizados o plantio de árvores, dando-se a cada turma a tarefa de responsabilizarem-se por elas, coleta de lixo orgânico e seco, manutenção da limpeza do pátio da escola através de escala semanal por turmas. A escola procura manter este projeto, incluindo no currículo.

8.4 INTERLOCUTORES DA PESQUISA

A interlocutora preferencial da pesquisa foi a professora titular da turma de primeiro ano do Ensino Fundamental.

Foram realizadas as observações contínuas em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental na referida escola, anotações em meu diário de campo com gravação para análise posterior.

8.4.1 O ESPAÇO E A NARRATIVA DA PROFESSORA

Não vou descrever o espaço físico da sala de aula e nem a própria professora, entretanto quero apontar o quanto é importante a relação entre o espaço do aluno e o espaço do educador. Assim, mostrarei os momentos em que a professora ocupou o espaço dos alunos e vice-versa, visto que, em muitos momentos, ela circulava entre as mesas, sentava-se ao lado

das crianças para colaborar ou (re)inventar um novo modo de explicar tal atividade, raramente conseguia ocupar a sua mesa, pois estava sempre caminhando pela sala de aula a fim de ajudar algum aluno que apresentasse alguma dificuldade.

Por outro lado também havia ocupação no seu espaço pelos seus alunos, principalmente, nos momentos em que eles apresentavam trabalhos em grupo ou de alguma forma se propunham a ajudar o colega na dificuldade em que este se encontrava, ou até mesmo quando a professora precisava se ausentar rapidamente da sala de aula e pedia que um aluno ficasse atento à turma.

Quanto à organização da sala de aula, a professora fazia conforme a sua intenção pedagógica. Realizava muitos trabalhos em pequenos grupos de quatro alunos, algumas vezes sentavam em duplas ou individual. Percebia, que com frequência, pedia que colocassem as mesas dispostas em forma de U, assim possibilitando o atendimento em grande grupo e também a abordagem individual.

A *decoração pedagógica* da sala de aula foi toda estruturada e confeccionada pela própria professora, inclusive trazendo de sua casa materiais e mobiliários que pudessem oportunizar às crianças um melhor rendimento e satisfação no processo de aprendizagem. A educadora levou para a sala de aula um teclado, conforme mostram figuras (a) e (b), para o desenvolvimento de uma aula mais lúdica e musical, ou até mesmo como um momento de descontração da turma, acreditando que a música auxilia no processo de apropriação do conhecimento.



Figura (a)



Figura (b)

De tal modo, também é oferecido para essas crianças dessa turma de primeiro ano um “*momento de fama*” para que cada um, individualmente ou em grupo, fizesse uma apresentação do que sabem ou gostam, sendo que cada um escolhe o gênero e estilo que deseja apresentar. Assim, a figura (c) mostra um desses momentos da turma, no qual uma menina muito tímida resolve apresentar-se cantando uma música em inglês e surpreendeu a todos.



Figura (c)

A professora demonstra preocupação com o desenvolvimento cognitivo das crianças, entretanto ela vai além disso, busca desenvolver o lado humano de cada um de seus alunos. Uma pessoa extremamente dedicada a profissão e às crianças. Algumas vezes apareceu na fala da referida professora a imaturidade dos alunos em relação a idade deles, sendo que muitos têm seis anos de idade. A partir disso, penso que maturação é um processo que vai sendo construído ao longo do desenvolvimento do sujeito e a partir de um contato entre o aluno e o professor, este tem a oportunidade de observar o desempenho daquele no decorrer das aulas. Entendo e percebo a maturação das funções como resultado de um processo dinâmico que deve ser oferecido.

8.4.2 A turma de 1º ano

Essa turma de primeiro ano do Ensino Fundamental foi escolhida aleatoriamente e faz parte do turno da manhã. O grupo é composto por dezoito alunos, sendo nove meninos e nove

meninas. A maioria deles mora no próprio bairro da escola e muitos freqüentam escola de Educação Infantil ou o Serviço de apoio Socioeducativo (Sase)⁵² no turno inverso ao de aula.

Durante as conversas informais e espontâneas que tivemos, muitas crianças me contaram o que faziam fora da escola, como é a sua rotina diária, bem como, no que os pais trabalham. Fizeram relatos emocionantes e empolgantes sobre a concepção que têm em relação a essa turma de primeiro ano e à professora. Foi unanimidade entre eles no que diz respeito à escola, todos disseram que adoram ir à aula e, para minha surpresa, demonstraram gostar mais da escola este ano do que no ano anterior, quando cursavam a Educação Infantil.

Em relação a essa turma de primeiro ano os alunos falaram que gostam de ir à *pracinha*, gostam de brincar com *massinha de modelar*, relataram que adoram o *momento da Fama*, no qual podem expor o que sabem fazer para os colegas prestigiarem.

É uma turma agradável, acolhedora e muito alegre. São crianças entre seis e sete anos de idade. A maioria freqüentou turmas de Educação Infantil em outras escolas especializadas na área Infantil no ano de 2010. Os alunos demonstraram-se disponíveis para o diálogo informal e muito curiosos em saber sobre as minhas anotações no diário de campo. Gostavam muito de aparecer nas fotos.

Por meio das figuras (d), (e) e (f) é possível perceber o sorriso contagiante, a energia maravilhosa que essa turma tem e o prazer de estar em aula.



Figura (d)



Figura (e)

⁵² É um serviço de proteção à criança vulneráveis econômica e socialmente. Oferece esse serviço para crianças e adolescentes de 6 a 14 anos de idade no turno inverso ao da escola, oportunizando alimentação, atividades pedagógicas, atendimentos psicossocial e, por vezes, encaminhamentos para área da saúde.



Figura (f)

Entretanto, não posso deixar de destacar, nestas fotos, a falta de mobiliário adequado para crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, há uma transição abrupta entre os níveis do Ensino Básico, pois se essa turma estivesse na Educação Infantil, provavelmente teria acesso a um mobiliário adequado para a faixa etária. É possível perceber que nessa situação há um diferencial, nota-se que na Educação Infantil há uma preocupação em adequar os espaços e organizá-los ao tamanho das crianças. Considerando que esta não é uma responsabilidade somente do professor ou da gestão da escola, mas depende de uma estrutura pedagógica, financeira e administrativa.

8.5 PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO UTILIZADO NESSA SALA DE AULA

O objetivo da professora, neste primeiro ano, não era a alfabetização propriamente dita, mas a construção de um processo que continuará ao longo do segundo ano do Ensino Fundamental. Ela explicou-me que iniciou com as letras, embora muitos tivessem cursado Educação Infantil no ano anterior, alguns não sabiam como escrever seu nome ou as letras que o compunham. Assim, ela iniciou apresentando as letras de forma lúdica. No processo⁵³ de alfabetização que a professora desenvolve, inicia-se o (re)conhecimento pelas vogais, para depois utilizar as consoantes, e, então introduzir as sílabas. Segue trabalhando as famílias silábicas para posteriormente escrever as palavras. Em conjunto com a turma estabelece um desenho ou símbolo que lembre cada sílaba trabalhada, conforme figura (g).

Na justificativa trazida pela educadora, os alunos memorizariam o desenho e remeteriam à sílaba, para, então formar as palavras. Também foram utilizados outros recursos,

⁵³ Aproximo-me da compreensão do método sintético de alfabetização, no qual são trabalhadas as sílabas, para oportunamente formar palavras.

como mostra a figura (h), para as sílabas de uma mesma palavra foi utilizado o mesmo desenho.

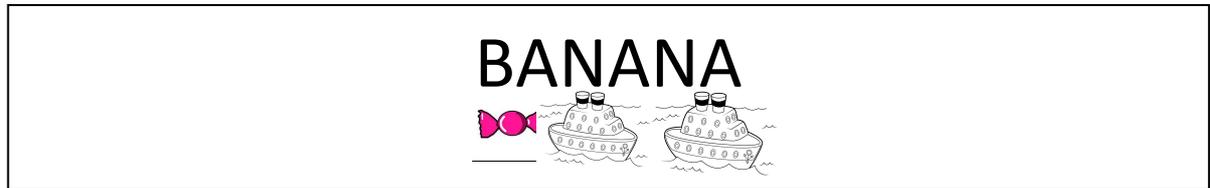


Figura (g)



Figura (h)

Durante conversa informal com as crianças observei e constatei como estavam as suas habilidades de leitura e escrita. A maioria já está alfabetizada, sendo que seis alunos estão escrevendo de forma silábica alfabética o restante está alfabética.

8.6 A ESCOLA COMO PARTE DO PROCESSO DA INFÂNCIA

A infância – o que ela realmente foi? O que foi ela, a infância? Não se pode indagar sobre ela senão com essa atônita pergunta – o que foi ela? Aquele arder, aquele espantar-se, aquele contínuo não – poder – fazer – de – outro – modo, aquele doce, profundo, irradiante sentir-se – as – lágrimas – afluírem? O que foi isso?

(RILKE, 2007, p. 123)⁵⁴

Nesse sentido em que Rilke aborda a questão da natureza infantil, a intensidade da vida infantil e ao mesmo tempo o declínio que essa intensidade parece percorrer ao logo desse trajeto. O que significa infância? Primeiramente, devemos entender o que é infância e o que é ter infância. A partir de leituras que tratam sobre o assunto, pude perceber que a infância está sendo abordada em sua pluralidade. Compartilho com Kohan (2004, p. 4) quando ele coloca que existem muitas temporalidades, muitas infâncias e outras infâncias. Infâncias afirmadas como experiências, como acontecimento, como criação, como revolução. Infâncias que atravessam e interrompem a história.

Assim, questiono sobre o que é capaz um corpo? Do que é capaz uma infância? Sabemos o que pode uma infância? Podemos delimitar a potência de vida de uma infância? Quando nos localizamos na infância?

Quando Kohan (2004)cita duas infâncias e coloca que somos habitantes das duas e que uma e outra não são excludentes, lembrei-me de Morin, pois este trata de dois pontos opostos que são concorrentes, mas não excludentes, pois as linhas se cruzam e se tocam a fim de se confundirem entre si.

Nesse sentido, surge a expressão *dever-criança*(Deleuze, 1997) que me remete a pensar sobre a diversidade e a pluralidade de infâncias e não somente duas. A infância como intensidade lembra o brincar, o divertimento, a aprendizagem por prazer e isso remete ao direito de brincar que aparece como pauta para discussão a partir do momento em que é percebido como um direito violado.

⁵⁴ Poeta checo do início do século XX.

A atividade lúdica inclui cinco aspectos muito importantes, como o tempo e o espaço destinado ao brincar, os jogadores e a interferência entre eles, os objetos ou brinquedos, as ações da criança que está brincando e a relação do brincar com os resultados ou ação em si. (FRIEDMANN, 1996)

8.7. QUALIDADE E ESPAÇO PARA O BRINCAR:

REFLEXÕES...

[...] A vida não existe em função de nenhuma etapa, idade ou período: a vida deve ser plena em todo o tempo, e o tempo pleno é o tempo presente. A educação infantil que desejamos é aquela que privilegia a existência plena da criança naquilo que lhe é próprio e específico, sem preconceções, comparações e diminutivos.
(KRAMER, 2011. p. 175)

Concordo com Sônia Kramer (2011), conforme citação anterior as crianças merecem atenção e respeito neste momento, exigem uma reflexão apropriada para a infância, ou melhor, para as múltiplas infâncias, devemos estar atentos a essa diversidade contemporânea. E não é chamando-as pelo diminutivo ou tudo que está a sua volta dessa forma que estaremos sendo delicados ou dedicados com as mesmas.

É necessário que intervenhamos no processo de construção e desenvolvimento da criança, no sentido propor possibilidades, entretanto deixando que as mesmas trilhem o caminho.

De tal modo, a citação de Kramer (2011) serve como um alavanque para trilhar a história da turma de primeiro ano do Ensino Fundamental e seus muitos momentos de brincadeiras, jogos, qualidade, tempo e espaços para o brincar.

As crianças necessitam de momentos de brincadeiras dirigidas ou não; a brincadeira infantil desenvolve a criatividade, permite a vivência para a aprendizagem, é uma atividade mediadora da criança com o mundo em que vive e é capaz de colocar em movimento vários processos do desenvolvimento infantil (PIAGET,1962).

Para tanto, parto do pressuposto que todas as crianças por meio da brincadeira exteriorizam seu modo de ver o mundo e, contudo, já possuem uma cultura escrita antes mesmo de iniciarem sua vida escolar formal e, na maioria das vezes, este fato parece ser ignorado pelo educador. Pois, inicia suas atividades descartando as experiências trazidas pelo aluno, como se este não interagisse com o mundo através da linguagem. Conforme Lemos (apud ROJO,1998), “ [...] as várias faces da linguagem,têm um papel relevante na vida social da criança e na sua interação com ela.”

A concepção sobre o brincar foi construída ao longo da nossa história, enquanto seres humanos, e ao passar dos tempos foi se modificando. Numa perspectiva sociocultural, fica compreendida que brincadeira é algo que faz parte da vida social da criança estando imbricada com suas fantasias e imaginações. Aparece como uma produção cultural da sociedade, como um todo. Compartilho com o professor Dr. Euclides Redin sobre:

[...] O direito ao brincar aparece, pela primeira vez, como um direito fundamental exatamente porque está sendo violado. Esta violação é fruto das sociedades modernas. (REDIN, 1998, p. 55)

A partir do estudo de caso que contempla esta pesquisa, posso colocar que na turma de primeiro ano do Ensino Fundamental da rede pública estadual a qual foi observada durante o segundo semestre do ano de 2011, esse direito ao brincar não foi violado e escrevo de maneira feliz, pois àquelas é oportunizado espaço e tempo para viver a infância de modo lúdico e, principalmente, a sua maneira. Foi possível perceber uma rotina⁵⁵ saudável e imbricada de dedicação, delicadeza e entendimento sobre as crianças por parte da professora.

Nesse sentido, reitero as palavras de Brougère (2002) apud Leal e Silva (2010) quando citam que:

[...] aprende-se a brincar, e um dos lugares essenciais dessa aprendizagem são as interações entre a mãe e o bebê. Ainda,segundo o autor é brincando que a criança apropria-se daquilo que ele designou de cultura lúdica: um conjunto de regras e significações que permitem tornar a brincadeira possível.

⁵⁵ A rotina não se reduz a uma repetição dos fatos, mas sim é uma cadeia de eventos que são organizados como situações estruturantes da noção de tempo em relação ao espaço ocupado.

Realizando uma observação contínua nessa turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, pude perceber que todos os dias era deixado um espaço no planejamento diário para a pracinha ou para o brincar na sala de aula ou pátio da escola. Conforme figuras (i) e (j).



Figura (i)



Figura (j)

9. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES:

NOVOS CAMINHOS A SEREM TRAÇADOS

A escola pode ser um espaço privilegiado para a construção de horizontes possíveis mais que um espaço definidor de verdades. (REDIN, 1998, p. 7)

Utilizo a epígrafe de Redin, como ponto de partida para a pesquisa realizada, podendo colocar o desafio de projetar as vivências e experiências do significado de escola e espaços-temporais para as crianças pertencentes a turma de primeiro ano observada.

De alguma forma, muitas são as concepções sobre um Ensino Fundamental que priva os sujeitos de viver a infância e que oportuniza espaços-temporais para o brincar. Nesse sentido, Pinto (2007, p. 91) pesquisou as crianças matriculadas nos primeiros anos do Ensino Fundamental e denominou este fenômeno como uma espécie de “*confinamento da infância*”, levando-nos a fazer uma reflexão sobre as limitações que a escola pode ter e acarretar na vida desses sujeitos. A autora, ainda, analisa as dificuldades encontradas de superarmos esse modelo que aparece como uma *privação da infância*, vez que esse padrão “encontra-se enraizado dentro de cada um de nós”. (p.110).

A passagem pelas bancos escolares deixa muitas marcas nos sujeitos, com certeza. Entretanto, é necessário ter cuidado nesse processo de construção e formação do indivíduo, pois o professor é o responsável direto por isso. Na escola se adquire um jeito de ser, estar e participar no mundo.

Por isso, acredito que esta pesquisa serviu para que eu pudesse refletir sobre o ensino e, principalmente, sobre a Escola Pública, acerca da qual eu tinha formulado pré-conceitos. Pensava que encontraria uma turma de crianças “mecanizadas”, sem espaço e tempo para o brincar, sofrendo com uma ruptura abrupta entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, o que na realidade desse estudo de caso era inexistente. Achei que os alunos dessa turma estariam alfabetizados e que o processo teria sido doloroso e denso, entretanto encontrei justamente ao contrário.

Conheci uma professora preocupada com a formação do caráter de seus alunos, dedicada ao extremo com cada um deles, uma pessoa comprometida capaz de trazer seus bens

materiais de casa para oportunizar momentos de descontração aos alunos. Encontrei crianças que aprendiam brincando, que tinham um semblante feliz, pois sabiam que naquela sala de aula havia alguém que os escutava, que dialogava *com*⁵⁶ eles.

Durante as observações na escola, algumas questões ainda surgiam, bem como, será que seria possível buscar a alegria e o encantamento das crianças em todas as vivências espaço-temporais, que eram oportunizadas nessa turma? Buscando informações sobre tal aspecto, observei nos estudos de Barbosa (2006, p. 206) que nem sempre o professor poderá alcançar o encantamento das crianças diante das trajetórias espaço-temporais por elas vivenciadas, pois sempre haverá momentos desistência, “mesmo que desejemos e idealizemos que isso seja feito por amor”.

Os educadores, tanto de Educação Infantil quanto de Ensino Fundamental I, são personalidades importantes no processo de desenvolvimento das crianças. Servem como referência e identificação, sendo capazes de fazer um elo entre a escola e a casa da criança, passando a ser uma extensão dos pais, causando segurança e conforto. Conforme Canário apud Garanhan (2010, p. 193):

Reconhecer que a relação professor-aluno impregna a totalidade da ação profissional do professor, implica reconhecer, também, que os professores, necessariamente aprendem no contato com os alunos e serão melhores professores quanto maior for a sua capacidade para realizar essa aprendizagem significa que o estereótipo tradicional de bom professor reduzido à qualidade de bom e eficaz transmissor de informações terá de dar lugar à figura do bom comunicador, definido, sobretudo, pelas suas qualidades de escuta.

A relação do aluno-professor deve acontecer de forma prazerosa, com respeito e diálogo, de modo que as construções sejam significativas. E que o fazer pedagógico compreenda a criança em seu todo, na sua diversidade. Faz-se necessário saber lidar com essas diferenças na sala de aula e para tal o autoconhecimento é tão imprescindível quanto o conhecimento teórico e prático.

⁵⁶ Grifo meu. Utilizo a expressão “com” para me referir a forma de diálogo feita entre professora e alunos. Utilizo-me das palavras de Paulo Freire na obra *Pedagogia da Autonomia* (1996) no que diz respeito ao saber escutar para falar *com* o outro. “O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele.” (Freire, 1996, p. 113)

Utilizo-me das palavras de Garanhani para ilustrar o quanto é importante o papel do professor no processo de desenvolvimento do aluno, tanto pessoal quanto de aprendizagem acadêmica. Assim, Garanhani (2010, p. 197):

Ser docente [...] é ter sempre uma atitude investigativa da própria prática e, constantemente, fazer a sua elaboração por meio de um processo contínuo de formação. É ter compromisso com a profissão escolhida e consciência de que suas intenções e ações contribuem na formação humana de nossas crianças pequenas.

De tal maneira, foi uma professora responsável e comprometida com a profissão que encontrei, uma pessoa que relatou o quanto pensa em um futuro para aquelas crianças, o quanto acredita que o modo de agir com cada um deles reflete no cidadão que se formará amanhã. A relação com essa educadora e as trocas de experiências fizeram-me refletir sobre minha própria prática e compreender a importância do afeto nos processos de ensino e de aprendizagem.

Constatei, neste estudo de caso, que não houve uma ruptura abrupta na transição entre Ensino Infantil e Fundamental, houve uma continuidade em todos os aspectos referidos durante o trabalho, como, a oportunização de espaço e tempo para o brincar, a aprendizagem de forma lúdica, a relação afetiva entre professora e alunos e um processo de alfabetização em construção visando a continuidade no segundo ano do Ensino Fundamental. O processo de alfabetização não era o objetivo principal dessa professora, ela almejava desenvolver outros aspectos mais importantes para formação das crianças, como o respeito e diálogo.

Ademais, foi possível perceber que se cada pessoa colaborar com o processo de Ensino no nosso país a mudança será possível. Compreendi que o Ensino na rede pública pode ser de excelência se tivermos pessoas como essa professora, que oportuniza o conhecimento e que acredita na Educação.

Os teóricos analisados e estudados ao longo do processo de desenvolvimento desta pesquisa demonstram a importância do espaço escolar com toda sua materialidade na constituição dos sujeitos.

Durante as observações, na escola, foi possível analisar o uso dos espaços externos e constatei que as crianças interagiam e constituíam seus “lugares”. Pois, em alguns momentos lhes era oferecido, pela professora, material para que pudessem pintar o muro com desenhos

que desejassem e a partir disso, esses alunos foram de constituindo naquele espaço. Tiveram a possibilidade de deixar suas marcas na escola, identificando-se como sujeitos partícipes daquele lugar. Ao mesmo tempo que marcam os muros e constroem suas identidades, passam a ser marcadas por essas mesmas experiências que adentram em suas vidas. (ALVES, 1998)

De tal modo, talvez seja em nome do cientificismo moderno que a escola e a sociedade têm ignorado a existência e a importância das vivências espaço-temporais. Então, penso e proponho que o leitor reflita: Será que não seria este, oferecer espaços e tempo para interação e vivências entre as crianças, o maior desafio da educação contemporânea?

Confirmo a boa prática da interlocutora preferencial desta pesquisa, a qual destina um espaço nos seus planos de aula e na sua proposta pedagógica para o brincar. Oportunizando uma continuidade no processo de ensino iniciado na Educação Infantil para muitos de seus alunos que freqüentaram aquela etapa.

O olhar de pesquisadora não ficou desvinculado do meu olhar enquanto professora e do cotidiano da sala de aula, o que, talvez tenha refletido diretamente na minha prática pedagógica e causado inúmeras reflexões sobre a boa prática da professora, interlocutora desta pesquisa.

A professora pesquisada demonstrou preocupação em conhecer a história de vida de seus alunos, as concepções que trazem sobre escola, sobre educação, relações, interações e conteúdos a serem trabalhados. Ela mantinha contato com as famílias, pois acredita que assim fica mais fácil ajudar as crianças em seus processos de conhecimento e desenvolvimento.

Por conseguinte, por meio da prática pedagógica da professora foi percebido que a alfabetização é um processo e não um produto. Ela busca um olhar sob o processo, acreditando que ele teve um início e terá uma continuidade nos próximos anos. Ficou evidenciado que as crianças possuem uma maturidade que vai sendo desenvolvida ao longo do caminho com a colaboração e apoio da educadora.

Finalmente, espero contribuir com esta pesquisa que outros educadores e a própria sociedade voltem seus olhares para a Educação Básica e reflitam sobre a importância da vivência e do desenvolvimento das crianças na Educação Infantil.

10. REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. *O espaço escolar e suas marcas: o espaço como dimensão material do currículo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ARCE, Alessandra e MARTINS, Lígia Márcia. *A Educação Infantil e o Ensino fundamental de nove anos*. In: ARCE, Alessandra e MARTINS, Lígia Márcia. *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar*. Campinas: Editora Alínea, 2010.
- ARIÈS, Philippe. *História Social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ARRIBAS, Teresa Lleixas. *Educação infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar*. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARRETO, Ângela M. R. *A Educação Infantil no contexto das políticas públicas*. Revista Brasileira de Educação – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. SP: Autores Associados, n. 24, p. 53 – 65, set./out./nov./ dez. 2003.
- BEAUCLAIR, João. *Educação e Psicopedagogia: aprender e ensinar nos movimentos de autoria*. São José dos Campos: Pulso, 2007.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação*. São Paulo: Editora 34, 2002.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. Obras escolhidas I. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.
- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. *A Educação Infantil no Plano Nacional de Educação: a questão da oferta e do atendimento*. In: PASCHOAL, Jaqueline Delgado (Org.). *Trabalho Pedagógico na Educação Infantil*. Londrina: Humanidades, 2007.
- BRANDÃO, Carlos da Fonseca e PASCHOAL, Jaqueline Delgado. *Ensino Fundamental de nove anos: teoria e prática na sala de aula*. São Paulo: Avercamp, 2009.
- BRASIL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1995.

BRASIL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Referencial curricular Nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/ SEF, 1998a.

BRASIL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. DEPARTAMENTO DE POLÍTICA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Coordenação Geral de Educação Infantil. Subsídios para credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil*. Brasília: MEC/ SEF/ DPEF/ COEDI, 1998b, V I.

BRASIL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Ensino Fundamental de nove anos: Orientações gerais*. Brasília: MEC/ SEB, 2004.

BRASIL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. volume 1. Brasília: MEC/ SEB, 2006a.

BRASIL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. volume 2. Brasília: MEC/ SEB, 2006b.

BRASIL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Política nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília: MEC/ SEB, 2006c.

BRASIL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil* . Brasília: MEC/ SEB, 2006d.

BRASIL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Indicadores da qualidade para educação infantil*. Brasília: MEC/ SEB, 2009.

CIAMPA, A. Da Costa. *Identidade* In: LANE, Silvia T.M. & CODO, Wanderley (orgs.). *Psicologia Social – o homem em movimento*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2001

CORTELLA, Mário Sérgio. *A escola e o conhecimento: Fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez, 2009.

CUBERES, María Teresa Gonzáles. *Educação Infantil e séries iniciais: articulação para a alfabetização*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CRUZ, Jorge Gonçalves da. Citado em: SORDI, Regina Orgler. *Os materiais da autoria*. *Revista E. Psi. B.A . Psicopedagogia*. Buenos Aires, Argentina, número 11, 2004.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil platôs. Capitalismo e Esquizofrenia*. Vol. IV. São Paulo: Editora 34, 1997.

DEMO, Pedro. *A nova LDB: Raços e avanços*. Campinas: Papirus, 1997.

EIDT, Nadia Maria e FERRACIOLI, Marcelo Ubiali. *O ensino escolar e o desenvolvimento da atenção e da vontade: Superando a concepção organicista do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade*. In: ARCE, Alessandra e MARTINS, Ligia Márcia. *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar*. Campinas: Editora Alínea, 2010.

FERNANDEZ, Alícia. *A mulher escondida na professora*. Porto Alegre: Artmed, 1994.

_____. *O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento*. Porto Alegre: Editora ARTMED, 2001.

FERREIRO, Emília. *Cultura, escrita e educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. *O passado e o presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

_____. *Medo e Ousadia: O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'água, 1993.

GARANHANI, Marynelma Camargo. *A docência na educação infantil*. In: SOUZA, Gisele de. *Educar na infância: perspectivas histórico-sociais*. São Paulo: Contexto, 2010.

GIANCATERINO, Roberto. *Escola, professor, aluno: Os Participantes do Processo Educacional*. São Paulo: Madras, 2007.

GORNI, D. A. P. *Ensino Fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo?*. In: Revista Ensaio: Avaliação e políticas públicas em Educação. Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 67-80, jan./mar. 2007.

GUIMARÃES, Marcelo. *Educação para a paz: sentidos e dilemas*. Caxias do Sul: EDUCS, 2005.

KLEIMAN, Ângela. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KOHAN, Walter O. *A infância, entre o humano e o inumano*. Disponível em: http://grupoalfa.com.br/arquivos/congrsso_trabalhosII/palestras/kohan

_____. *Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância*.

Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_walter_kohan.pdf

_____. *A infância da educação: o conceito devir-criança*. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0184.html>.

KOHAN, Walter Omar (org.). *Lugares da infância: filosofia*. DP&A, 2004.

KRAMER, Sônia. *Educação Infantil: Enfoques em diálogo*. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

KUHLMANN JR, Moisés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. *A Escola e a pluralidade dos tempos e espaços*. In: COSTA, Marisa Vorraber(Org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCÍLIO, Maria Luiza. *De criança a escolar*. In: SOUZA, Gisele de. *Educar na infância: perspectivas histórico-sociais*. São Paulo: Contexto, 2010.

MACHADO, Juremir da Silva. *As Tecnologias do imaginário*. Porto Alegre: Sulina, 2006.

MARQUES, Jane Aparecida. *As mil e uma faces do garoto Bombril: um estudo da reprodução recepção do discurso publicitário veiculado na mídia impressa*. Dissertação de Mestrado, ECA: Escola de comunicação e Artes/ USP, 2003.

MARTINS, Lígia Márcia. *Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos*. In: ARCE, Alessandra e MARTINS, Lígia Márcia. *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar*. Campinas: Editora Alínea, 2010.

MOYLES, Janet. *A excelência do brincar: A importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais*. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MOREIRA, Carlos Eduardo. Verbete: *Criticidade*. In: STRECK, D., REDIN, E. & ZITKOSKI, J. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e Letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.
- NÓVOA, A. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1995.
- PATTO, M.H.S. - *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- PELLANDA, Nize M. Campos. *Onde já se viu árvore roxa?*. In: *Psicanálise hoje: Uma revolução do olhar*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996, p. 227 -246.
- PINTO, Maria Raquel Baretto. *Tempos e espaços escolares: o (des)confinamento da infância*. In: QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana de (Org.) *Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola*. Araraquara, SP: Junqueira e Marin; Brasília, DF: CAPES, 2007
- POSTAMANN, Neil. *O desaparecimento da Infância*. Trad. Suzana Carvalho e José Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.
- RANGEL, Annamaria Piffero. *Alfabetizar aos seis anos*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.
- REDIN, Euclides. *O espaço e o tempo da criança: Se der tempo a gente brinca*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.
- RIZZO, Gilda. *Creche: Organização, currículo, montagem e funcionamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- RILKE, R. M. *Cartas do poeta sobre a vida*. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 123.
- ROSEMBERG, Fúlvia. *Educação Infantil pós-Fundeb: avanços e tensões*. In: SOUZA, Gisele de. *Educar na Infância: Perspectivas histórico-sociais*. São Paulo: Contexto, 2010.
- ROSSATO, Ricardo. *Verbete: Práxis*. In: STRECK, D., REDIN, E. & ZITKOSKI, J. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SAVIANI, Dermeval. *A Nova Lei da Educação*. Campinas: Ed. Autores Associados, 1997a.
- _____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Ed. Autores Associados, 1997b.
- _____. *Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. Campinas: Ed. Autores Associados, 2000.
- SMOLKA, A. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 2003.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010 a. 4 ed
- SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Editora Contexto, 2010 b.

SOARES, Magda. *Metamemória: Travessia de uma educadora*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001(Coleção educação contemporânea. Série memória da educação).

SOUZA, Gisele de. *Educar na Infância: Perspectivas histórico-sociais*. São Paulo: Contexto, 2010.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. *Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna*. Estudos Avançados. USP/ São Paulo. Vol. 2, nº 2, maio/ agosto de 1988.

WENTZ, Vanice. Verbete: *História*. In: STRECK, D., REDIN, E. & ZITKOSKI, J. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

WINNICOTT, Donald. *O brincar e a realidade*. Trad. Pedro P. de Sena. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

11. ANEXOS

ANEXO A – Lei N° 11.274/ 06

Material acessado pelo portal do MEC.

SEÇÃO III

Do Ensino Fundamental

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: **(Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)**

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§ 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

§ 5º O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado

TÍTULO IX

Das Disposições Transitórias

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

§ 2º O poder público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para o grupo de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos de idade e de 15 (quinze) a 16 (dezesesseis) anos de idade. **(Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)**

I – matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental; **(Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)**

Fundamentação Legal:

Lei nº 9.394/96 admite a matrícula no Ensino Fundamental de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade.

Lei nº 10.172/01 estabelece o Ensino Fundamental de nove anos como meta da educação nacional.

Lei nº 11.114/05 altera a LDB e torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental.

Lei nº 11.274/06 altera a LDB e amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação pelos sistemas, até 2010.

Resolução:

Resolução CNE/CEB nº 3/2005 define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.

Resolução nº 1, de 14 de janeiro de 2010, define diretrizes operacionais para a implantação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.

Pareceres:

Parecer CNE/CEB nº 24/2004: Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.

Parecer CNE/CEB nº 6/2005 visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.

Parecer CNE/CEB nº 39/2006, de 8 de agosto de 2006: Consulta sobre situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.

Parecer CNE/CEB nº 45/2006, de 7 de dezembro de 2006: Consulta referente à interpretação da Lei Federal nº 11.274/2006, que amplia a duração do Ensino Fundamental para nove anos, e quanto à forma de trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Parecer CNE/CEB nº 4/2008, de 20 de fevereiro de 2008: Reafirma a importância da criação de um novo ensino fundamental, com matrícula obrigatória para as crianças a partir dos seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo. Explicita o ano de 2009 como o último período para o planejamento e organização da implementação do ensino fundamental de nove anos que deverá ser adotado por todos os sistemas de ensino até o ano letivo de 2010. Reitera normas, a saber: o redimensionamento da educação infantil; estabelece o 1º ano do ensino fundamental como parte integrante de um ciclo de três anos de duração denominado “ciclo da infância”. Ressalta os três anos iniciais como um período voltado à alfabetização e ao letramento no qual deve ser assegurado também o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento. Destaca princípios essenciais para a avaliação.

Parecer CNE/CEB nº 22/2009 - Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

LDBEN 9.394/96	LEI 11.114/05	LEI 11.274/06
Art. 6º - É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no Ensino Fundamental.	Art. 6º - É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no Ensino Fundamental.	Art. 6º - (Mantido)
Art. 30 – A Educação Infantil será oferecida em: I – Creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade. II – Pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade.	Art. 30 - (mantido) II – Vetado o inciso por inconstitucionalidade.	Art. 30 - (mantido) II – Vetado o inciso por inconstitucionalidade.

<p>Art. 32 – O Ensino Fundamental com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão.</p>	<p>Art. 32 – O Ensino Fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, a partir dos seis anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão.</p>	<p>Art. 32 – O Ensino Fundamental obrigatório com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão.</p>
<p>Art.87 – § 2º - O poder público deverá recensear os educandos no Ensino Fundamental, com especial atenção para os grupos de sete a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade.</p> <p>§ 3º -</p> <p>I – matricular todos os educandos a partir de sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no Ensino Fundamental.</p>	<p>Art. 87 -(mantido) § 2º - (mantido)</p> <p>§ 3º -</p> <p>I – matricular todos os educandos a partir dos seis anos de idade no Ensino Fundamental, atendidas as seguintes condições no âmbito de cada sistema de ensino:</p> <p>a)Plena observância das condições de oferta fixadas por esta Lei, no caso de todas as redes escolares;</p> <p>b)atingimento de taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% da faixa etária de sete a quatorze anos, no caso das redes escolares públicas;</p> <p>c)não redução média de recursos por aluno do Ensino Fundamental na respectiva rede pública, resultante da incorporação dos alunos de seis anos de idade.</p>	<p>Art. 87 – § 2º - O poder público deverá recensear os educandos no Ensino Fundamental, com especial atenção para os grupos de seis a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade.</p> <p>§ 3º -</p> <p>I – matricular todos os educandos a partir de seis anos de idade no ensino fundamental.</p> <p>a) Revogado</p> <p>b) Revogado</p> <p>c) Revogado</p>

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

Fonte: Quadro retirado do manual fornecido pelo Ministério da Educação intitulado *+ 1 ano é fundamental* à disposição no site: www.portal.mec.gov.br para melhor compreensão das alterações entre as leis citadas.

ANEXO B

Projeto Político Pedagógico: Atribuições e papéis

Descrições das funções da equipe diretiva

O diretor e os vice-diretores da escola coordenam as administrações do esforço coletivo e suas funções de operacionalização e acompanhamento, proposições e articulações e as ações político-culturais-pedagógicas. O diretor é indicado pela comunidade escolar, mediante votação direta, conforma legislação.

A coordenação pedagógica tem função político-pedagógica. É exercida pelo supervisor e orientador educacional num trabalho conjunto.

O orientador educacional planeja e acompanha e orienta as atividades de integração entre os membros da comunidade escolar. O supervisor escolar planeja, acompanha, coordena e orienta as atividades pedagógicas com base no PPP da escola. A biblioteca é um serviço de apoio pedagógico que visa a favorecer o alcance dos objetivos da escola, como recurso para estudos, pesquisas e leitura dos integrantes da comunidade escolar.

O Laboratório de ciências auxilia na compreensão dos fundamentos das ciências experimentais. O audiovisual serve para proporcionar aos professores e alunos a utilização de recursos que facilitem o desenvolvimento do processo de construção. O laboratório de aprendizagem é o espaço de apoio pedagógico aos alunos com necessidades educacionais especiais, de forma a garantir que todos façam as aprendizagens necessárias para prosseguirem os estudos.

Comunidade escolar

A escola desenvolve projetos que contam com a participação de pais no conselho escolar, pouco atuantes. Comparecem apenas quando solicitados e o COM da escola encontra-se ativo.

No plano global participativo constam todas as ações desenvolvidas pela escola ao longo do ano letivo, devendo estar em consonância com os objetivos traçados e definidos no PPP e no Regimento, participam da elaboração do plano: direção, coordenação pedagógica, serviços e professores da escola e comunidade escolar.

12. APÊNDICES

APENDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor(a):

Como mestranda do curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), estou realizando a pesquisa, **“ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E SUAS POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO”**, sob a orientação da Profª Drª Cleoni Maria Barboza Fernandes.

A pesquisa a qual estou realizando tem por objetivo entrevistar professora que leciona em turma de primeiro ano do Ensino Fundamental. Pretendo, por meio da entrevista, conhecer um pouco do processo de alfabetização e letramento que está sendo oferecido para as crianças ingressantes no Ensino Fundamental.

A entrevista será realizada de forma individual. A conversa será gravada para fins de pesquisa. A observação na sala de aula será contínua.

Saliento que a interlocutora preferencial do estudo manifestará previamente sua anuência à participação na pesquisa por meio da assinatura do Consentimento Livre e Esclarecido, conforme o modelo que se segue abaixo.

Pelo presente Consentimento Livre e Esclarecido declaro que fui orientado(a) de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e/ou coerção à respeito dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos que serei submetido(a) para a realização da presente pesquisa. Fui igualmente informado(a):

- I. Quanto à garantia de receber respostas a qualquer pergunta e/ou esclarecimento de qualquer dúvida acerca dos assuntos relacionados com a pesquisa;
- II. Quanto à liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo a minha pessoa;

- III. Quanto à segurança de que não serei identificado(a) e que será mantido o caráter confidencial das informações que dizem respeito a minha privacidade;
- IV. De que receberei uma cópia da transcrição da entrevista para conferir os dados;
- V. De que haverá destruição posterior da fita utilizada para registrar a minha entrevista, e também de que, os dados recolhidos servirão apenas para estudo e divulgação com fins científicos.

O pesquisador responsável por este projeto de pesquisa é a Mestranda Melissa de Oliveira Machado Brandão (Fone: 93123193), orientado pela Professora Dr^a Cleoni Maria Barboza Fernandes (Fone: 93141304).

Declaro, ainda, que assinei este Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias e que recebi uma cópia do documento.

Eu _____, abaixo assinado, autorizo a utilização dos dados para elaboração e a divulgação do estudo proposto.

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Assinatura do responsável pela pesquisa

Porto Alegre, _____ de 2011.

APENDICE B – Carta de apresentação para a escola

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Porto Alegre, 28 de junho de 2011.

SENHORA DIRETORA:

Eu, Cleoni Maria Barboza Fernandes, professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul ao cumprimentá-la apresento a V.Sa. a mestranda do programa de Pós-Graduação em Educação Melissa de Oliveira Machado Brandão, regularmente matriculada no curso de Mestrado em Educação na linha de pesquisa Formação, Políticas e Práticas em educação. A pesquisa que está sendo realizada chama-se Ensino Fundamental de nove anos e suas possíveis implicações no processo de alfabetização: Um estudo de caso, sob a minha orientação.

Solicito permissão para que a referida aluna possa realizar observações contínuas e entrevista semi-estruturada com a professora titular da turma de primeiro ano do Ensino Fundamental para fins do seu objeto de pesquisa de dissertação, conforme acordo verbal anteriormente estabelecido.

Vale mencionar que o comprometimento tanto da instituição como da aluna que ora se apresenta é de respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho. Desta forma, informo que quaisquer dados obtidos junto a essa instituição estarão sob sigilo ético.

Desde já agradecemos sua atenção e cooperação.

Orientadora: Cleoni Maria Barboza Fernandes
Contato: (51) 93141304
Mestranda: Melissa de Oliveira Machado Brandão
Contato: (51) 93123193

APENDICE C – Roteiro para entrevista com professora

Entrevista realizada com a professora titular da turma de primeiro ano do Ensino Fundamental

a) Qual é a tua formação?

Eu me formei em Pedagogia em Uruguaiana. Eu morava lá, mas depois me separei e vim morar em Porto Alegre. Lá eu já era professora concursada e pedi transferência para cá. Minha família toda é daqui.

b) Como percebeste a implantação do ensino de nove anos?

Por um lado foi bom porque os pequenos puderam ter acesso à escola. Não nos deram informações sobre a implantação do Ensino de nove anos na escola, cada um está fazendo como acha que deve ser e depois dá confusão quando os alunos chegam no segundo ano, porque a professora de lá acha que eles devem chegar alfabetizados. Algumas professoras achavam que o primeiro ano seria como um jardim, não precisaria alfabetizar nem fazer atividades escritas.

Aqui nós tínhamos Educação Infantil, mas a escola cortou em função do Ensino de nove anos. A própria escola ainda não entendeu esse novo sistema de ensino.

Eu acredito que deveria ter Educação Infantil porque todas as crianças pequenas estariam em contato com a leitura.

c) Como é trabalhar com crianças menores? O que diferencia do trabalho com crianças com sete anos de idade?

Elas são mais imaturas. Notei muita diferença em trabalhar com crianças de sete anos de idade e agora com os menores. Algumas atividades não dão para fazer. Eles precisam de mais atenção.

d) Tu priorizas o brincar na sala de aula?

Sim, brincar é fundamental.

e) Como se dá a relação entre o brincar e a aprendizagem na escola?

Ideal. Brincando eles aprendem.

f) Como tu estruturas as aulas?

Faço um planeamento aberto. Por exemplo, trabalhei a lista de supermercado e encaixei a matemática nas atividades, o português, a interdisciplinaridade.

Eu que faço as aulas de Educação Física. Penso na formação do cidadão que queremos no futuro.

g) Já trabalhaste com educação Infantil?

Já trabalhei com Educação Infantil. Eu tinha uma turma de nível B, eles tinham a mesma idade dos alunos que tenho nessa turma. Eu penso muito no cuidado que tenho que ter com esses pequenos e não só com o afeto, mas também a socialização deles.

Falas significativas da professora durante a nossa conversa:

Então assim, deixa eu te falar. Quando optei pela pedagogia, eu sempre pensei assim, eu quero ser professora, eu gosto de fazer.

Eu chego em casa cansada, mas no outro dia eu estou renovada. Eu me sinto bem, é uma troca de energia

Sempre tem que pensar assim, tu trabalhas com criança. Até quando falar com uma criança, tem cuidar, pois pode marcar para toda vida.

A criança é pura, ela te diz as coisas, é uma purezatem aqueles mais agitados, mas tem que analisar, pedir ajuda dos pais, acompanhamento deles.

Se eu consigo alfabetizar, o mérito não é só meu, é porque teve ajuda de todas as partes envolvidas.

Como é que a gente vai querer que as crianças fiquem sentadinhas 4 horas seguidas.

Tem pai que acha que se não tem nada no caderno é porque não teve aula.

APÊNDICE D -

História da Escola

A escola teve autorização de funcionamento através da portaria 5780 de 12 de abril de 1985, da Secretária de Educação e Cultura como Escola Estadual de 1º grau Incompleto, localizada no bairro Partenon, em Porto Alegre.

A escola foi construída em terreno desapropriado pela Prefeitura, inicialmente em 1986 ofereceu ensino de 1º a 4º série, em um pavilhão construído pela SMEC com 4 salas de aula, cozinha, sala de direção, secretaria e 3 banheiros, com uma clientela estimada em 240 alunos de 1º a 4º série. A necessidade da criação da Escola deu-se pela falta de espaço físico nas escolas da proximidade. A clientela atendida era oriunda das vilas próximas e bastantes carentes.

A escola era anexo da Escola Estadual Emílio Kemp, depois ficou um ano como anexo até receber o nome em 1986. A escola começou a funcionar com uma demanda de 120 alunos de 1º série, 60 de 2º série, 30 alunos de 3 1º série e 30 alunos de 4º série. Em 1986, através da Portaria 26016 de 30/10/1986, a escola passa a denominar-se Escola Estadual de 1º grau Incompleto, com continuidade de estudos na Escola Estadual de 1º grau Dr. Emílio Kemp. A partir de 1989 a Escola recebe autorização para funcionamento da 5º série. Em 1990 tem concluída a ampliação do prédio e recebe autorização de funcionamento para 6º série, em 1991 e 1992 para 7º e 8º séries respectivamente, passando a escola a designar-se Escola Estadual de 1º grau. Em 24 de março de 1992 a escola recebe autorização para funcionamento da Educação Infantil.

Em 1999, a comunidade escolar sentindo necessidade de uma quadra de esportes nos fundos do terreno, mobilizou-se e solicitou ao Sr. Nelson Sirotsky a doação de uma quadra, o qual foi prontamente atendido. Sua inauguração foi feita em outubro do mesmo ano. Em dezembro de 2000, a escola passou a ser chamada então de Escola Estadual de Ensino Fundamental.

APÊNDICE E

Regimento Escolar

A última aprovação deu-se em janeiro de 2004. A entidade mantenedora é o Governo do RS, com sede na Av. Borges de Medeiros, 1501, telefone: 32122733. Criação em 20 de março de 1985, Portaria de autorização – CEED número 5.780/85 de 12 de abril de 1985. Portaria de reorganização – CEED número 26.016 de 30 de outubro de 1986.

A escola junto com a comunidade escolar e em especial com a participação dos professores elabora o PPP e o Regimento. É o resultado da reflexão promovido no ambiente da comunidade escolar fiel a suas circunstâncias e retrato de seus anseios.

Face aos objetivos expressos no PPP com vistas a atualização do diagnóstico a escola realiza também periodicamente a avaliação de suas atividades. Na turmas de 1º ano a avaliação é realizada mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento. É usado parecer. De 2º série até a 8º série do ensino fundamental a avaliação é feita com conceitos:

Conceitos	Significado
PS	Plenamente satisfatório
SM	Satisfatório mais
S	Satisfatório
NS	Não satisfatório

A comunicação com os pais é feita trimestralmente por escrito dos resultados. E é exigida 75% de frequência dos alunos para aprovação. O conselho de classe é constituído por professores da turma, orientador educacional, coordenador pedagógico, direção e representantes de alunos e pais convidados (quando necessário). O professor conselheiro é escolhido pela turma, em assembléia, sob a orientação do SOE.

O grêmio estudantil que está em projeto na escola serve para defender os direitos individuais e coletivos dos estudantes. O conselho escolar é o órgão máximo da escola conforme estabelecido em lei. É constituído pelo diretor da escola e representante da comunidade escolar de acordo com legislação e regimento. A equipe diretiva é composta de um diretor e dois vice-diretores, um para o turno da manhã e outro para turno da tarde, um

supervisor escolar e um orientador educacional, em consonância com as deliberações do conselho escolar.