

ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: ANÁLISE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CAMPINAS.

Regiane Helena Bertagna¹
Renata Guinesi de Camargo²

RESUMO

De acordo com a lei nº 1.274 o Ensino Fundamental brasileiro passa a ter nove anos de duração, com a inclusão de crianças de seis anos de idade. As escolas têm prazo até 2010 para se reorganizarem; no entanto, algumas escolas de Campinas, tanto da rede municipal, quanto da particular já estão incorporando as determinações da nova legislação. O presente artigo pretende contribuir para a discussão sobre a escola de nove anos a partir da experiência de uma escola do município de Campinas. Por meio da pesquisa qualitativa, durante um semestre acompanhou-se a implantação da nova proposta envolvendo observações sistemáticas com a turma de primeiro ano (seis anos de idade) e também durante o trabalho docente coletivo, entrevista com a professora da turma e com a orientadora pedagógica da escola e análise de documentos da escola e da legislação relativa ao assunto. Dessa forma, evidenciaram-se três aspectos: os respaldos oferecidos pelos órgãos públicos, os investimentos internos e os curriculares e pode-se constatar a falta de apoio dos órgãos públicos e o empenho por parte dos profissionais da escola para atender às demandas da nova legislação.

Palavras-chaves: Ensino Fundamental de nove anos. Práticas pedagógicas. Política educacional.

ELEMENTARY SCHOOL IN NINE YEARS: ANALYSIS FROM AN EXPERIENCE OF A MUNICIPAL SCHOOL IN CAMPINAS.

Regiane Helena Bertagna
Renata Guinesi de Camargo

ABSTRACT

In accordance with the Law 11 274, the Brazilian Elementary School becomes to last nine years with the inclusion of six-year-old children. The schools have until 2010 to reorganize themselves. However, some schools of the Campinas city, as public as particular ones, are already incorporating the determinations of this new legislation. This article aims to contribute to the discussion about elementary school in nine years from an experience of a municipal school in Campinas. Based on a qualitative research, we observe the new proposal implantation during a semester; it involves systematic observations with the first year's class (six years old) and during the teacher's collective work, interview with the

¹ Profa. Dra. Regiane Helena Bertagna (regiane@rc.unesp.br). Pedagoga pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora do Departamento de Educação na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Instituto de Biociências – Rio Claro/SP.

² Renata Guinesi de Camargo (reguinesi@yahoo.com.br). Psicóloga pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas e Especialista e Psicopedagoga pelo Centro Salesiano de São Paulo Unidade Campinas.

teacher of the class and with the pedagogic advisor of the school and analysis of school documents and legislation on the subject. This way, three aspects were evidenced: the backrests that are offered by the public agencies, the internal investments and the curricular ones. It was possible to note the absence support of public agencies and the commitment of professionals from school to make the demands of new legislation.

Keywords: Elementary School in nine years. Pedagogical practice. Education policy.

Introdução

A inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos trouxe grandes desafios para a educação. O governo argumenta que a mudança trará melhores oportunidades de aprendizagem, principalmente para as crianças das camadas populares, considerando o grande número de estudantes oriundos de famílias das classes média e alta, frequentando a escola, o que não ocorre com as crianças das classes populares (BRASIL, 2004). Embora o prazo para a efetivação da mudança seja até 2010, já aderiram à proposta doze estados e o Distrito Federal.

A antecipação da entrada da criança, aos seis anos, no Ensino Fundamental, não significa antecipar o modelo educacional, ou seja, a educação infantil não deve ter por objetivo preparar crianças para o Ensino Fundamental, pois ela tem finalidade e intencionalidade educativa próprias.

Por outro lado, o Ensino Fundamental precisa de uma proposta curricular para atender às características e às necessidades específicas das crianças a partir de seis anos. É necessário redimensionar a organização escolar, os espaços e os recursos pedagógicos para torná-los adequados ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico que considere as especificidades dos alunos nessa faixa etária.

Desde o início do processo de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, têm surgido dúvidas sobre o conteúdo a ser desenvolvido com as crianças, as metodologias, as formas de avaliação etc. (BRASIL, 2006). Para auxiliar a esclarecê-las, o governo federal lançou dois documentos que, entretanto, não foram suficientes, de modo que é importante o desenvolvimento de outros estudos, de novos conhecimentos sobre a temática, sobre as formas de organização para responder ao desafio.

Nesse sentido, este artigo pretende contribuir para a discussão sobre a escola de nove anos a partir da experiência de uma escola do município de Campinas. Por meio de pesquisa qualitativa (UDKE & ANDRÉ, 1986) acompanhou-se durante um semestre a implantação da nova proposta envolvendo observações sistemáticas com a turma de primeiro ano (seis anos de idade) e também durante o trabalho coletivo (Trabalho Docente Coletivo – TDC).

Durante o período da pesquisa foi realizada, ainda, uma entrevista com a professora da turma para verificar as orientações que ela recebeu para atender às necessidades e desafios provenientes da nova organização do Ensino Fundamental, decorrentes da legislação atual; e uma entrevista com a orientadora pedagógica para verificar como o município tem orientado os especialistas a respeito da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

Diante dos dados coletados prosseguimos na organização e análise do material empírico, incluindo os documentos da escola, o currículo, os recursos e espaços utilizados no processo ensino-aprendizagem para os alunos de seis anos que ingressaram na escola pesquisada.

O encontro com a realidade – análise e discussão do material empírico.

1 Legislação

Em nove de janeiro de 2001 foi publicada a Lei nº 10.172 (Plano Nacional da Educação), que definiu metas e diretrizes para a educação nacional, em que o governo federal manifestava a intenção de ampliar o Ensino Fundamental de oito para nove anos:

Ampliar para nove anos a duração do Ensino Fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos. (BRASIL, 2001, p.19)

Após alguns encontros regionais com diversos sistemas de ensino, realizados em fevereiro de 2004, foi lançado em julho de 2004 pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação o documento “Ensino Fundamental: orientações gerais”. O documento traz esclarecimentos quanto à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

Em seguida, foi publicada a Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que tornou obrigatória a matrícula das crianças de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental. Antes da lei, era facultativa a frequência da criança de seis anos no Ensino Fundamental desde que o município já tivesse matriculado todas as crianças de sete anos (BRASIL, 1996).

Em 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 11.274 instituiu o Ensino Fundamental com duração de nove anos, com a inclusão das crianças de seis anos, mudança que atingirá, principalmente, os filhos das famílias de classes menos favorecidas de modo que se ofereça a elas igualdade de oportunidades em relação às crianças das classes médias e abastadas, que frequentam normalmente as escolas com essa modalidade de educação.

O objetivo da ampliação, segundo o governo, é assegurar um tempo escolar maior para todas as crianças e, conseqüentemente, ampliar as oportunidades de aprender. Porém, a aprendizagem está ligada não apenas ao aumento do tempo, mas também ao emprego mais eficaz desse tempo (BRASIL, 2004).

Para Proença (2006) algumas das principais políticas públicas educacionais da década de 90 têm, em comum, o discurso de enfrentamento da exclusão social.

Essa consideração também pode ser expandida para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, uma vez que os discursos são os mesmos: princípios de democratização, ampliação de vagas, flexibilização da seriação e do processo de aprendizagem.

Embora tais princípios sejam em tese democráticos, é voz corrente entre os planejadores das políticas que há um hiato entre a intenção e a realidade e que as dificuldades de implementação da reforma pedagógica são muitas (PROENÇA, 2006, p. 235).

A idéia da ampliação não é antecipar a 1ª série, mas a contemplação nos projetos político-pedagógicos das estratégias de flexibilização do tempo escolar, com menos cortes e descontinuidades, concebendo também uma nova estrutura de organização dos conteúdos, considerando o perfil dos alunos.

Segundo Zan (2006), as mudanças educacionais não ocorrem apenas com a aplicação da nova legislação, é necessário levar em conta as especificidades e as histórias da rede pública das diferentes localidades do país.

No final de 2006, foi lançado pelo governo outro documento: “Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão das crianças de seis anos”, que traz uma série de artigos apresentando orientações pedagógicas e possibilidades de trabalho para essa nova etapa e a reestruturação do Ensino Fundamental.

Entre os artigos apresentados, um deles discute as possibilidades de desenvolvimento curricular para as crianças dos anos iniciais (CORSINO, 2006), e outro sugere a organização do trabalho pedagógico (NERY, 2006). Essa última autora sugere quatro modos de organização do trabalho pedagógico:

- Atividade permanente: trabalho regular, com objetivo de estabelecer uma familiaridade maior com um assunto de uma área curricular;
- Seqüências didáticas: um trabalho pedagógico organizado em uma determinada seqüência, durante um determinado período estruturado pelo professor;
- Projeto: organização que prevê um produto final com objetivos claros, dimensionando tempo, divisão de tarefas e avaliação do que se pretendia. É feito de forma compartilhada com os alunos;
- Atividades de sistematização: destinadas à sistematização de conhecimentos das crianças ao fixarem conteúdos trabalhados.

A autora conclui que as quatro modalidades são apenas sugestões e que as decisões finais sobre o trabalho desenvolvido com as crianças são de responsabilidade do professor da turma.

Segundo BRASIL (2004), a criança de 6 anos já apresenta possibilidades de simbolizar e compreender o mundo, estruturando o pensamento e fazendo uso de várias linguagens, mas é necessário reorganizar toda a escola, as formas de gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos e o planejamento para que atendam às necessidades delas sem antecipação para o 1º ano de conteúdos e estratégias desenvolvidos na antiga 1ª série do Ensino Fundamental de oito anos.

Outro ponto de destaque nos documentos federais remete à transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, mudança de um nível de educação para o outro, que, entretanto, não significa ruptura e negação do contexto socioafetivo e de aprendizagem anterior e sim a continuidade e a ampliação dessas experiências. Dessa forma, os sistemas de ensino devem garantir maior aproximação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.

2 O que revelaram os dados coletados.

Os dados coletados a partir das observações na escola e das entrevistas com os profissionais indicados anteriormente possibilitaram algumas considerações sobre a construção do processo de implantação da escola de nove anos na escola pesquisada, tendo em vista a nova legislação. Dos dados analisados emergiram três aspectos:

1. Respaldo/ apoio recebido (externo);
2. Investimentos na formação/esforços internos;
3. Investimentos nas atividades curriculares

Respaldo/ Apoio recebido (externo)

Com a mudança da legislação, as escolas têm se organizado para receber crianças de seis anos, mas com muitas dúvidas sobre as formas de reorganização previstas pela lei. No entanto, foi possível observar a falta de orientação e de esclarecimentos sobre o assunto aos profissionais que trabalham na escola por parte dos órgãos públicos.

Bom às coisas acontecem assim, quando a gente ouve que as coisas acontecem de cima para baixo é um pouco verdade. Um pouco verdade porque quando a gente acaba não lendo, não estudando e centrando só dentro da escola a gente tem a sensação que as coisas vêm de cima para baixo. Então parece ser verdade nesse sentido, mas eu já tinha lido em outras revistas [...] a nova escola que, aliás, é uma revista que eu nem gosto tanto porque eu acho que ela é muito básica, ela tinha comentado alguma coisa sobre a escola de nove anos. Eu estive no ano passado também num seminário internacional de educação que o tema foi tratado, tratou da escola de nove anos. E a Secretaria encaminha também os seus documentos internos avisando das escolas. Então assim, as coisas, às vezes, vem mesmo de cima para baixo e a gente vai se adequando. (Orientadora Pedagógica).

E esse curso da escola de nove anos que eu estou fazendo, o que está sendo muito bom são as leituras, mas eu não estou vendo muita novidade. São coisas que eu já conhecia que eu já vi, já li, mas é bom porque retoma, relembra. Às vezes surge um ponto que daquela maneira você não enxergava. (Professora)

Além da falta de orientações para a implantação da lei, apenas no final do mês de março de 2007 o município disponibilizou um curso para professores de Campinas, referente à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Porém, sabemos que um curso não é suficiente para efetivação de proposta tão abrangente. O cuidado com orientação e esclarecimentos evitaria uma série de desgastes e preocupações daqueles que trabalham direta ou indiretamente com as crianças na implantação da proposta.

Outra questão a ser problematizada diz respeito às mudanças de governo, já que a mudança implica nova política, o que dificulta o trabalho, impedindo a continuidade. Um exemplo observado na realidade escolar refere-se às atividades físicas e artísticas. Na rotina das crianças durante ano observado existiam:

- Educação Artística, todas as 2^{as} feiras, com duração de cinquenta minutos,
- Educação Física, todas as 3^{as} e 4^{as} feiras, com duração de cinquenta minutos,

As aulas de Educação Artística e Educação Física são ministradas por dois outros professores, que não o/a professor(a) da turma, realidade diferente da do ano anterior - 2006.

Com a ampliação da jornada escolar pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas, as crianças tinham, ao longo do trabalho diário, a organização em aulas duplas (houve uma tentativa na reformulação dos tempos escolares nas escolas municipais de Campinas, de horas-aula para horas de trabalho), incluindo as de Educação Física e Artes. Porém, a partir de 2007, a jornada escolar foi reduzida novamente, de modo que as crianças voltaram a ter aulas de cinquenta minutos.

No ano passado, as crianças ficavam na escola por 5 horas. Organizamos um projeto com tempos maiores para as atividades. Todas as aulas eram duplas. Então eles tinham um tempo de uma hora e meia de educação física. Com as duas aulas, o professor de educação física, por exemplo, conseguia sentar com as crianças, planejar com as crianças a atividade, executar a atividade, no final, fazia um relaxamento e ainda avaliava essa atividade. Hoje, as crianças voltaram a ficar 4 horas na escola. A prefeitura determina um tempo fixo para a duração das aulas de cinquenta minutos que são das aulas de artes e educação física [...] Hoje o professor manteve a organização daquele trabalho, embora tenha um tempo menor com os alunos. (Orientadora Pedagógica).

Muitas mudanças estavam acontecendo na escola como, por exemplo, a adequação as determinações do município (jornada escolar, organização de ciclos) e à elaboração de currículo para o ensino de nove anos.

Muitas vezes, as mudanças propostas são impostas para as escolas, sem discussão com os principais envolvidos: funcionários, alunos e família. E a construção/reelaboração para a mudança, na maioria das vezes, ficam a critério da escola, sem orientações.

Nós não tivemos nenhuma grande reunião para explicar a escola de nove anos, a gente recebeu também do Ministério da Educação uma cartilha . Então assim, as coisa as vezes vem mesmo de cima e a gente vai se adequando mas aqui na escola. (Orientadora Pedagógica)

Eu sei que no caso de Campinas, a prefeitura está discutindo o currículo [...] No ano passado teve um movimento de discussão curricular mas que foi encerrado. Não sei se ele está sendo continuado por outras pessoas, mas algum currículo deve chegar. (Orientadora Pedagógica)

As afirmações acima constam da entrevista acontecida em meados de junho de 2007. Até essa data não havia sido encaminhada nenhuma orientação sobre a elaboração do currículo para a escola de nove anos.

Em relação às políticas educacionais e sua efetivação na década de 90, Proença (2006) esclarece:

Ao analisarmos tais políticas, partimos do pressuposto teórico de que o discurso oficial expressa uma concepção de educação e de sociedade. Ou seja, nos bastidores de uma política pública gesta-se uma direção a ser dotada àqueles que a ela se submetem. Embora muitas vezes tais concepções não sejam explicitadas aos professores, aos pais e aos alunos (p. 234).

Investimentos na formação/Esforços internos

Embora houvesse pouca informação/orientação dos órgãos públicos centrais ou locais, como relatado, foi possível verificar o esforço e comprometimento dos profissionais da escola pesquisada para oferecer uma formação qualificada aos alunos.

A falta de conhecimentos teóricos consistentes é um dos fatores que levam as professoras a encontrarem dificuldades na elaboração de estratégias para atingir os objetivos educacionais. Preocupadas com a questão, a escola ofereceu, sistematicamente, encontros entre os professores e especialistas para interagirem, estudarem, discutirem e refletirem sobre a relação teoria x prática, conforme o relato da orientadora pedagógica da escola:

[...] aqui na escola, como eu leio bastante e os outros professores também lêem, a gente acaba trazendo bastante material. [...] no grupo da manhã, a gente vai trocando as idéias que tem, discutindo como é isso e tal até a gente poder formular uma opinião. Com esse grupo da manhã construir junto com eles é muito interessante porque às vezes eu troco de papel. Eles acabam assumindo um papel de olhar o geral da escola e eu acabo assumindo o lugar da sala menor. [...] nossa escola sistematizou várias coisas, vários estudos que a gente vinha fazendo, a gente chegou ler algumas coisas de Piaget, a gente leu Vygotsky, a gente leu Emília Ferreira, a gente leu bastante Telma Weiz, então a gente tentou entender muito como a criança aprende e como é a melhor forma dela se alfabetizar que é olhando o processo de construção que a criança tem. (Orientadora Pedagógica)

Eu sento com as professoras. As professoras têm um tempo, o TDI delas, é voltado para o planejamento das crianças porque não adianta não dar o tempo, é muita demanda, muita correção. (Orientadora Pedagógica)

A partir do relatos acima podemos observar que a escola tem procurado criar mecanismos internos, investindo em propostas de trabalho relacionadas à formação docente, oferecendo aos professores orientações para beneficiar o trabalho deles. Essas orientações ocorreram individual (aula vaga do professor e TDI- Trabalho docente individual - uma hora e quarenta semanais) e coletivamente (nos horários de TDC - Trabalho Docente Coletivo – uma hora e quarenta semanais).

Além dos momentos de orientação/formação com os professores e durante “aulas vagas” foram também convidados no decorrer do ano, diferentes estudiosos, pesquisadores e profissionais ligados à educação para trocar conhecimentos e experiências com os profissionais da escola. No final do ano de 2006 foram convidados: uma docente da Unicamp que discorreu sobre o tema: planejamento; professora de escola particular de Campinas com o tema: plano de trabalho, avaliação, portfólio; professora da rede municipal de Campinas com tema: confecção de jogos com sucata; e uma psicóloga com minicurso: desenvolvimento infantil e o brincar/faz-de-conta.

Investimento nas atividades curriculares

O planejamento com ênfase nas atividades curriculares iniciava-se com o diagnóstico individual de cada aluno feito pelo professor, que elaborava uma planilha de trabalho com base no planejamento geral.

O currículo do 1º ano foi pensado tendo em mente principalmente a idade deles, né, cronológica, é que tendo assim em mente as crianças que eles são, respeitando isso. Então, lógico se trabalhando alfabetização, letras começando do nome deles. Eu procuro e as outras professoras também sempre levar em consideração a idade que eles tem. Então colocar muitas brincadeira no meio de atividades, joguinhos que ajuda no aprendizado (Professora)

Desde o início do ano a professora fazia o diagnóstico do aproveitamento de seus alunos, para reorganizar a planilha de trabalho de acordo com a necessidade deles. Não havia um planejamento para cada ano escolar, mas um planejamento geral, referente a Português e a Matemática, que envolvia o primeiro ciclo (do 1º ao 3º ano).

A gente avalia a criança e vê o que ela sabe, a gente tira dali e das avaliações, dos resultados a gente recolhe os dados, nisso a gente vai para a questão de planejamento [...] então a gente planeja um mês, um trimestre em cima disso [...] então a gente está tentando fazer nosso trabalho sempre numa perspectiva de avanço, a criança tem que sair de onde está. (Orientadora Pedagógica)

Todas as produções das crianças eram avaliadas individual e processualmente, segundo a professora. A orientadora pedagógica também apontava para mudanças significativas quanto ao aspecto da avaliação.

A avaliação é feita individualmente, bom diariamente à gente está avaliando através das atividades feitas na sala, da participação oral dos alunos [...] A gente vai avaliando por trimestre, essa avaliação bem específica no decorrer do trimestre você vai avaliando também, você, vai avaliando através dos trabalhinhos, montando duplas porque aí você sabe que em fase está cada criança, então para ajudá-la a crescer a passar desta fase, né, ir para frente, então você vai propondo atividades que ajudam essa criança a se desenvolver na alfabetização, [...] (Professora)

A avaliação, eu acho que foi o que melhor mudou na escola, mas não ocorreu por causa da escola de nove anos. [...] no ano passado fechamos no final do ano com uma ata de conselho bastante diferente da que fazíamos, que é uma ata que caracterizava a criança pelo o que ela sabia [...] a gente tem um *portfólio* de avaliação, uma pasta que a gente guarda atividades significativas sobre a aprendizagem dos alunos desde o início do ano então a gente tem de início esse conselho de classe. [...] a criança não começou sua vida quando chegou esse ano na escola, ela já tem uma história escolar e se não tem uma história escolar aí tem uma história de vida. Então no caso do primeiro ano, por exemplo a gente não tem como tirar esse relatório anterior da criança, porque nem todas as escolas de educação infantil mandam, teve no ano passado uma escola que mandou. Então esse ano as professoras começaram com essa avaliação, agora as crianças que já eram da nossa escola a gente tem uma avaliação do ano anterior. Só daí dá para a gente comparar se houve mudança ou não. [...] a gente tem a quebra de notas do primeiro ao terceiro ano do ciclo, não tem mais notas, já tem relatório só que isso é antes da prefeitura pedir, a gente já fazia. [...] é para que a gente possa intervir de maneira que essa criança esteja melhor possível, não só no primeiro ano mas no segundo, terceiro [...] isso tem gerado resultados positivos, há dois anos a gente tem diminuição de 50% no índice de retenção do primeiro ano a quarta série e as crianças estão produzindo textos muito melhores. (Orientadora Pedagógica)

A mudança na avaliação realizada na instituição pesquisada antecede a proposta de ampliação do ensino para nove anos, segundo a orientadora pedagógica. Há uma preocupação dos profissionais da escola em relação, à criança; portanto, os resultados da avaliação são utilizados não apenas para mensurar um aluno mas também para diagnosticar o que ele sabe e, a partir dos dados, intervir para que progrida.

Além das atividades diárias referentes a Português e a Matemática, a professora desenvolvia projetos cujos temas, segundo a professora e a orientadora, tinham relação com a idade das crianças, respeitando o desenvolvimento delas.

Nós estamos nos pautando mais no ensino voltado para criança. Então a gente está pegando muito mais uma lógica de inclusão do que pensar em uma escola de nove anos, esse na verdade já era um processo que a gente vinha tentando fazer, [...] agora com o grupo, a gente vem sempre tentando olhar para essa criança, o que essa criança precisa e o que a gente faz com ela [...] a gente tem tentado fazer isso não com a criança de seis anos mas com todas porque daí não é uma escola de nove anos, é uma escola voltada para o primeiro ano [...] a gente tem se pautado nos temas. Então temas do primeiro ano que tem haver com a fase de desenvolvimento da criança, por exemplo, Eu, como eu sou. (Orientadora Pedagógica).

O projeto que nós começamos primeiro foi trabalhando a família da criança, que é o primeiro referencial dela né, a sociedade dela é a família dela, para depois estar trabalhando o eu em cada um. O eu assim, as minhas características físicas, o meu gosto, o meu modo de ser, um é diferente do outro. Vamos trabalhar esse eu agora, mas em primeiro lugar nós estamos trabalhando a família. Porque nessa idade é muito importante trabalhar esse tema. (Professora)

O relato acima mostra que o projeto desenvolvido no primeiro semestre dizia respeito à identidade. Além das leituras, a professora construiu dois bonecos (de papel), uma menina e um menino, representando os personagens de um livro infantil chamado *A história de cada um*, da Editora Moderna. Eles foram colados nas paredes da sala de aula. Embora representassem uma forma de desenvolver o conteúdo, também já indicava a forma de avaliação das crianças.

A alfabetização ocupava um papel central no trabalho desenvolvido pela professora, restando pouco espaço para as brincadeiras. Os alunos da turma observada podiam brincar com seus brinquedos trazidos de casa na sexta-feira. Nos demais dias as

brincadeiras de faz-de-conta se restringiam ao horário do recreio. No período observado, verificou-se que alguns meninos levavam carrinhos em outros dias da semana.

Eles têm horário de recreio, mas são 5 minutos só livres, porque é o tempo de comer, aí é uns cinco minutinhos livres e já estão entrando, então eu acho muito pouco, isso falta (Professora)

O depoimento da professora mostra uma insatisfação quanto ao tempo destinado às brincadeiras infantis no recreio. Há um desejo manifesto para que esse tempo seja ampliado, pois era suficiente apenas para a alimentação.

Durante o período de observação, não se verificou, entre as atividades escolares, espaço destinado à brincadeira do faz-de-conta, que só ocorria no intervalo e no “dia do parque”. Porém, nesses momentos, a professora não investia nas brincadeiras das crianças e não interagia com elas.

Muitas vezes, o jogo de faz-de-conta é associado simplesmente ao prazer e à liberdade, e não como reproduções de ações e das relações humanas que provocam um impacto no desenvolvimento infantil.

É possível considerar que parte dessas associações (faz-de-conta utilizado como um momento de prazer) surge em função dos documentos oficiais pouco esclarecedores sobre o que fazer, por que fazer e como fazer para que o jogo do faz-de-conta aconteça. A consequência disso é a pouca ou nenhuma frequência desse tipo de atividade no cotidiano escolar.

Já a utilização de jogos/brincadeiras como estratégia de aprendizagem é muito frequente nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

E aqui na escola nós estamos sem a brinquedoteca que também é um espaço muito importante para eles brincarem. Brincarem mesmo, fantasiarem, né. Estamos sem esse espaço. Então acontece pouco, eu acho que deveria acontecer muito mais o brincar. Porque tem uma vez na semana às vezes até duas vezes, momentos de joguinhos dentro da sala de aula, então forma os grupos aí tem o joguinho, tem dominó, memória, quebra-cabeça e outros joguinhos com regras, mas é importante esses jogos com regras, as crianças gostam, mas eu acho que ainda falta mais ter momento do brincar mesmo. (Professora)

Segundo Borba e Goulart (2006), na cultura ocidental a brincadeira não é tão valorizada nas escolas, principalmente no Ensino Fundamental. Muitos estudos relatam sobre a importância do brincar, mas, na prática, o brincar fica reduzido a uma atividade paralela à formação escolar das crianças. É muito frequente a maioria dos professores, especialistas e pais pensarem que brincar é uma atividade oposta ao trabalho, com a falsa impressão de que não trará resultados positivos em termos do desenvolvimento do indivíduo. Em função disso, as oportunidades destinadas ao brincar vem diminuindo à medida que avançam as séries/anos do Ensino Fundamental (BORBA e GOULART, 2006).

Neste processo de constituir sujeitos adaptados ao sistema mais amplos o jogo do faz de conta e o imaginário podem representar mais facilmente o espaço da criação, e isto não tem sido muito desejado em nossos sistemas escolares e sociais. Como o jogo não é uma atividade produtiva (no sentido capitalista do termo), ele é um campo em que a criança está livre, de certa forma do controle de produção, de avaliação e da determinação estrita dos caminhos que se pode/deve percorrer (ROCHA, 2000, p.177).

De acordo com Vygotsky (apud BORBA e GOULART, 2006) o brincar é uma fonte de desenvolvimento e de aprendizagem. Quando uma criança brinca, ela está representando o mundo real, ou seja, essa representação se dá através de uma reinterpretação do mundo, produzindo novos significados, saberes e práticas.

Ainda, segundo Vygotsky (2002), a brincadeira tem papel fundamental no desenvolvimento do pensamento da criança. Quando substitui um objeto por outro, ela opera com o significado das coisas e dá um passo importante em direção ao pensamento conceitual. Ao brincar, a criança pode apresentar comportamento para além do habitual para sua idade, gerando-se, assim novas possibilidades de compreensão e ação sobre o mundo.

O brincar é um espaço de apropriação e constituição pelas crianças de conhecimentos e habilidades no âmbito da linguagem, da cognição, dos valores e da sociabilidade. E que esses conhecimentos se tecem nas narrativas do dia-a-dia, constituindo os sujeitos e a base para muitas aprendizagens e situações em que são necessários a distanciamento da realidade cotidiana, o pensar sobre o mundo e o interpretá-lo de novas formas, bem como o desenvolvimento conjunto de ações coordenadas em torno de um fio condutor comum. (BORBA E GOULART, 2006, p. 39).

Na escola, o brincar aparece, muitas vezes, como um instrumento para o ensino, utilizado como um recurso pedagógico, perdendo, dessa forma, o caráter lúdico, assumindo a função de treinamento ou sistematização de conhecimento, quando, normalmente o adulto conduz os alunos a atingirem um resultado esperado (BORBA e GOULART, 2006).

Além de não propiciar oportunidades de brincadeiras com as crianças, os professores também acabam “confinando” os alunos em salas de aulas, ou seja, não exploram outros espaços físicos da escola, restringindo-se os espaços de aprendizagem.

Porém, para os autores citado é necessário que o brincar seja incorporado à sala de aula como experiência de cultura; para isso é importante garantir espaços para que os alunos desenvolvam brincadeiras dentro e fora da sala de aula. Cabe ao professor a interferência na atividade lúdica, ampliando o repertório das crianças nas brincadeiras, inserindo objetos, novas ações atribuindo novos significados a eles.

Considerações finais

Inicialmente é preciso enfatizar que o acompanhamento da experiência ocorrida na escola de Ensino Fundamental do município de Campinas marca o início de um processo instaurado recentemente na educação e, ainda que, representa apenas uma face da realidade; portanto, os dados obtidos nesta pesquisa permitem apenas um primeiro olhar sobre a problemática estudada.

Segundo Brasil (2004), para que tais exigências sejam atendidas é essencial assegurar ao professor programas de formação continuada de modo que o trabalho dele promova, efetivamente, a aprendizagem. Também deve ser assegurada a frequência a encontros sistematizados e coletivos para estudos sobre a relação entre teoria e prática, pois o que se viu foi a ausência dos órgãos públicos em relação a esses encontros sistemáticos e regulares.

A única tentativa de formação oferecida, em março, pelos órgãos públicos tomou o professor individualmente e isolado de seu contexto. A escola como um todo, incluindo seus funcionários e todas as condições concretas de ensino, não foi considerada elemento importante, sobre o qual se faz necessário refletir quando se trata da reorganização escolar, principalmente devido à ampliação dos anos do Ensino Fundamental proposta pela legislação.

Por outro lado, observou-se por parte da orientadora pedagógica e dos professores da escola um grande esforço para estudar, discutir e refletir sobre suas práticas. Nesse sentido, os TDCs, horário de trabalho semanal que reúne professores e outros profissionais da escola, foram significativos, pois a escola foi considerada como um todo, como objeto de trabalho, uma vez que ela é o contexto concreto em que estão presentes as práticas desenvolvidas pelos professores.

Algumas pesquisas mostram que muitas das críticas relacionadas ao fracasso escolar decorrem de um processo de escolarização em que o professor tem muita dificuldade para ensinar seu aluno sem saber lidar pedagogicamente com questões ligadas ao processo de alfabetização (PROENÇA, 2002), mas na escola pesquisada observou-se um grande investimento em estudo, aproveitamento dos conhecimentos sobre como se processa o aprendizado da criança.

Segundo Brasil (2004), o currículo do Ensino Fundamental de nove anos deveria ser estruturado de forma mais lúdica, valorizando o desenvolvimento das crianças. Embora a professora utilizasse jogos na sala de aula, a prática era realizada, na maioria das vezes, para assimilação de conteúdos instrucionais trabalhados por ela.

Nesse sentido observamos uma contradição entre o que é proposto/proclamado nos documentos e a prática realizada. Há o reconhecimento da importância de atividades lúdicas no cotidiano escolar, mas os órgãos públicos e também a sociedade, os pais pressionam para desenvolvimento tradicional de conteúdos e a forma como é desenvolvido o trabalho da escola, conforme comenta a professora:

[...] às vezes as mães tem dúvidas a respeito do modo que a gente está trabalhando com os filhos, às vezes elas não entendem o porquê, porque para elas na época que estudaram era muita lição no caderno, muito escrever muita cópia, muito decorar então esse modo diferente da gente trabalhar que não é só na minha série inicial, às vezes elas querem ver a lição copiada ou decorada e a gente trabalha de outra maneira, tem mãe que não entende (Professora).

Outro ponto a ser mencionado é a forma como os documentos tratam o lúdico no cotidiano escolar. Rocha (2007) aponta que:

Embora haja reconhecimento sobre a importância de constar nos textos referências claras sobre a relevância da atividade lúdica no desenvolvimento infantil e nos contextos educacionais, pelo menos dois tipos de problemas vem sendo apontados: (i) o que se considera como lugar ainda tímido destinados à brincadeira, não assumida plenamente como a prática mais importante da Educação Infantil, permanecendo o perigo de ser usada como instrumental para a aprendizagem de conceitos culturalmente mais valorizados; (ii) a tendência de naturalização da concepção de brincadeira trazida pelo RCNEI, antagônico ao que propõem os autores da Psicologia Histórico-cultural, assumidos como fonte de referência fundamental na construção dos documentos. (p. 268).

Quando levamos em consideração os pontos apresentados acima, é possível entender a prática educativa da professora e a relação com o lúdico; porém, não podemos

deixar de mencionar que, com a ausência das brincadeiras, principalmente o uso do faz-de-conta, as crianças perdem uma rica possibilidade de desenvolvimento.

A inserção da criança de seis anos no Ensino Fundamental não deveria significar antecipação do modelo educacional do Ensino Fundamental para essa idade. E, para isso, é importante conhecê-la e às suas formas de aprender, considerando, sobretudo a importância da contribuição do brincar nessa faixa etária.

Segundo Kramer (2006) a inclusão de crianças de seis anos no Ensino Fundamental requer diálogo entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, diálogo institucional e pedagógico, como já dito anteriormente, apontado nos documentos federais.

Assim, as reflexões aqui traçadas não encerram a discussão sobre o tema, ao contrário, contribuem com elementos importantes para o conhecimento do início do processo da ampliação do Ensino Fundamental de nove anos e apontam considerações a serem enfrentadas por todos os envolvidos no processo (governo, sociedade, profissionais da educação), para melhoria da qualidade da educação no país.

Referências Bibliográficas

BORBA, Ângela e GOULART, Cecília. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. In: Brasil. Ministério da Educação e Cultura. *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão de crianças de seis anos*. Brasília, 2006.

BRASIL. Lei nº 9394/96 *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil*. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 03 fev. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Referencial Curricular Para a Educação Infantil*, 1998. Disponível em: <www.mec.gov.br/seb/arquivo/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 05 maio 2007.

BRASIL. Lei nº. 10.172- *Plano Nacional de Educação* de 9 de jan de 2001. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172htm>. Acesso em: 03 fev. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Básica. *“Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais”*. Brasília, 2004.

BRASIL. *Lei nº 11.114*, de 16 de maio de 2005. Determina a obrigação da matrícula das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, DF, 17 maio 2005.

BRASIL. *Lei nº 11.274*, de 6 de fevereiro de 2006. Aprova o Ensino Fundamental de nove anos de duração. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, DF, 7 fev. 2006.

CORSINO. Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão de crianças de seis anos*, Brasília, 2006.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, v27, n.96, Out.2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br>> Acesso em: 28 maio 2007.

NERY Alfredine. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão de crianças de seis anos*. Brasília, 2006.

PROENÇA, Marilene. Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. In: OLIVEIRA, Marta. Kohl, SOUZA, Denise. Trento, REGO, Teresa. Cristina e orgs. *Psicologia, Educação e as Tentativas da Vida Contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2006, p. 197-213.

PROENÇA, Marilene. Políticas Públicas e Educação: desafios, dilemas e possibilidades. In: VIEGAS, Lygia de Sousa e ANGELLUCCI, Carla. Biancha. *Políticas Públicas: uma visão crítica a partir da psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 229-243.

ROCHA, Maria Sílvia Pinto Moura Librandi. *Não brinco mais: a (des) construção do brincar no cotidiano educacional*. Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 2000.

ROCHA, Maria Sílvia Pinto Moura Librandi. O ensino de Psicologia e a Educação Infantil: A nova política pública para a educação infantil e o Ensino Fundamental e suas possíveis repercussões para o desenvolvimento infantil. In: *Educação temática digital*. Campinas v.8, n.2, p-266-277. Disponível em: < <http://www.unicamp.br>>. Acesso em: 23 de jul. de 2007.

ZAN, Dirce. Djanira Pacheco. *Ensino Fundamental de nove anos: a quem interessa*. Disponível em: <<http://www.comciencias.br/comciencia>>. Acesso em: 02 de out. de 2006.

VYGOTSKY, Lev. Semenovich. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: VYGOTSKY, Lev. Semenovich. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2002. Cap. 7, p. 121-137.