

CRIANÇAS AOS SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS À GARANTIA DE DIREITOS

CORREA, Bianca Cristina – FFCLRP / USP – bianca2cbr@yahoo.com.br

GT: Educação de Criança de 0 a 6 anos / n. 07

Agência Financiadora: Sem Financiamento

Introdução

O presente ensaio apresenta, a partir da nova redação dada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Brasil, 1996) no que se refere à idade mínima obrigatória de ingresso no Ensino Fundamental (EF), tendo este a duração de nove anos, alguns desafios para o alcance de uma educação de qualidade, quer na Educação Infantil (EI), quer no EF.

Embora o tema central remeta às questões do EF, ao longo do texto dialogaremos com questões afetas à EI. Isto se deve, sobretudo, ao fato de que a nova organização do EF com duração de nove anos absorverá as crianças com seis anos de idade, as quais estavam, até o momento, inseridas na “lógica” de funcionamento da EI, com suas normalizações e orientações pedagógicas específicas.

Apresenta-se, pois, uma breve revisão da legislação educacional sobre a EI a partir de 1988, tendo como marco a Constituição Federal, na tentativa de demonstrar alguns dos desafios para que essa criança de seis anos de idade possa ter um mínimo de qualidade em seu atendimento educacional no âmbito do EF. As principais orientações emanadas do Ministério da Educação (MEC) para a implantação do novo sistema também são objeto de discussão.

Na seqüência, são apresentadas considerações acerca de outros aspectos julgados relevantes para o equacionamento de um atendimento com o mínimo de qualidade e, como item final, são apresentadas indagações com o intuito de destacar a necessária atenção a ser dirigida à organização do EF, para que aquilo que poderia representar um ganho – mais um ano de escolaridade obrigatória -, não se transforme em prejuízo. Ressalte-se que o momento parece bastante propício para que a atual estrutura e funcionamento da escola de EF, bem como toda a sua organização didático-pedagógica, sejam reavaliadas de modo a que consigamos garantir o que aqui entendemos por uma completa democratização desse nível de ensino, ou seja, acesso, permanência e qualidade. Isto porque, apesar da ampliação no número de vagas oferecidas, nossa escola de EF segue com grandes dificuldades para

cumprir minimamente sua tarefa, mesmo que nos refiramos apenas aos seus objetivos mais básicos, quais sejam, os de ensinar nossas crianças a lerem, escreverem e contarem. Assim, se ao longo do texto nortearmos nossa argumentação tomando como referência principalmente os direitos da criança de seis anos de idade e as necessárias alterações no EF para que eles sejam minimamente atendidos, o fato é que tais direitos, na verdade, não se limitam – ou não deveriam se limitar – a crianças dessa idade, mas, antes, eles dizem respeito a todas aquelas que freqüentam o primeiro ciclo do EF, ou seja, as de sete, oito, nove e dez anos.

Assim, o ingresso no EF aos seis anos de idade que a partir de agora se dará de forma generalizada no país, precisa ser problematizado considerando-se o momento atual e relevando-se, especialmente, as conquistas legais até aqui efetivadas. Se, por um lado, não há argumentos para nos colocarmos contra o aumento na duração do ensino obrigatório, sobretudo levando-se em consideração a realidade sócio-econômica de nosso país, por outro, não podemos esquecer dos riscos de prosseguirmos oferecendo uma educação sem qualidade para a maioria de nossas crianças, já que a simples inclusão de mais um ano de escolaridade sem as mínimas condições não trará, necessariamente, benefícios a essa população já tão excluída de tantos outros benefícios a que teria legítimo direito.

O momento, pois, parece oportuno para que concentremos nossas forças tendo em vista a melhoria das condições de qualidade na oferta do EF como um todo, embora para tanto aproveitemos a discussão mais imediata que se refere ao atendimento das crianças de seis anos de idade. Finalmente, vale lembrar que, preocupados em conseguir mais recursos do “Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério” (Fundef – Brasil, 1996), muitos municípios já vinham matriculando crianças dessa idade na primeira série, sem, contudo, garantir-lhe mais um ano de escolaridade; daí que, então, a obrigatoriedade de criação dos sistemas de nove anos já seria um ganho, mas é preciso ir além nessa discussão.

A legislação educacional para a criança de zero aos seis anos no Brasil: 1988 a 2006

A promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um marco no que se refere às conquistas para a EI no país, pois pela primeira vez em nossa história conseguiu-se, a custas de um amplo movimento de organizações da sociedade civil, inscrever na lei a

obrigatoriedade da oferta de vagas em creches e pré-escolas a todas as crianças de zero a seis anos de idade cujas famílias assim o desejassem. Com base nessa conquista, certo otimismo se instalou entre os profissionais e pesquisadores da área, pois, a explicitação na Lei Maior do país, quanto ao dever do Estado, configurava-se como prenúncio de uma grande virada na história dessa etapa educacional.

Na seqüência, e de certo modo embalada pela movimentação engendrada durante a Constituinte, em 1990 assistimos a promulgação de uma das mais importantes leis de defesa e proteção dos direitos da criança e do adolescente em todos os aspectos que dizem respeito à sua vida: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Brasil, 1990). Nesse Estatuto, além de se reforçar a idéia da oferta educacional, por parte do Estado, a todas as crianças de zero a seis anos, pode-se destacar os artigos 5º e 53 que, respectivamente, referem-se à garantia de proteção contra qualquer forma de “negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”, e, ao “direito de ser respeitado por seus educadores”. Sabe-se que quanto mais nova a criança, menores são suas condições de auto-defesa diante de abusos por parte de quem deveria zelar por sua integridade, incluindo-se aí aqueles que a educam no contexto da instituição educacional e, do mesmo modo, sabe-se que atitudes inadequadas, por vezes violentas, ainda não estão de todo ausentes das creches e pré-escolas brasileiras. Assim, uma lei que explicita direitos dessa natureza pode em muito colaborar para que, ao menos, aqueles que desrespeitam direitos fundamentais das crianças possam ser devidamente responsabilizados em caso de denúncia e, nesse sentido, pode representar um meio de inibir tais condutas.

Em 1996, depois de muitas idas e vindas, e a despeito de todas as alterações que representaram verdadeiras derrotas àqueles que defendiam uma escola pública, gratuita e laica (Cf. SAVIANI, 1997), a nova LDB (Brasil, 1996) foi aprovada. Destaquemos, por ora, os seus Artigos 29 e 31, pois é com base neles, principalmente, que argumentaremos, no próximo item deste ensaio, sobre os riscos do ingresso de todas as crianças aos seis anos de idade na escola de EF tal qual esta se constitui, hoje, na maior parte dos casos.

No Artigo 29 da LDB lê-se: “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” Neste caso, o grande impacto causado pela lei diz respeito ao novo estatuto

que a EI assume diante dos sistemas oficiais de ensino, uma vez que, como parte da educação básica, ela deve responder a regras mínimas de funcionamento e, conseqüentemente, passa a ser fiscalizada sob um ordenamento legal específico. Especialmente no caso da rede privada, este é um avanço considerável, dado que as escolas conhecidas como de “fundo de quintal” que até então eram oficializadas como instituições de recreação ou afins e, assim, fugiam de toda e qualquer regulamentação educacional, ao menos em tese passam a ter que se adaptar, respeitando a normalização vigente em cada sistema de ensino (municipal ou estadual), para obter tanto o seu credenciamento, quanto à autorização para o seu funcionamento.

Além disso, merece destaque a idéia de que o trabalho educativo nessa fase da vida não pode se dar de forma fragmentada, já que o objetivo da EI, conforme a lei, seria o de promover nas crianças o seu “desenvolvimento integral”. Outro aspecto importante diz respeito ao caráter de complementaridade dessa etapa educacional, de sorte que ela, necessariamente, deve levar em consideração as relações estabelecidas tanto no âmbito da família, quanto no da comunidade de modo mais amplo. Sendo assim, o trabalho em instituições de EI não poderia, pela lei, ignorar as experiências individuais, de um lado, e, de outro, deixar de assumir sua função social, uma vez que a educação da criança, bem como os resultados desse processo, não são de responsabilidade apenas de quem a educa na instituição, mas, antes, algo de interesse social e coletivo. Assim, do mesmo modo que não se pode admitir que uma mãe ou pai espanque seu filho sob o pretexto de que ele está sob sua responsabilidade, não apenas pela crueldade do ato, mas também porque a criança que apanha provavelmente aprenderá a bater e, como membro de uma coletividade que extrapola a família poderá tornar-se um sujeito violento que representará risco para esta mesma coletividade, uma criança mal educada na creche ou pré-escola também não significará apenas desrespeito ao seu próprio direito, mas certamente também representará prejuízos à sociedade como um todo.

Já o Artigo 31 da LDB determina que “na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.” Neste caso, parece que a maior preocupação foi inibir uma prática bastante comum até aquele momento no país que era a de reter crianças na pré-escola sob o pretexto de que elas não estariam “preparadas” para a

alfabetização. Embora estudo de Kappel (2003) tenha demonstrado que esta situação persistia ainda em 2001, nota-se que houve uma significativa diminuição desse contingente.

Em 2001, quando a Lei n. 10.172 aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE – Brasil, 2001), foram estabelecidas metas específicas para cada nível e modalidade de ensino, sendo que as mais importantes para a presente discussão referiam-se à ampliação do atendimento para 100% das crianças com seis anos de idade, a ampliação do EF de oito para nove anos de duração e a ampliação gradativa do atendimento em período integral neste nível de ensino.

Em maio de 2005 tivemos a aprovação da Lei 11.114 (Brasil, 2005) que alterava a LDB (Brasil, 1996) no que se referia à idade para ingresso obrigatório no EF, passando dos sete para os seis anos. Entretanto, esta mesma lei não mencionava a obrigatoriedade de os sistemas organizarem o EF com duração de nove anos, o que, na prática, significava não um ganho, mas um prejuízo a boa parte das crianças brasileiras, já que cerca de 75% delas já estariam sendo atendidas em pré-escolas. Assim, em vez de aumentarem em um ano sua escolaridade, estariam perdendo um, já que sairiam mais cedo da EI para ingressarem aos seis anos no EF.

A medida foi percebida por pesquisadores e outros profissionais da área como um retrocesso e como expressão de uma preocupação meramente financeira por parte do governo. Ao que tudo indicava, a medida visava a regulamentar algo que vinha ocorrendo em parte dos sistemas, ou seja, a inclusão de crianças de seis anos de idade no EF apenas como meio de se conseguir mais recursos do Fundef (Brasil, 1996), fundo este que subvencionava recursos apenas ao referido nível de ensino. Tão grande esta percepção, que em agosto de 2005 o Conselho Nacional de Educação (CNE) apresentou uma resolução com o fito de minimizar os efeitos da Lei 11.114. Pela Resolução n. 3 (CNE, 2005), o ingresso de crianças aos seis anos de idade no EF só se daria na medida em que os sistemas aumentassem em um ano a sua duração, de forma que esse nível de ensino ficaria assim distribuído: anos iniciais com duração de cinco anos (dos seis aos 10 anos de idade), e anos finais com duração de quatro anos (dos 11 aos 14 anos de idade).

Em 2006, contudo, dada a pressão por parte de movimentos organizados em torno do direito à educação, nova medida legal foi sancionada com uma alteração mais ampla da LDB (Brasil, 1996), de tal modo que além da obrigatoriedade do ingresso no EF a partir

dos seis anos de idade, definiu-se que os sistemas deveriam ampliar em mais um ano a duração do EF, prevendo-se como limite para o ajuste necessário o ano de 2010. Assim, pela Lei 11.274, de fevereiro de 2006, a redação do artigo 32 da LDB (Brasil, 1996) passou a vigorar da seguinte forma: “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: (...)”

Ensino fundamental de nove anos: orientações do Ministério da Educação

Ainda em maio de 2006, o MEC, por meio de sua Secretaria de Educação Básica, publica o terceiro relatório com orientações para a organização do EF de nove anos assim intitulado: “Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º relatório do programa”. (BRASIL, 2006).

Do conteúdo desse documento, gostaríamos de destacar alguns aspectos. Em primeiro lugar, é preciso reconhecer o esforço, por parte do MEC, em levantar experiências que já vinham se dando pelo país a fim de conhecer e divulgar possibilidades para a organização dessa nova organização do EF; bem como em elaborar orientações específicas visando a dirimir dúvidas e a auxiliar os sistemas a se estruturarem de modo a atenderem a lei sem, contudo, incorrer em erros administrativos e pedagógicos que pudessem redundar em maiores prejuízos à qualidade da educação. Em que pese esse reconhecimento, todavia, é preciso problematizar algumas das orientações oferecidas, não tanto pela sua natureza, embora em alguns aspectos também por isto, mas principalmente pelas suas reais possibilidades de interferir na realidade de cada sistema, uma vez que, além de outras razões, tais orientações não possuem caráter mandatório.

Com relação às implicações pedagógicas, o documento afirma a necessidade de que haja:

(...) com base em estudos e debates no âmbito de cada sistema de ensino, a reelaboração da proposta pedagógica das Secretarias de Educação e dos projetos pedagógicos das escolas, de modo que se assegure às crianças de 6 anos de idade seu pleno desenvolvimento em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo. (BRASIL, 2006: 9)

Observe-se a preocupação em garantir o que estava contido na LDB (Brasil, 1996) em relação à EI no que se refere às crianças de seis anos de idade, ou seja, o direito a um

desenvolvimento integral. Além disso, observa-se uma preocupação para que tanto os sistemas, por meio de suas Secretarias de Educação, quanto as escolas, reelaborem seus projetos pedagógicos a fim de atender o objetivo acima mencionado; todavia, alerta-se para a necessidade de que tal reelaboração ocorra mediante “estudos e debates”. O que a experiência até aqui observada tem evidenciado, com algumas exceções, é que boa parte das escolas tem elaborado seus projetos pedagógicos apenas para serem enviados às Secretarias onde, por sua vez, são apenas carimbados e burocraticamente homologados; em ambas as instâncias trata-se, em geral, de um cumprimento meramente formal das exigências legais em vigor. Além disso, o que se tem constatado é que, em função do Fundef, muitos sistemas já vinham matriculando crianças de seis anos no EF sem, contudo, realizar qualquer debate, fosse no âmbito do próprio sistema, fosse no da escola. No momento em que escrevemos este artigo, por força da lei, muitos sistemas (Ribeirão Preto, 2006) já elaboraram sua ordenação legal própria para que em 2007 tivesse início o funcionamento do EF de nove anos e, até onde temos acompanhado, a preocupação centrou-se muito mais em questões formais do novo sistema de atendimento do que em sua organização didático-pedagógica. Assim, embora o MEC tenha se preocupado com a questão, os sistemas parecem não ter condições – ou vontade política – para uma preparação de sua estrutura que preveja um mínimo de qualidade antes que a implantação do EF de nove anos ocorra. Aliás, deve-se lembrar que esta parece ser uma regra em nosso sistema educacional: primeiro sanciona-se a lei, depois se corre atrás de sua viabilização e, enquanto isso, alunos e professores são, em geral, os que mais sofrem durante os períodos de “transição”.

Quanto ao item destinado ao currículo, o documento destaca pontos importantes. Primeiro, enfatiza que:

O primeiro ano do ensino fundamental de nove anos não se destina exclusivamente à alfabetização. (...) É importante que o trabalho pedagógico implementado possibilite ao aluno o desenvolvimento das diversas expressões e o acesso ao conhecimento nas suas diferentes áreas. (BRASIL, 2006: 9)

Em seguida, afirma-se que: “Faz-se necessário elaborar uma nova proposta curricular coerente com as especificidades não só da criança de 6 anos, mas também das

demais crianças de 7, 8, 9 e 10 anos, que constituem os cinco anos iniciais do ensino fundamental.” (BRASIL, 2006: 9)

Cumprir observar o mérito do documento ao chamar a atenção para o fato de que mudanças curriculares são necessárias não apenas em função das crianças de seis anos, mas em função do conjunto de crianças que frequentam o primeiro ciclo – os anos iniciais – do EF. Entretanto, dada a realidade encontrada na maioria dos sistemas e escolas, não é possível abandonar certo ceticismo, pois se o trabalho do MEC, bem como do governo em suas diferentes esferas, se limitar a orientações, sem um forte e claro investimento formativo – o que implica em recursos financeiros – é de se esperar poucas alterações, ao menos no curto prazo.

Ainda em relação ao item destinado ao currículo, o documento do MEC enfatiza:

Quanto à avaliação da aprendizagem no 1º ano do ensino fundamental de nove anos, faz-se necessário assumir como princípio que a escola deva assegurar aprendizagem de qualidade a todos; assumir a avaliação como princípio processual, diagnóstico, participativo, formativo, com o objetivo de redimensionar a ação pedagógica; elaborar instrumentos e procedimentos de observação, de registro e de reflexão constante do processo de ensino-aprendizagem; romper com a prática tradicional de avaliação limitada a resultados finais traduzidos em notas; e romper, também, com o caráter meramente classificatório. (BRASIL, 2006: 10)

Não seria mais fácil, e mais corajoso, preconizar, de modo claro, a não retenção, ao menos no primeiro ano do EF de nove anos, para não dizer em todos os anos iniciais dessa etapa? A preocupação parece ser tanta que o texto chega a ser redundante quanto à definição do que seria um princípio “adequado” de avaliação: “processual, diagnóstico, participativo, formativo e com o objetivo de redimensionar a ação pedagógica”. De fato, a questão da avaliação e do sistema de fluxo entre as séries iniciais do EF merece destaque, pois a prevalecer a lógica dominante, teremos uma grande probabilidade de que os índices de retenção sejam ampliados, atingindo um grande contingente de crianças antes dos sete anos de idade. Dados do MEC/INEP de 2005 indicam uma taxa de reprovação na 1ª série do EF na rede pública de 17,7% e de 16,8% na segunda. (EDUDATA BRASIL, 2007)

Apresentadas as principais orientações do MEC, entendemos que mais do que ser contra ou favor da medida, é preciso aproveitar o momento, quando há uma maior sensibilidade para a realidade educacional brasileira, inclusive por parte das famílias usuárias que, conforme temos observado, estão cheias de dúvidas a respeito do tema, para refletirmos mais cuidadosamente sobre algumas questões centrais no que se refere à qualidade do ensino, não apenas para as crianças de seis anos de idade, mas, por um lado, para as que permanecem na EI e, por outro, também para as crianças de sete, oito, nove e dez anos que já estão ou que ingressarão no EF. Passemos, pois, para essa discussão.

Algumas questões para a inclusão de crianças de seis anos de idade no ensino fundamental

Uma das conquistas a que chegamos no âmbito da EI refere-se aos parâmetros mínimos de qualidade para o seu oferecimento. Embora saibamos que boa parte das instituições encontre-se bastante distante de atender tais parâmetros, é preciso reconhecer que o seu estabelecimento e sua assunção por parte do governo – ainda que não em normalizações legais, mas em documentos de orientações gerais – já demonstra avanço em relação à questão, uma vez que até recentemente ela sequer era objeto de discussão.

Em 1997, o documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança” (BRASIL, 1997) representou um marco nas discussões acerca da qualidade necessária ao atendimento da criança de zero a seis anos de idade. Outro documento importante foi aquele intitulado de “Subsídios para Credenciamento e o Funcionamento das Instituições de Educação Infantil” (Brasil, 1998), elaborado com o objetivo de auxiliar os sistemas estaduais e municipais a estabelecerem suas próprias normas e padrões mínimos de qualidade necessários para atendimento em creches e pré-escolas. Mais recentemente, também foram publicados os “Parâmetros Básicos de Qualidade” e os “Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil” (Brasil, 2006)

Dado que o primeiro documento, de 1997, foi tomado como base principal ao estabelecimento dos parâmetros mais recentemente oficializados, bem como a sua natureza

bastante abrangente e ainda atual, aqui tomaremos alguns de seus pontos como referência para discutir parte dos desafios que a escola de EF enfrentará ao atender crianças de seis anos de idade. Observe-se, contudo, que tais desafios podem ser tomados também para as crianças mais velhas do EF, mas para melhor organização do presente trabalho, neste item vamos nos deter à faixa que, até a promulgação da nova lei, era atendida pela EI e, por isto, estaria submetida às normalizações relativas a esta etapa da educação.

Entre outros direitos aos quais o documento de 1997 se refere, estão o direito à **brincadeira**, a um **ambiente aconchegante, seguro e estimulante**, à **atenção individualizada**, à **proteção** e ao **afeto**.

Se, por um lado, é sabido que as condições das escolas de EI diferem significativamente entre as diferentes regiões do país e mesmo dentro de uma mesma região, estado ou município, por outro, é possível afirmar que no contexto do EF há maior homogeneidade quanto às suas instalações físicas, quanto aos materiais disponíveis, quanto ao número de crianças por professor e, sobretudo, quanto à organização do espaço e do tempo, em outras palavras, quanto à sua organização didático-pedagógica. Assim, se não podemos afirmar que todas as instituições de EI no país tenham um mesmo padrão de qualidade e, mais ainda, que estes padrões estariam acima dos que se apresentam nas escolas de EF, podemos, isto sim, sugerir que neste último nível de ensino os padrões são relativamente semelhantes, especialmente no que se refere à sua organização didático-pedagógica.

Partindo deste suposto e baseando-nos principalmente na realidade do Estado de São Paulo, pergunta-se:

- **Direito à brincadeira:** como garantir o direito à brincadeira em espaços diversificados se as escolas de EF geralmente contam com salas de aula onde mal cabem os alunos, suas carteiras e mochilas; se o espaço externo geralmente se limita a uma quadra e a um galpão coberto, ambos “devidamente” cimentados, sem brinquedos ou quaisquer outros recursos disponíveis? Em escolas de EF também é rara a presença de parques com brinquedos ou mesmo de salas do tipo brinquedotecas e, em geral, também faltam brinquedos e jogos que possam ser utilizados em classe, durante o período de “aula”. Mas, principalmente, como garantir o direito à brincadeira se o tempo costuma ser

organizado em quatro a cinco horas diárias de aula do tipo expositiva, com quinze minutos de “recreio”, sendo esta organização do tempo uma das mais marcantes diferenças entre a EI e o EF?

- **Direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante:** A descrição acima vale para este caso também, pois se o espaço e o tempo estão organizados de forma rígida e inadequada, dadas as características da faixa etária, como garantir esse direito? Serão as nossas salas de aula do EF aconchegantes? Serão elas, bem como o espaço geral das escolas, ambientes estimulantes?
- **Direito à atenção individualizada, à proteção e ao afeto:** Se em algumas pré-escolas, como na cidade de São Paulo, temos classes com mais de 30 alunos, esta não é a razão mais comumente encontrada em todas as regiões do Estado ou do país. Todavia, no EF são raras as classes com menos de 30 alunos. Então, como se viabilizar um atendimento individualizado a 30 crianças se o trabalho fica sob a responsabilidade de um único professor? Claro que a idéia não é a de uma educação tutorial, sendo necessária a previsão de atividades coletivas, mas, sobretudo entre as crianças mais novas, a demanda por acompanhamento individual é sempre mais elevada. Que dizer da organização dos momentos destinados ao recreio, que além de ter curta duração (entre 15 a 20 minutos), costuma se caracterizar pela falta: falta de adultos preparados para atender às necessidades infantis quanto à brincadeira ou à recreação e falta de materiais esportivos, brinquedos ou outros quaisquer com os quais as crianças possam se divertir? O recreio, assim, salvo exceções, costuma ser um momento bastante conturbado, transformando-se muitas vezes em um verdadeiro “salve-se quem puder”. Quanto menor a criança, menos chances tem ela de se “salvar” e, nesse sentido, seu direito à proteção pode ficar completamente aviltado.

Assim, a infra-estrutura, bem como a organização dos espaços e tempos escolares precisarão, certamente, ser totalmente revistos se os sistemas pretenderem ampliar a duração do EF com o atendimento de crianças de seis anos, tendo em vista um mínimo de qualidade por meio da garantia de seus direitos básicos.

Expostas essas questões, cumpre esclarecer que poderíamos englobar os aspectos acima mencionados como parte do que se convencionou chamar de “projeto político-pedagógico” (PPP) da escola, mas achamos por bem destacá-los, em separado, para que tivessem maior peso na discussão. Além deles, é preciso ainda mencionar outros aspectos relativos ao PPP, sobretudo no que se refere aos objetivos, às metodologias de ensino e aos procedimentos de avaliação que estão postos para as primeiras séries ou anos do EF que a partir de agora receberão crianças de seis anos de idade.

Conforme a LDB (Brasil, 1996), e conforme já mencionado aqui, são direitos da criança em idade pré-escolar – que até então dizia respeito também às crianças de seis anos – uma educação que garanta seu “desenvolvimento integral (...), em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social”.

No que se refere ao “desenvolvimento integral”, deve-se ter presente que a criança precisa ser considerada em suas diferentes formas de manifestação, bem como em suas diversas formas de apreender a realidade. Além disso, quanto menor a criança, maiores são suas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento, bem como de livre expressão a partir de múltiplas possibilidades. Considerando o já exposto quanto à estrutura e organização da maioria de nossas escolas de EF, fica-nos a questão: em que medida esta escola conseguirá efetivar o direito à expressão, à aprendizagem e ao desenvolvimento por meio de múltiplas experiências? Crianças submetidas a quatro horas diárias de aula sentadas, apenas ouvindo a exposição de um professor, copiando “matéria” da lousa ou fazendo “exercícios” de repetição certamente não terão condições de alcançar um desenvolvimento satisfatório, menos ainda, integral.

Além disso, na mesma lei prevê-se que a avaliação “far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento”. Em relação a esse aspecto, sabe-se que a maioria dos sistemas adota, no EF, as provas individuais e periódicas, senão como os únicos, como os principais instrumentos de verificação do aprendizado dos alunos. Sobretudo após a adoção de avaliações externas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), ou o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), no caso do Estado de São Paulo, as escolas têm tido poucas alternativas para fugir do padrão “decorar e reproduzir” como meio de demonstrar a sua “eficiência”. Se as crianças da EI estavam livres, até agora, desse tipo de procedimento avaliativo, a partir de

então aquelas com seis anos que estarão ingressando no EF já iniciarão, precocemente, sua experiência com um modelo de avaliação que, em geral, presta-se mais a estressar tanto a alunos quanto a professores, do que a servir, por exemplo, como meio de se repensar e se reorganizar o ensino. Além disso, é preciso lembrar que nem todos os sistemas adotaram, em nosso país, o regime de progressão continuada, em que as crianças vão seguindo junto com seus pares, de um ano para o outro ao longo do EF, independentemente de seus resultados em avaliações. Assim, é bastante preocupante a possibilidade de que, num país com altos índices de reprovação no início da escolarização obrigatória o problema não apenas permaneça, como talvez se intensifique, sendo ainda mais grave pelo fato de que as crianças “reprovadas” o serão em idade ainda mais precoce.

Cumpramos reforçar que, sobretudo no tocante à atividade docente e aos modelos pedagógicos, estamos nos valendo de generalizações apenas com a finalidade de auxiliar no entendimento do tamanho do problema que temos diante das novas condições legais, mas sabemos que há exceções e um sem número de escolas e professores que, apesar das adversidades, ainda conseguem respeitar e garantir os direitos de seus alunos, mesmo entre aqueles com mais de seis anos de idade.

Além dos aspectos relativos à organização e ao funcionamento da escola de EF e de seu projeto pedagógico, há questões especificamente relacionadas à formação docente que precisam ser dimensionadas ao nos debruçarmos sobre os novos desafios do EF.

Se tomarmos como parâmetro a criança de seis anos – mas não apenas ela, já que as crianças não “amadurecem” com sete – devemos ter em vista algumas de suas características peculiares: a importância do brincar e da brincadeira para elas, bem como as condições de aprendizagem em face de seu desenvolvimento, seu vínculo familiar e, como decorrência disso tudo, a necessidade de estratégias de ensino que se coadunem com tais características. (LEONTIEV, 2003; 2004; VIGOTSKI, 2003)

Pensemos, pois, nas características da maioria dos cursos de formação inicial de professores. Sabe-se que mesmo em instituições bem conceituadas como a USP, por razões diversas que, nos limites deste trabalho não poderíamos apresentar, ainda há lacunas quanto à formação para o exercício da docência com crianças de zero a seis anos de idade. No curso de Pedagogia da USP-Ribeirão Preto, por exemplo, embora haja um estágio

supervisionado composto por 120 horas, há apenas duas disciplinas obrigatórias especificamente voltadas à EI ao longo de quatro de anos.

Com relação aos cursos de formação continuada, sabemos que além de se caracterizarem pela superficialidade e pontualidade (AZANHÁ, 2004), os professores que estão, hoje, atuando no EF, não têm participado de discussões específicas sobre desenvolvimento infantil, suas características e necessidades peculiares, etc. Em geral, os cursos se concentram em “técnicas” de ensino, sobretudo em alfabetização e matemática. Este dado nos parece por demais relevante, uma vez que na maioria dos sistemas de ensino as carreiras do magistério são separadas, ou seja, os professores que atuam na EI não acessam as vagas do EF, e vice-versa, a menos que façam outro concurso específico para um ou para o outro nível. Assim, mesmo que julgássemos não haver grande diferença em termos de qualidade entre os cursos de formação oferecidos aos professores de EI e aos de EF, é de se supor que os primeiros estariam mais a par das questões relativas à faixa etária que vai até o seis anos de idade, já que mesmo com toda sorte de problemas, os cursos de formação continuada dos quais participam têm como sujeito as crianças e os problemas dessa etapa educacional. Parece-nos, desta feita, que uma das questões mais relevantes acerca do ingresso de crianças aos seis anos no EF diz respeito à formação em serviço dos professores que assumirão esse novo desafio.

Para além da formação inicial e continuada e suas implicações, resta lembrar que, tradicionalmente, a definição do professor para cada classe em determinado ano ocorre não em função de alguma habilidade ou conhecimento específico, mas, sim, em função de uma classificação entre os professores da escola, o que, por sua vez, é estabelecido tendo em vista, principalmente, o tempo de serviço no sistema e na unidade escola. O que se observa como fenômeno mais comum é que os professores com maior tempo de experiência e, por conseqüência, mais bem colocados no sistema de classificação da unidade escolar, costumam escolher as séries finais do primeiro ciclo do EF – terceiras e quartas séries. Em geral, alega-se que nessas turmas, compostas por crianças mais velhas, a demanda de atenção por parte delas é menor e, conseqüentemente, o nível de desgaste para o professor também o é. Como resultado, o que costuma ocorrer é que as séries iniciais, sobretudo a primeira, não são exatamente escolhidas, na verdade são elas as que “sobram” para os professores do “fim da fila” e, em alguns casos, ficam para os substitutos que são chamados

emergencialmente quando não há, no corpo efetivo da escola, alguém que assuma a classe. Mais uma vez vale lembrar que sempre há exceções. De qualquer forma, é preciso considerar que se a experiência não é, em si, garantia de melhor desempenho da função, ela pode ser um indicador importante na busca por um trabalho com melhor qualidade.

Sendo assim, é preciso estar atento para o necessário cuidado e, por conseguinte, para a necessidade de mudanças quanto aos critérios para definição sobre quem serão os profissionais responsáveis pelas primeiras séries que, a partir de agora, passarão a receber, todas, crianças de seis anos de idade. Estar atento, nesse caso, significa adotar não apenas políticas de formação mais adequadas, como também, ou principalmente, estratégias de valorização desse profissional, o que passa, entre outras coisas, pela questão salarial.

Considerações finais

Feita a discussão sobre alguns dos desafios postos diante da nova organização do EF, nos limites deste trabalho resta indagarmos sobre dois aspectos que julgamos fundamentais.

Se o PNE (Brasil, 2001), por exemplo, previa como uma de suas metas a ampliação do EF para nove anos, ele também previa a ampliação da oferta de EI, tanto em creches, quanto em pré-escolas, estas voltadas, doravante, às crianças de quatro e cinco anos. Pode-se supor que com a absorção de todas as crianças de seis anos de idade pelo EF, haverá uma maior capacidade de atendimento na EI, já que ao menos em tese as vagas que eram “ocupadas” pelas crianças de seis ficarão “livres”. Todavia, é preciso indagar como os sistemas farão a ampliação do atendimento na EI, e se o farão.

Outro ponto a destacar é que até o presente momento não resolvemos o dilema “alfabetizar x não alfabetizar” na EI, e se entre os profissionais isto ainda não está totalmente claro, entre as famílias usuárias prevalece uma preocupação para que seus filhos cheguem no EF sabendo ler e escrever convencionalmente. Esta preocupação é legítima, embora esteja prenhe de desconhecimento quanto à complexidade do processo de alfabetização, algo também absolutamente normal, uma vez que as famílias não têm nenhuma obrigação de conhecer sobre questões de ensino, ao menos não de forma aprofundada. Diante dessa situação, a questão que resta é saber se as famílias, a partir de agora, não passarão a pressionar as escolas de EI para alfabetizar seus filhos ainda mais

cedo, quando eles estiverem, com cinco anos de idade, no último ano da pré-escola. Diante de certa fragilidade em termos de formação e identidade profissional, aliada à referida pressão por parte das famílias, como reagirão os professores da EI?

Assim, é preciso garantir a entrada de todas as crianças na escola e um EF de maior duração nos parece uma conquista, desde que garantidas condições mínimas de qualidade. Nesse sentido, é preciso acentuar o papel do governo federal na indução dos sistemas municipais e estaduais para que estes cumpram com sua parte na oferta de um ensino de qualidade, o que significa, entre outras coisas, um aporte financeiro adequado, além de processos de acompanhamento e avaliação do trabalho, de fato, mais eficientes.

Referências bibliográficas:

AZANHA, José Mário Pires. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 2. São Paulo, mai/ago, 2004.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13/07/1990. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente (ECA).

BRASIL. **Lei nº 9.394** de 20/12/1996. Lei de diretrizes e bases da Educação (LDB).

BRASIL. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/DPE/Coedi, 1997.

BRASIL. **Subsídios para credenciamento e funcionamento das instituições de Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. CNE/CEB. **Resolução nº 01**, de 07/04/1999. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 09/01/2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. CNE/CEB. **Resolução nº 3**, de 03/08/2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.

BRASIL. **Lei nº 11.114**, de 16/05/2005. Altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.

BRASIL. **Lei nº 11.274**, de 06/02/2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação

nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

BRASIL. **Lei nº 9.424**, de 24/12/1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.

BRASIL. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos**: 3º relatório do programa. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

KAPPEL, D. B. As crianças de 0 a 6 anos no contexto sociodemográfico nacional. Rio de Janeiro: ASBREI [Trabalho apresentado no Pré-Congresso Internacional de Educação Infantil, set. 2003].

LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VILLALOBOS, Maria da Penha (Trad.). **Vigotskii, Luria e Leontiev**: linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2003b.

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

RIBEIRÃO PRETO. **Resolução SME nº 14**, de 29 de novembro de 2006. Homologa a Deliberação CME nº 002/2006 que fixa normas para a implantação do ensino fundamental de nove anos no sistema municipal de ensino de Ribeirão Preto.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

VIGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. IN: FRIAS, Rubens Eduardo (Trad.). **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2003.