



AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA NOVE ANOS

3º RELATÓRIO DO PROGRAMA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA



MAIO DE 2006

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
DEPARTAMENTO DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL
COORDENAÇÃO GERAL DO ENSINO FUNDAMENTAL

ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS
– ORIENTAÇÕES GERAIS –

*“Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem;
lutar pelas diferenças sempre que a igualdade nos descaracterize.”*

Boaventura de Souza Santos

*“...mire, veja: o mais importante e bonito do mundo é isto;
que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram
terminadas, mas que elas vão sempre mudando.
Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou.”*

João Guimarães Rosa, Grande Sertão: Veredas

A Secretaria de Educação Básica (SEB)/Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE)/Coordenação Geral do Ensino Fundamental (COEF) lança o presente documento como instrumento do programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos, uma das prioridades do Ministério da Educação.

Esse programa realizou, em fevereiro de 2004, sete encontros regionais com diversos sistemas de ensino, quando várias questões foram levantadas e discutidas. Este documento resultou, em grande parte, desse diálogo com os gestores presentes nos encontros.

É preciso apontar que, atualmente, vários sistemas de ensino estaduais e municipais estão desenvolvendo ou implantando o Ensino Fundamental de Nove Anos. O MEC/SEB/DPE/COEF tem realizado estudos e pesquisado as experiências em curso, com as quais muito tem aprendido. Desse modo, elas têm, também, contribuído para a elaboração deste documento.

Ao colocar-se como indutor de políticas educacionais, o Ministério da Educação desenvolve uma metodologia de trabalho de articulação com os sistemas de ensino e com as diversas entidades voltadas para a questão educacional, uma vez que o exercício da gestão democrática deve ter como princípio a construção das políticas públicas em conjunto com os atores sociais nelas envolvidos.

Em conformidade com o sistema federativo brasileiro, o Ministério da Educação tem a expectativa de que esses atores educacionais estabelecerão uma interlocução construtiva com as escolas, tendo em vista a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

Brasília, julho de 2004.

SUMÁRIO

I – EDUCAÇÃO COM QUALIDADE SOCIAL	9
1. A Escola com Qualidade Social e os Movimentos de Renovação Pedagógica	11
2. Alguns aspectos significativos da construção de uma Escola com Qualidade Social	12
II – A AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA NOVE ANOS	14
1. Fundamentação legal	14
2. Por que o Ensino Fundamental a partir dos seis anos	17
3. A organização de um Ensino Fundamental de nove anos com o acesso de alunos de seis anos	18
3.1. Os nove anos de trabalho no Ensino Fundamental	18
3.2. A nova idade que integra o Ensino Fundamental	18
III – ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	22
1. O trabalho coletivo	23
2. A formação do professor do aluno de seis anos do Ensino Fundamental	24
RECOMENDAÇÃO DE LEITURA COMPLEMENTAR	27

I - EDUCAÇÃO COM QUALIDADE SOCIAL

Os indicadores nacionais¹ apontam que, atualmente, das crianças em idade escolar, 3,6% ainda não estão matriculadas. Entre aquelas que estão na escola, 21,7% estão repetindo a mesma série e apenas 51% concluirão o Ensino Fundamental, fazendo-o em 10,2 anos em média.

Acrescenta-se, ainda, que em torno de 2,8 milhões de crianças de sete a 14 anos estão trabalhando, o que, por si só, já é comprometedor, mais ainda quando cerca de 800 mil dessas crianças estão envolvidas em formas degradantes de trabalho, inclusive a prostituição infantil.

Cabe reconhecer o quanto o Brasil avançou em direção à democratização do acesso e da permanência dos alunos no Ensino Fundamental, pois, hoje, 97% das crianças estão na escola. Entretanto, avalia-se que o modelo educacional vigente não provocou mudanças efetivas de comportamento para construir uma cidadania solidária, responsável e comprometida com o País e com seu futuro.

Daí que algumas perguntas devem ser postas no início de qualquer debate sobre mudanças na estrutura tradicional de nossa educação básica: Qual a qualidade do aprendizado? O que estão aprendendo? O que tem garantido a permanência das crianças na escola? Como se dão as relações entre os atores?

Seguindo a linha da reflexão de Rubem Alves², existem questões sobre a estrutura, seja ela espacial, dos currículos, dos programas e do tempo escolar, que se põem como uma infinidade de situações e procedimentos cristalizados pela rotina, pela burocracia, pelas repetições. Raramente se indaga sobre seu sentido para a educação das crianças e adolescentes. Daí que a presente discussão toma essas indagações como ponto de partida.

- Sobre a **estrutura espacial** da escola – a organização espacial das escolas (assim como qualquer espaço social) tem levado a determinadas formas de agrupamento em seu interior, seja de alunos, seja de professores, que mais dificultam do que favorecem uma ação comunicativa construtiva.

Assim, põe-se uma questão de fundo: qual a finalidade dessa organização? Será que esse espaço escolar, da forma como usualmente tem sido organizado, promove um

1 MEC/INEP/Censo 2002.

2 ALVES, Rubem. "Não esqueça as perguntas fundamentais." In: *Folha de S.Paulo*, Caderno Sinapse, 25/2/2003.

agrupamento dos alunos favorável à dinamização das ações pedagógicas? ao convívio com a comunidade? à reflexão dos professores? Existiriam outros modos de estruturar o espaço da escola que possibilitassem a interação das crianças e adolescentes em conformidade com suas fases de socialização?

- Sobre os **currículos e programas escolares** – Via de regra, os currículos têm sido tratados como um programa, considerado, de modo geral, como uma organização de conteúdos numa determinada seqüência e utilizando um determinado critério.

Seria essa a única possibilidade de se conceber o currículo? Será que a abordagem dos saberes parte do conhecimento que os alunos trazem do seu grupo social? Que usos as pessoas fazem desses saberes em suas vidas? Em decorrência, põem-se questões como: quais seriam os critérios e a seqüência dos conteúdos listados?

- Sobre o **tempo escolar** – Os currículos e os programas têm sido trabalhados em unidades de tempo e com horários definidos, que são interrompidos pelo toque de uma campainha. Assim, a escola acaba reproduzindo a organização do tempo advinda da organização fabril da sociedade. Uma situação como essa remete-nos a Rubem Alves³, quando afirma que *“a criança tem de parar de pensar o que estava pensando e passar a pensar o que o programa diz que deve ser pensado naquele tempo”*. Daí que emergem as questões sobre a necessidade de se repensar a organização do tempo escolar, acompanhando as mesmas inquietações de Rubem Alves: *“o pensamento obedece às ordens das campainhas? Por que é necessário que todas as crianças pensem as mesmas coisas, na mesma hora e no mesmo ritmo? As crianças são todas iguais? O objetivo da escola é fazer com que as crianças sejam todas iguais?”*

Enfim, o que se tem aprendido com um currículo que fragmenta a realidade, seus espaços concretos e seus tempos vividos? Trata-se de um modelo disciplinar direcionado para a transmissão de conteúdos específicos, organizado em tempos rígidos e centrado no trabalho docente individual, muitas vezes solitário por falta de espaços que propiciem uma interlocução dialógica entre os professores.

É com esse cenário que as escolas são convidadas a pensar sob uma outra perspectiva, para provocar mudanças no tradicional modelo curricular predominante em grande parte das escolas de nosso país.

É, assim, imprescindível debater com a sociedade um outro conceito de currículo e escola, com novos parâmetros de qualidade. Uma escola que seja um espaço e um tempo de aprendizados de socialização, de vivências culturais, de investimento na autonomia, de desafios, de prazer e de alegria, enfim, do desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões.

Essa escola deve ser construída a partir do conhecimento da realidade brasileira. Nesse processo, é preciso valorizar os avanços e superar as lacunas existentes no projeto político-pedagógico, ou seja, melhorar aquilo que pode ser melhorado.

1. A Escola com Qualidade Social e os Movimentos de Renovação Pedagógica

É justamente por tomar como ponto de partida a realidade brasileira que se deve apontar para a existência dos seus diversos patamares desiguais e contraditórios. Assim, ao lado da escola com a estrutura curricular tal como foi considerada anteriormente, existe, também, uma nova escola já em construção em vários lugares do Brasil. Ela resulta de um amplo e recente movimento de renovação pedagógica, pensando a necessidade de alçar o ensino a um patamar democrático real, uma vez que o direito à educação não se restringe ao acesso à escola. Este, sem a garantia de permanência e de apropriação e produção do conhecimento pelo aluno, não significa, necessariamente, o usufruto do direito à educação e à inclusão.

Desse movimento desencadeado pelos trabalhadores da educação, universidades, sociedade civil organizada e sistemas de ensino emergiu uma consciência da necessidade de construção de uma escola comprometida com a cidadania que caminhe para uma real inclusão do aluno. A construção dessa escola demanda, certamente, mais do que políticas promotoras do acesso à escola.

O governo atual reafirma essa escola inclusiva. Por isso, o MEC/SEB/DPE/COEF pretende, com estas orientações, construir políticas indutoras de transformações significativas na estrutura da escola, na reorganização dos tempos e dos espaços escolares, nas formas de ensinar, de aprender, de avaliar, implicando a disseminação das novas concepções de currículo, conhecimento, desenvolvimento humano e aprendizado.

2. Alguns aspectos significativos da construção de uma Escola com Qualidade Social

Primando pelo cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e tomando como referência as experiências bem-sucedidas de renovação pedagógica no País, aponta-se a necessidade de considerar, entre outros, os seguintes princípios:

a) A escola como pólo irradiador de cultura e conhecimento

A sociedade urbano-industrial levou ao obscurecimento a vida da comunidade, entendida como aquele antigo espaço de relações solidárias entre seus moradores. Assim, hoje, também a escola está inserida e constituída em um bairro, uma cidade, com suas histórias, geografias e instituições, com seus movimentos sociais, políticos e culturais. A renovação pedagógica vivenciada em muitas escolas brasileiras nos últimos anos tem transformado o entorno da escola também em escola, ou seja, está gestando a reconstrução daquela antiga comunidade. Está sendo considerada uma concepção de educação mais abrangente, posta como primeiro fundamento da Lei de Diretrizes e Bases, em seu artigo 1º:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Os legisladores, certamente, não tiveram a intenção de minimizar a função educativa da instituição escolar. Antes, lembraram a todos os agentes sociais – pais, professores, gestores e especialistas – que o processo educacional não está restrito àquela instituição. Pelo contrário, justamente pela sua constituição de confluência de diversos saberes é que a escola tem reafirmada a sua vocação de ser pólo gerador e irradiador de conhecimento e cultura, contribuindo para reconstruir a organização da comunidade pelos seus próprios atores.

Para tanto, é preciso ressaltar que a formação de uma cidadania solidária, responsável e comprometida com a construção de um projeto nacional de qualidade social, assegurando o acesso, a participação e a permanência de todos na escola, é uma responsabilidade de todas as instâncias de governo, do Ministério da Educação, das secretarias estaduais e municipais de educação e da sociedade civil.

b) O desenvolvimento do aluno é a principal referência na organização do tempo e do espaço da escola.

Após conceber a educação como um processo amplo, a LDB⁴ estabelece, no art. 2º, que aquele processo visa ao pleno desenvolvimento do educando. Este, entretanto, desde o início de sua vida, apresenta ritmos e maneiras diferentes para realizar toda e qualquer aprendizagem – andar, falar, brincar, comer com autonomia, ler, escrever etc., como apontam as contribuições das ciências humanas. Pode-se dizer, então, que uma educação voltada para tais perspectivas precisa ser pensada também com o foco voltado para essas características:

- **O ser humano é ser de múltiplas dimensões;**
- **Todos aprendem em tempos e em ritmos diferentes;**
- **O desenvolvimento humano é um processo contínuo;**
- **O conhecimento deve ser construído e reconstruído, processualmente e continuamente;**
- **O conhecimento deve ser abordado em uma perspectiva de totalidade;**
- **É importante uma gestão participativa, compartilhada e que tenha como referência a elaboração coletiva do Projeto Político-Pedagógico, contemplando a ampliação do Ensino Fundamental;**
- **A diversidade metodológica e a avaliação diagnóstica, processual e formativa devem estar comprometidas com uma aprendizagem inclusiva, em que o aluno, dentro da escola, aprenda de fato.**

4 Art. 2º da Lei nº 9.394/96: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

II – A AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA NOVE ANOS

“A cada idade corresponde uma forma de vida que tem valor, equilíbrio, coerência que merece ser respeitada e levada a sério; a cada idade correspondem problemas e conflitos reais (...) pois o tempo todo, ela (a criança) teve de enfrentar situações novas (...) Temos de incentivá-la a gostar da sua idade, a desfrutar do seu presente.” Snyders⁵

Constata-se um interesse crescente no Brasil em aumentar o número de anos do ensino obrigatório. A Lei nº 4.024, de 1961, estabelecia quatro anos; pelo Acordo de Punta Del Este e Santiago, o governo brasileiro assumiu a obrigação de estabelecer a duração de seis anos de ensino primário para todos os brasileiros, prevendo cumpri-la até 1970⁶. Em 1971, a Lei nº 5.692 estendeu a obrigatoriedade para oito anos. Já em 1996, a LDB sinalizou para um ensino obrigatório de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade. Este se tornou meta da educação nacional pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o PNE.

Cabe, ainda, ressaltar que o Ensino Fundamental de nove anos é um movimento mundial e, mesmo na América do Sul, são vários os países que o adotam, fato que chega até a colocar jovens brasileiros em uma situação delicada, uma vez que, para continuar seus estudos nesses países, é colocada a eles a contingência de compensar a defasagem constatada.

1. Fundamentação legal

Conforme o PNE, a determinação legal (Lei nº 10.172/2001, meta 2 do Ensino Fundamental) de implantar progressivamente o Ensino Fundamental de nove anos, pela inclusão das crianças de seis anos de idade, tem duas intenções: *“oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade”*.

O PNE estabelece, ainda, que a implantação progressiva do Ensino Fundamental de nove anos, com a inclusão das crianças de seis anos, deve se dar em consonância com a universalização do atendimento na faixa etária de 7 a 14 anos. Ressalta

5 SNYDERS, George. Alunos Felizes. Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

6 TEIXEIRA, Anísio. Bases para a elaboração de Planos de Educação destinados à aplicação dos Fundos de Ensino, CFE, Documenta, Rio de Janeiro, nº 2, abril de 1962. Biblioteca Virtual Anísio Teixeira – Prossiga/CNPq.

também que esta ação requer planejamento e diretrizes norteadoras para o atendimento integral da criança em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, além de metas para a expansão do atendimento, com garantia de qualidade. Essa qualidade implica assegurar um processo educativo respeitoso e construído com base nas múltiplas dimensões e na especificidade do tempo da infância, do qual também fazem parte as crianças de sete e oito anos.

O art. 23 da LDB incentiva a criatividade e insiste na flexibilidade da organização da educação básica, portanto, do Ensino Fundamental:

“A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.”

A referida lei, no art. 32, determina como objetivo do Ensino Fundamental a formação do cidadão, mediante:

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.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil⁷ fornecem

elementos importantes para a revisão da Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental que incorporará as crianças de seis anos, até então pertencentes ao segmento da Educação Infantil. Entre eles, destacam-se:

- *As propostas pedagógicas (...) devem promover em suas práticas de educação e cuidados a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo-lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível. Dessa forma, sentir, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir e responsabilizar-se são partes do todo de cada indivíduo (...).*

⁷ CNE/CEB. Parecer nº 22/98.

- *Ao reconhecer as crianças como seres íntegros que aprendem a ser e a conviver consigo mesmas, com os demais e com o meio ambiente de maneira articulada e gradual, as propostas pedagógicas (...) devem buscar a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã como conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores. Dessa maneira, os conhecimentos sobre espaço, tempo, comunicação, expressão, a natureza e as pessoas devem estar articulados com os cuidados e a educação para a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, a cultura, as linguagens, o trabalho, o lazer, a ciência e a tecnologia.*
- *Tudo isso deve acontecer num contexto em que cuidados e educação se realizem de modo prazeroso, lúdico. Nesta perspectiva, as brincadeiras espontâneas, o uso de materiais, os jogos, as danças e os cantos, as comidas e as roupas, as múltiplas formas de comunicação, de expressão, de criação e de movimento, o exercício de tarefas rotineiras do cotidiano e as experiências dirigidas que exigem que o conhecimento dos limites e alcances das ações das crianças e dos adultos estejam contemplados.*
- *(...) as estratégias pedagógicas devem evitar a monotonia, o exagero de atividades “acadêmicas” ou de disciplinamento estéril.*
- *As múltiplas formas de diálogo e interação são o eixo de todo o trabalho pedagógico, que deve primar pelo envolvimento e pelo interesse genuíno dos educadores em todas as situações, provocando, brincando, rindo, apoiando, acolhendo, estabelecendo limites com energia e sensibilidade, consolando, observando, estimulando e desafiando a curiosidade e a criatividade, por meio de exercícios de sensibilidade, reconhecendo e alegrando-se com as conquistas individuais e coletivas das crianças, sobretudo as que promovam a autonomia, a responsabilidade e a solidariedade.*
- *A participação dos educadores é mesmo participação e não condução absoluta de todas as atividades e centralização dessas em sua pessoa. Por isso, desde a organização do espaço, móveis, acesso a brinquedos e materiais, aos locais como banheiros, cantinas e pátios, até a divisão do tempo e do calendário anual de atividades, passando pelas relações e ações conjuntas com as famílias e os responsáveis, o papel dos educadores é legitimar os compromissos assumidos por meio das propostas pedagógicas.*

2. Por que o Ensino Fundamental a partir dos seis anos

Conforme recentes pesquisas, 81,7% das crianças de seis anos estão na escola, sendo que 38,9% freqüentam a Educação Infantil, 13,6% as classes de alfabetização e 29,6% já estão no Ensino Fundamental (IBGE, Censo Demográfico 2000).

Esse dado reforça o propósito de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, uma vez que permite aumentar o número de crianças incluídas no sistema educacional.

Os setores populares deverão ser os mais beneficiados, uma vez que as crianças de seis anos da classe média e alta já se encontram majoritariamente incorporadas ao sistema de ensino – na pré-escola ou na primeira série do Ensino Fundamental.

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

A inclusão, mediante a antecipação do acesso, é uma medida contextualizada nas políticas educacionais focalizadas no Ensino Fundamental. Assim, observadas as balizas legais constituídas desde outras gestões, como se pode verificar no item 1, elas podem ser implementadas positivamente na medida em que podem levar a uma escolarização mais construtiva. Isto porque a adoção de um ensino obrigatório de nove anos iniciando aos seis anos de idade pode contribuir para uma mudança na estrutura e na cultura escolar.

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

O objetivo de um maior número de anos de ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla. É evidente que a maior aprendizagem não depende do aumento do tempo de permanência na escola, mas sim do emprego mais eficaz do tempo. No entanto, a associação de ambos deve contribuir significativamente para que os educandos aprendam mais.

Seu ingresso no Ensino Fundamental obrigatório não pode constituir-se em medida meramente administrativa. O cuidado na seqüência do processo de desenvolvimento e

aprendizagem das crianças de seis anos de idade implica o conhecimento e a atenção às suas características etárias, sociais e psicológicas. As orientações pedagógicas, por sua vez, estarão atentas a essas características para que as crianças sejam respeitadas como sujeitos do aprendizado.

3. A organização de um Ensino Fundamental de nove anos com o acesso de alunos de seis anos

A nova organização do Ensino Fundamental deverá incluir os dois elementos:

- os nove anos de trabalho escolar;
- a nova idade que integra esse ensino.

Ambos necessitam ser objeto destas reflexões.

3.1. Os nove anos de trabalho no Ensino Fundamental

Como ponto de partida, para garantir uma nomenclatura comum às múltiplas possibilidades de organização desse nível de ensino (séries, ciclos, outros – conforme art. 23 da LDB nº 9.394/96), sugere-se que o Ensino Fundamental seja assim mencionado:

Ensino Fundamental								
Anos Iniciais					Anos Finais			
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano

Implantar um Ensino Fundamental, agora de nove anos, leva necessariamente a repensá-lo no seu conjunto. Assim, esta é uma oportunidade preciosa para uma nova práxis dos educadores, sendo primordial que ela aborde os saberes e seus tempos, bem como os métodos de trabalho, na perspectiva das reflexões antes tecidas. Ou seja, os educadores são convidados a uma práxis que caminhe na direção de uma escola de qualidade social, como foi proposto na parte I deste documento.

3.2. A nova idade que integra o Ensino Fundamental

Em relação ao segundo elemento a se considerar na ampliação do Ensino Fundamental, surgem algumas questões para os professores, os gestores, os técnicos

e os pais. A primeira questão relevante se refere à própria criança de seis anos, chamada ao Ensino Fundamental. Quem é ela? Que momento ela está vivendo? Quais são os seus direitos, interesses e necessidades? Por que ela pode ou deve ingressar no Ensino Fundamental? Qual é seu ambiente de desenvolvimento e aprendizado? O ser humano constitui um tempo de vida que se encontra em permanente construção social. Assim, também e, mais ainda, a criança. Ao longo dos tempos e em cada momento histórico, as concepções sobre a infância vêm se modificando. Além disso, a diversidade e a pluralidade cultural presentes nas várias regiões brasileiras determinadas pelas diferentes etnias, raças, crenças e classes sociais, bem como as lutas sociais pelas conquistas dos direitos, também contribuem para a transformação dessas concepções.

A idade cronológica não é, essencialmente, o aspecto definidor da maneira de ser da criança e de sua entrada no Ensino Fundamental. Com base em pesquisas e experiências práticas, construiu-se uma representação envolvendo algumas das características das crianças de seis anos que as distinguem das de outras faixas etárias, sobretudo pela imaginação, a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender aliados à sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar. Nessa faixa etária a criança já apresenta grandes possibilidades de simbolizar e compreender o mundo, estruturando seu pensamento e fazendo uso de múltiplas linguagens. Esse desenvolvimento possibilita a elas participar de jogos que envolvem regras e se apropriar de conhecimentos, valores e práticas sociais construídos na cultura. Nessa fase, vivem um momento crucial de suas vidas no que se refere à construção de sua autonomia e de sua identidade.

Estabelecem também laços sociais e afetivos e constroem seus conhecimentos na interação com outras crianças da mesma faixa etária, bem como com adultos com os quais se relacionam. Além disso, fazem uso pleno de suas possibilidades de representar o mundo, construindo, a partir de uma lógica própria, explicações mágicas para compreendê-lo.

Especificamente em relação à linguagem escrita, a criança, nessa idade ou fase de desenvolvimento, que vive numa sociedade letrada, possui um forte desejo de aprender, somado ao especial significado que tem para ela freqüentar uma escola.

O desenvolvimento maior ou menor desses aspectos e as possibilidades de aprendizagem dessas crianças são determinados pelas experiências e pela qualidade das interações às quais se encontram expostas no meio sociocultural em que vivem ou que freqüentam. Daí o papel decisivo da família, da escola e dos professores, como mediadores culturais no processo de formação humana das crianças.

É necessário que o sistema escolar esteja atento às situações envolvidas no ingresso da criança no Ensino Fundamental, seja ela oriunda diretamente da família, seja da pré-escola, a fim de manter os laços sociais e afetivos e as condições de aprendizagem que lhe darão segurança e confiança. Continuidade e ampliação – em vez de ruptura e negação do contexto socioafetivo e de aprendizagem anterior – garantem à criança de seis anos que ingressa no Ensino Fundamental o ambiente acolhedor para enfrentar os desafios da nova etapa.

De que forma as crianças interagem com outras crianças e com os diversos objetos de conhecimento na perspectiva de conhecer e representar o mundo? Que significado tem a linguagem escrita para uma criança de seis anos? Que condições tem ela de se apropriar dessa linguagem?

Nessa idade, em contato com diferentes formas de representação e sendo desafiada a delas fazer uso, a criança vai descobrindo e, progressivamente, aprendendo a usar as múltiplas linguagens: gestual, corporal, plástica, oral, escrita, musical e, sobretudo, aquela que lhe é mais peculiar e específica, a linguagem do faz-de-conta, ou seja, do brincar. Sua relação com o outro, consigo mesma e com diferentes objetos da natureza e da cultura que a circundam é mediada por essas formas de expressão e comunicação. O desenvolvimento dessas linguagens não ocorre apenas no interior de uma instituição educativa, sendo, muitas vezes, vivenciado no próprio ambiente doméstico.

Contudo, no que se refere ao aprendizado da linguagem escrita, a escola possui um papel fundamental e decisivo, sobretudo para as crianças oriundas de famílias de baixa renda e de pouca escolaridade. Do ponto de vista pedagógico, é fundamental que a alfabetização seja adequadamente trabalhada nessa faixa etária, considerando-se que esse processo não se inicia somente aos seis ou sete anos de idade, pois, em vários casos, inicia-se bem antes, fato bastante relacionado à presença e ao uso da língua escrita no ambiente da criança. As crianças não compreendidas nesse quadro

frequentemente levam os professores a preocuparem-se com o que eles consideram insuficiência ou inexistência de requisitos.

A contextualização dessas crianças contribui para uma compreensão que abre caminhos na direção de uma aprendizagem inclusiva. Pelo fato de viverem numa sociedade cuja cultura dominante é a letrada, desde que nascem as crianças constroem conhecimentos prévios sobre o sistema de representação e o significado da leitura e da escrita. Esses conhecimentos passam inclusive pela incorporação da valorização social que tem a aquisição do ler e escrever.

A entrada na escola não pode representar uma ruptura com o processo anterior, vivido pelas crianças em casa ou na instituição de educação infantil, mas sim uma forma de dar continuidade às suas experiências anteriores para que elas, gradativamente, sistematizem os conhecimentos sobre a língua escrita.

Não sendo um objeto de uso meramente escolar, as instituições educativas devem, ao trabalhar o processo de alfabetização das crianças, apresentar a escrita de forma contextualizada nos seus diversos usos.

Observando essas crianças, podemos constatar que desde muito cedo elas manifestam um grande interesse pela leitura e pela escrita, ao tentar compreender seus significados e imitar o gesto dos adultos escrevendo. Nesse processo, a escola deve considerar a curiosidade, o desejo e o interesse das crianças, utilizando a leitura e a escrita em situações significativas para elas.

Entretanto, possibilitar o acesso aos diversos usos da leitura e da escrita não é suficiente para que elas se alfabetizem. É necessário, além disso, um trabalho sistemático, centrado tanto nos aspectos funcionais e textuais, quanto no aprendizado dos aspectos gráficos da linguagem escrita e daqueles referentes ao sistema alfabético de representação.

O fato de as crianças serem alfabetizadas formalmente a partir dos seis anos não constitui uma novidade no meio educacional brasileiro. Sabemos que um grande número de crianças das camadas populares que têm experiências relacionadas à alfabetização na instituição de educação infantil, ou mesmo em casa, demonstra condições cognitivas necessárias a este aprendizado.

A despeito das possibilidades já constatadas em crianças que nos anos anteriores à escolaridade obrigatória formal tiveram contato com a leitura e com a escrita, é

fundamental considerar que uma parcela significativa das crianças brasileiras inicia essas experiências somente ao ingressar na escolaridade formal.

Esse fato aumenta a responsabilidade da escola que receberá as crianças de seis anos, na medida em que será necessário, por parte dela, um grande investimento na criação de um ambiente alfabetizador, que possibilite às crianças não apenas ter acesso ao mundo letrado, como também nele interagir. É importante ressaltar, no entanto, que a alfabetização não pode ser o aspecto único nem tampouco isolado desse momento da escolaridade formal.

Desse modo, o direito da criança a um maior tempo de escolaridade obrigatória deve ser compreendido como ampliação de suas possibilidades de aprender e de interagir com parceiros da mesma idade e com outros mais experientes.

Finalmente, considerar a especificidade da faixa etária das crianças significa reconhecê-las como cidadãs e, portanto, como possuidoras de direitos, entre eles educação pública de qualidade, proteção e cuidado por parte do poder público.

III - ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Uma questão essencial é a organização da escola que inclui as crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Para recebê-las, ela necessita reorganizar a sua estrutura, as formas de gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos, o planejamento e a avaliação, de sorte que as crianças se sintam inseridas e acolhidas num ambiente prazeroso e propício à aprendizagem. É necessário assegurar que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorra da forma mais natural possível, não provocando nas crianças rupturas e impactos negativos no seu processo de escolarização.

A partir do exposto, torna-se importante ressaltar alguns aspectos referentes à responsabilidade dos sistemas de ensino, das escolas e dos professores ao proceder à ampliação do Ensino Fundamental.

Recomenda-se que as escolas organizadas pela estrutura seriada não transformem esse novo ano em mais uma série, com as características e a natureza da primeira

série. Assim, o Ministério da Educação orienta que, nos seus projetos político-pedagógicos, sejam previstas estratégias possibilitadoras de maior flexibilização dos seus tempos, com menos cortes e descontinuidades. Estratégias que, de fato, contribuam para o desenvolvimento da criança, possibilitando-lhe, efetivamente, uma ampliação qualitativa do seu tempo na escola.

1. O trabalho coletivo

Tentando ultrapassar as análises comumente feitas sobre a situação existente na maioria das escolas públicas brasileiras a respeito da limitação, dificuldade ou mesmo inexistência de um trabalho coletivo organizado, coloca-se, primeiramente, a necessidade de entender este como um grande desafio posto às pessoas interessadas e comprometidas com a democratização do ensino: diretores, coordenadores, professores, funcionários, alunos, membros de conselhos escolares e representantes da comunidade.

Assim, é de suma importância que os sistemas induzam e estimulem as linhas de ação coletiva nas escolas, intencionalmente voltadas para a construção de um projeto pedagógico que reflita o desejo e o planejamento de cada comunidade escolar.

Nessa perspectiva, caberá ao conjunto da comunidade escolar, impulsionado pelos sistemas, a sistematização do comprometimento de todos com aquilo que se elencou como relevante para orientar as ações da escola em busca de um ensino de qualidade, inclusive a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

Os princípios, objetivos e metas de cada projeto originam-se do diagnóstico da escola e são estabelecidos pelo coletivo. Refletem o que este realmente deseja e pode realizar.

Para um diagnóstico mais aproximado da realidade, uma primeira ação a ser recomendada é a utilização de procedimentos de avaliação para conhecer a comunidade, explicitando o grupo constituinte da escola: alunos, pais, comunidade vizinha e profissionais da educação.

Igualmente relevante é que a escola valorize seu percurso histórico e sistematize seus resultados, sobretudo sob a ótica do sucesso escolar dos alunos. Essa ação implicaria uma pesquisa que poderia ser feita por todos, inclusive com a participação dos alunos, evidenciando para a comunidade a trajetória da escola, bem como os

indicadores de rendimento, de aproveitamento dos alunos e até, numa forma mais sofisticada, as características dos estudantes egressos.

Esse é o trabalho coletivo posto como uma prática repleta de desafios a ser vencidos. É um caminho reconhecidamente importante para uma escola que se quer democrática, para um processo pedagógico eficiente e para uma qualidade de ensino desejada por todos.

Cabe, contudo, analisar um aspecto muitas vezes polêmico na relação da escola com a comunidade educativa. António Nóvoa⁸ afirma a legitimidade dessa relação por seu caráter social e político: *“A escola tem de ser encarada como uma comunidade educativa, permitindo mobilizar o conjunto dos atores sociais e dos grupos profissionais em torno de um projeto comum.”* O que vai ao encontro da proposta presente neste documento sobre o papel da escola de ser um pólo irradiador de cultura e conhecimento (Item 1.2).

Ao mesmo tempo, Nóvoa tece as seguintes considerações a respeito dessa condição da escola como comunidade educativa: *“Para tanto, é preciso realizar um esforço de demarcação dos espaços próprios de ação, pois só na clarificação desses limites se pode alicerçar uma colaboração efetiva. Na verdade, se é inadmissível defender a exclusão das comunidades da vida escolar, é igualmente inadmissível sustentar ambigüidades que ponham em causa a autonomia científica e a dignidade do profissional do corpo docente.”*

Daí a necessidade de uma legitimidade técnica e científica da atividade dos professores e dos outros profissionais da escola, bem como a delimitação entre ambas as zonas. A ausência dessa delimitação “é uma das fontes de conflito no seio das instituições escolares, que é possível eliminar através de um esforço de compreensão mútua”.

2. A formação do professor do aluno de seis anos do Ensino Fundamental

Quem é o professor das crianças de seis anos que ingressam no Ensino Fundamental? Quais os conhecimentos necessários ao desenvolvimento desse trabalho? Qual a formação que será exigida desse profissional educador? É essencial que esse professor esteja sintonizado com os aspectos relativos aos

cuidados e à educação dessas crianças, seja portador ou esteja receptivo ao conhecimento das diversas dimensões que as constituem no seu aspecto físico, cognitivo-lingüístico, emocional, social e afetivo. Nessa perspectiva, é essencial assegurar ao professor programas de formação continuada, privilegiando a especificidade do exercício docente em turmas que atendem a crianças de seis anos. A natureza do trabalho docente requer um continuado processo de formação dos sujeitos sociais historicamente envolvidos com a ação pedagógica, sendo indispensável o desenvolvimento de atitudes investigativas, de alternativas pedagógicas e metodológicas na busca de uma qualidade social da educação.

Não há nenhum modelo a ser seguido, nem perfil ou estereótipo profissional a ser buscado. Entretanto, como analisa Ilma Passos Alencastro Veiga⁹, *“o projeto pedagógico da formação, alicerçado na concepção do professor como agente social, deixa claro que é o exercício da profissão do magistério que constitui verdadeiramente a referência central tanto da formação inicial e continuada como da pesquisa em educação. Por isso, não há formação e prática pedagógica definitivas: há um processo de criação constante e infundável, necessariamente refletido e questionado, reconfigurado. A figura 1, a seguir, ilustra essa proposição:*



Figura 1: Adaptada de Tardif *et al.* S/d., p. 26.

⁹ VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In VEIGA, I.P.A. e AMARAL A. L. (orgs.) *Formação de Professores – políticas e debates*. Papirus, Campinas SP, 2002, p. 85-86.

Assegurar essa formação tem sido o desafio de todos os sistemas. Uma formação sensível aos aspectos da vida diária do profissional, especialmente no tocante às capacidades, atitudes, valores, princípios e concepções que norteiam a prática pedagógica. Promover a formação continuada e coletiva é uma atitude gerencial indispensável para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico qualitativo que efetivamente promova a aprendizagem dos alunos.

A formação oferecida fora da escola, por meio de cursos, é de grande relevância para o aprimoramento profissional, podendo, inclusive, consolidar o processo de acompanhamento sistemático das redes de ensino estaduais e municipais, mediante discussões com os profissionais docentes.

No entanto, é decisivo o papel que o profissional da educação realiza no dia-a-dia da escola. Esse fazer precisa ser objeto de reflexão, de estudos, de planejamentos e de ações coletivas, no interior da escola, de modo intimamente ligado às vivências cotidianas.

A freqüência de encontros sistemáticos e coletivos para estudos e proposições permite uma articulação indissociada entre teoria e prática. As experiências revelam que essa estratégia, além de mais bem qualificar o trabalho pedagógico, ainda democratiza as relações intra-escolares, na medida em que oferece oportunidades semelhantes ao grupo de profissionais da escola.

A reflexão dos profissionais da educação sobre a sua prática pedagógica para a construção de um projeto político-pedagógico autônomo, bem como a implementação das diretrizes de democracia do acesso, condições para permanência e de democracia da gestão, são essenciais para a qualidade social da educação.

É essa a escola que o governo está construindo com os profissionais da educação.

RECOMENDAÇÃO DE LEITURA COMPLEMENTAR

- Parecer CEB nº 4, de 29 de janeiro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.
- Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.
- Parecer CEB nº 22, de 17 de dezembro de 1998. Diretrizes Curriculares da Educação Infantil.
- Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil.
- ANDRÉ, M. & DARSIE, M. Novas práticas de avaliação e a escrita do diário: atendimento às diferenças? In: André, Marli (Org.). Pedagogia das diferenças na sala de aula. Campinas: Papirus, 1999.
- FONTANA, Roseli A. Cação. Mediação pedagógica na sala de aula. Campinas: Autores Associados, 1996.
- SMOLKA, Ana Luíza B. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. 2ª ed., São Paulo: Cortez/Campinas: Editora da Unicamp, 1989.
- ZABALA, A. Como trabalhar os conteúdos procedimentais em sala de aula. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

**Equipe técnica do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental
responsável pela elaboração e produção editorial**

Jeanete Beauchamp

Shoko Kimura

Ane Carla da Costa Santos

Aricélia Ribeiro do Nascimento

Cleyde de Alencar Tormena

Dejanira Rodrigues de Almeida

Juliana Souto de Oliveira

Luciana Soares Sargio

Luciene Borges Tavares

Maria Fernanda Brito do Nascimento

Miriam de Oliveira Sampaio

Moisés dos Santos Ataidés

Natalício Venâncio de Freitas

Paula Fernanda de Melo Rocha

Sueli Teixeira Mello

Telma Maria Moreira

Colaboradores

Lucia Helena Lodi

Maria José Feres

Najla Veloso Sampaio Barbosa

Roseana Pereira Mendes

Stela Maris Lagos Oliveira

Vital Didonet

Vitória Líbia Barreto de Faria