

O QUE É SER CRIANÇA E VIVER A INFÂNCIA NA ESCOLA: A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Arleandra Cristina Talin do **Amaral** – UFPR

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho sintetiza os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo compreender, a partir das perspectivas das crianças, o que é ser criança e viver a infância na escola. Assim, buscou-se verificar: Quais as estratégias que as crianças constroem entre elas e com os adultos para a apropriação dos processos educativos na transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos? Indagação inicial que pode ser desdobrada em três objetivos: Compreender o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental; Conhecer as interações criança/criança e criança/adulto; Identificar as perspectivas das crianças sobre o que é ser criança e viver a infância na escola de ensino fundamental. Para tanto utilizou-se uma metodologia de cunho etnográfico em pesquisa de campo, que teve a observação, registradas em “diário de bordo¹”, como principal instrumento de coleta de dados.

1.1 A AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A ampliação do ensino fundamental, de oito para nove anos de escolarização, não é uma discussão recente, pois muitos estudos foram realizados nessa perspectiva, em âmbito nacional, desde a promulgação da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9394/96, sendo indicado destacar as principais normatizações que orientam o processo de implantação do ensino fundamental de nove anos, entre elas a lei n.º 10.172/01, que estabelece o Plano Nacional de Educação e propõe a “implantação progressiva do ensino fundamental de nove anos, pela inclusão da criança de seis anos, com objetivo de oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período de escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade” (BRASIL, 2001).

¹ Instrumento necessário para consignar os dados recolhidos durante todo o processo de pesquisa. Sendo ou não jornal, importa que seja um registro diário e cotidiano, de forma a objetivar o vivido e o compreendido (FRANCO, 2005).

Em maio de 2005, a lei 11.114/05 alterou o artigo 6º da LDB, tornando obrigatória a matrícula da criança de seis anos de idade no ensino fundamental. Esta lei modificou a idade de ingresso no ensino fundamental, mas não ampliou sua duração para nove anos. Somente em fevereiro de 2006 a lei 11.274/06, alterou os artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB, ampliando para nove anos o ensino fundamental, com matrícula obrigatória aos seis anos.

Com base na legislação apresentada, o Conselho Nacional de Educação(CNE) expediu Pareceres, para orientar a implantação do ensino fundamental de nove anos. Nesse sentido, o Parecer 6/2005, que visa o estabelecimento de normas nacionais para ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração, determina:

Os sistemas de ensino deverão fixar as condições para a matrícula de crianças de 6 (seis) anos, no Ensino Fundamental quanto à idade cronológica: que tenham 6 (seis anos) completos ou que venham a completar 6 (seis anos) no início do ano letivo (BRASIL, 2005, p.10).

Em 2006, no Paraná, dos 399 municípios que compõem o Estado, oito² contavam com um Sistema Municipal de Ensino organizado, segundo informações da União Nacional dos Conselhos Municipais em Educação - UNCME-PR, e 391 municípios optaram por se integrar ao Sistema Estadual de Ensino. Assim, o Conselho Estadual de Educação (CEE), como órgão legislativo do Sistema Estadual, é responsável por elaborar normas, em consonância com a legislação nacional, que são válidas para as instituições públicas e privadas que compõem o Sistema Estadual de Ensino.

No exercício de suas funções, o Conselho Estadual de Educação, no decorrer do ano de 2006, expediu a Deliberação 03/06 - que **fixa normas** para a implantação do ensino fundamental de nove anos de duração no Sistema Estadual de Ensino. O Conselho Estadual de Educação organizou reuniões para discussão do texto preliminar da deliberação, para as quais foram convidados representantes de diversos segmentos da sociedade civil.

Embora tenha sido elaborada num processo democrático, e estivesse amparada nos preceitos da legislação nacional, a Deliberação 03/06 gerou polêmica e recebeu críticas por parte de alguns segmentos da sociedade, que defendiam o ingresso da criança com cinco anos no ensino fundamental, ao determinar em seu Art. 12 (2006. p. 03) “Para matrícula de ingresso no 1º ano do ensino fundamental de 9 anos de duração o educando deverá ter seis anos completos ou a completar até 1º de março do ano letivo em curso.”

² São eles: Araucária, Chopinzinho, Ibiporã, Londrina, Ponta Grossa, Reserva, São José dos Pinhais, Toledo.

Neste artigo, o Conselho Estadual de Educação institui o chamado corte etário, que consiste na substituição da expressão **início do ano letivo** estabelecido pelo CNE, pela fixação da data **1º de março**. Cabe reiterar que a idade cronológica, seis anos completos ou a completar no início do ano letivo, fixada para o ingresso no ensino fundamental, pelos órgãos competentes, não foi definida aleatoriamente, mas pautada em pressupostos pedagógicos que visam o respeito às especificidades da infância, o direito da criança a viver essa infância e o direito à educação infantil (BRASIL, 2007).

Apesar da argumentação pedagógica e a legislação apontarem para o fato de que a criança deva ingressar no ensino fundamental com seis anos completos ou a completar no início do ano letivo, no Paraná, houve um movimento organizado por algumas instituições particulares, solicitando que a data limite para a entrada fosse ampliada para 31 de dezembro, sendo utilizado como principal argumento o entendimento de que a última etapa da educação infantil é similar ao primeiro ano do ensino fundamental de nove anos.

No âmbito pedagógico, é um equívoco afirmar que a última etapa da educação infantil é similar ao primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, pois, com base no pensamento de Cerisara (1999), é possível compreender que o texto da LDB ao utilizar o termo **educação** infantil, teve por objetivo diferenciá-la do **ensino** fundamental e do **ensino** médio, para que não houvesse um reforço da formação **instrucional** presente nos demais níveis de ensino, mas uma valorização do processo educativo. Dessa forma, a educação infantil, primeira etapa da educação básica que tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança, constitui-se em um espaço privilegiado para interação e aprendizagens significativas, onde o lúdico é o foco principal (BRASIL, 2006).

Na contramão dos pressupostos pedagógicos e legislativos, ao término de um período aproximado de quatro meses de debate, que envolveu o Conselho Estadual de Educação, os municípios, as instituições públicas e privadas de ensino e a comunidade, uma liminar concedida pelo Tribunal de Justiça ao Ministério Público (Mandado de Segurança nº 402/07) em março de 2007 permitiu a matrícula de crianças com cinco anos que completassem seis até 31 de dezembro de 2007, no ensino fundamental de nove anos.

A liminar supracitada foi requerida, segundo representante do Ministério Público, com base na isonomia entre o público e o privado, pois algumas escolas particulares já haviam obtido autorização judicial para realizar a matrícula das crianças de cinco anos no primeiro ano do ensino fundamental. Na época, para justificar a decisão foi muito utilizada a máxima: se é direito de um é direito de todos. Ao analisar a afirmativa isoladamente,

não há como ser contrária, afinal, tem como pressuposto a igualdade de direitos para todos os cidadãos, independente de classe social, sexo, raça ou etnia. Entretanto, cabe questionar: será que esse ingresso antecipado no ensino fundamental, contrariando a legislação nacional, constitui-se realmente em uma ampliação de direitos para as crianças? Será que o primeiro ano do ensino fundamental é o melhor espaço para o atendimento das especificidades das crianças de 5 anos?

Para buscar responder esses questionamentos, reporto-me aos estudos de Campos, Campos e Rocha (2007), as autoras elucidam que, apesar dos argumentos governamentais, os estudiosos da educação não entraram em concordância em relação à ampliação do ensino fundamental, principalmente aqueles ligados à educação infantil, que defendem que a orientação política deveria ir em direção à universalização do acesso à primeira etapa da educação básica. E alertam, ainda, para os riscos do ingresso antecipado configurar-se em uma antecipação das práticas utilizadas no ensino fundamental, fato que pode aumentar a exclusão e ampliar o fracasso escolar.

No Estado do Paraná, o Conselho Estadual de Educação, em obediência à liminar expedida pelo Tribunal de Justiça, publicou a deliberação nº. 02/07 que altera o artigo 12 da Deliberação nº. 03/06 do Conselho Estadual de Educação e determina:

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

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

- a) termo de responsabilidade pela antecipação da matrícula da criança, assinado pelos pais ou responsáveis;
 - b) explicitação no Regimento Escolar;
 - c) proposta pedagógica adequada ao desenvolvimento dos alunos;
 - d) comprovação da existência de vagas no estabelecimento de ensino.
- (PARANÁ, 2007, p.01).

Como pode ser observado na citação, o Conselho Estadual de Educação do Paraná deixou de utilizar a data 1º de março como corte etário e passou a empregar a expressão início do ano letivo, tal qual os documentos do CNE. No entanto, o parágrafo único explicita que após o atendimento obrigatório de todas as crianças de seis anos, poderão ser matriculadas as crianças de cinco anos, desde que atendidos os requisitos elencados. Dessa forma, a decisão sobre a idade de ingresso fica a cargo das redes públicas e privadas de ensino e dos responsáveis pelas crianças.

1.2 POR QUE OUVIR AS CRIANÇAS

Ancorada no pensamento de Scott (2000), é possível afirmar que a concepção de que as crianças podem ser vistas e não ouvidas não poderia ser mais inadequada, pois as crianças são atores sociais competentes. Assim, a melhor fonte para obter informações sobre as crianças, suas atitudes e percepções, são elas mesmas.

Recentemente, diversos autores da sociologia da infância (CORSARO, 2005; PINTO e SARMENTO, 1997) vêm contribuindo para ressaltar a importância de se “ouvir a criança”, concebendo-a como um sujeito social atuante que merece ter “vez e voz”.

[...] as crianças têm algum grau de consciência dos seus sentimentos, idéias, desejos e expectativas, que são capazes de expressá-los e que efectivamente os expressam, desde que haja quem os queira escutar e ter em conta. (...) há realidades sociais que só a partir do ponto de vista das crianças e dos seus universos específicos podem ser descobertas, apreendidas e analisadas (PINTO, 1997, p-65).

No Brasil, estudiosos da infância (ROSEMBERG, 1985; KRAMER, 2003; ROCHA, 2004) iniciaram um movimento para incluir as crianças nos processos de pesquisa. Tal iniciativa denota um esforço para superar uma concepção que identifica a criança como imatura, incompetente, inexperiente, em contraposição ao adulto pleno, e a infância como uma fase que precisa ser aligeirada e ultrapassada para atingir o paradigma adulto.

Dar voz às crianças, tirá-las do silêncio, pesquisar a partir do ponto de vista delas, “*com olhos de criança*”, tem sido o objectivo de uma nova frente de pesquisas que vem utilizando as entrevistas com as crianças e o uso das fotografias e o vídeo (procedimentos até então não utilizados nas pesquisas da área da Educação Infantil), para conhecer as formas de ser criança no interior das instituições educativas (ROCHA, 2004, p.252).

Desse modo, a busca de entender o que é ser criança e viver a infância na escola de ensino fundamental, a partir das interpretações dos sujeitos que integram essa categoria social, consiste em “mais do que ‘dar voz’, trata-se, então, de escutar as vozes e observar as interações e situações sem abdicar do olhar do pesquisador, mas sem cair na tentação de trazer os sujeitos apenas a partir desse olhar” (BARBOSA; KRAMER; SILVA, 2005, p.56).

Kramer (2002) alerta que a identificação dos sujeitos constitui-se, muitas vezes, em um tema polêmico no desenvolvimento da pesquisa, que se torna ainda mais complexo quando trabalhamos com crianças pequenas, ressaltando que a escolha entre a autoria e o anonimato é sempre uma decisão difícil para os pesquisadores.

Ao buscar incluir a perspectiva das crianças, julguei que seria mais relevante legitimá-las como autoras de seus textos e, uma vez que a pesquisa não tem caráter denunciatório e nem põe em risco a integridade dos sujeitos, optei por utilizar os nomes

verdadeiros das crianças, porém apenas o primeiro nome, fato que possibilita identificar sem expor. Os adultos participantes da pesquisa, assim como as crianças, também foram consultados sobre a utilização dos nomes verdadeiros e preferiram ser identificados por nomes fictícios.

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal CEI Gralha Azul³ fundada em 1988, na cidade de Curitiba, para atender a proposta de educação em tempo integral. Assim, os alunos permanecem nove horas diárias na instituição, quatro horas destinadas ao trabalho com as áreas do conhecimento (Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática e Ciências), uma hora de intervalo para o almoço e as quatro horas restantes destinadas ao desenvolvimento de oficinas, sob orientação docente.

O desenvolvimento da pesquisa aconteceu de agosto a dezembro de 2007, em uma turma de período integral, que iniciou o ano letivo como a última etapa da educação infantil e, atipicamente, por força do Mandado Judicial (nº 402/07), em julho foi transformada em primeiro ano do ensino fundamental de nove anos.

Cabe esclarecer que o primeiro contato com a escola aconteceu em fevereiro de 2007, quando ficou acordado com a equipe pedagógica que a pesquisa seria desenvolvida no pré II, constituído por crianças que completariam seis anos entre 02/03/2007 e 01/03/2008, ou seja, de faixa etária entre cinco e seis anos.

Ao retornar à escola em agosto de 2007, fui surpreendida por mudanças que aconteceram, pautadas na liminar que conferia o direito às crianças que completassem seis anos até 31 de dezembro, de serem matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos. Com base no disposto na liminar, a partir de julho de 2007 a Secretaria Municipal de Educação reorganizou as crianças da educação infantil em turmas de primeiro ano do ensino fundamental de nove anos. Conforme esclarece a notícia divulgada em 03/05/2007, através da web na página oficial da Prefeitura Municipal de Curitiba:

A rede municipal de ensino passará por mudanças no atendimento das crianças de seis anos, matriculadas em turmas de pré II das escolas municipais de Curitiba. Todas as crianças que completarem seis anos em 2007 deverão ser transferidas para turmas de primeiro ano do ensino fundamental. As orientações para readequação do atendimento foram repassadas aos diretores das 171 escolas municipais, nesta quinta-feira (03/05) pela secretária municipal de educação, Eleonora Bonato Fruet, e pelo procurador geral do município Ivan Bonilha. As mudanças atingiram 14 mil crianças e são necessárias para atender à decisão baseada em ação civil pública. "Ao Município cabe se adequar ao que determina a liminar. A decisão do Ministério Público Estadual obriga a Prefeitura Municipal de Curitiba a fazer as mudanças", disse o procurador Ivan Bonilha. (...). A mudança

³ Nome fictício utilizado para preservar a identidade da instituição e contribuir para preservação da identidade dos sujeitos.

na proposta pedagógica será a partir do segundo semestre, após período de adaptação em maio e junho. As crianças de turma de pré II que completam seis anos no primeiro bimestre de 2008 permanecerão na educação infantil em 2007. São 2 mil crianças nesta situação. As alternativas de encaminhamento serão organizadas pela Secretaria Municipal de Educação, em conjunto com os núcleos regionais de educação e escolas.

De acordo com as informações fornecidas pela equipe pedagógica da escola, o primeiro passo foi uma reunião organizada pela Secretaria Municipal de Educação, ministrada pela responsável pelo Departamento de Ensino Fundamental, para discutir junto às equipes pedagógicas das escolas como aconteceria a transposição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental, e qual seria o encaminhamento pedagógico utilizado nessa mudança. É importante destacar, ainda, a realização de reuniões com os pais das crianças que foram transferidas para o primeiro ano do ensino fundamental, para esclarecer o motivo das mudanças, e conforme relato do corpo docente, esses pais demonstraram-se bastante satisfeitos com a inclusão de seus filhos no ensino fundamental de nove anos.

Santos e Vieira (2006) alertam sobre a preocupação quanto à faixa etária da educação infantil, agora definida de zero a cinco anos, pois se não se delimitar o entendimento de cinco e seis anos, corre-se o risco da educação infantil ser “engolida” pelo ensino fundamental.

2. COM A PALAVRA: AS CRIANÇAS

Para compreender as marcas dessa turma, que se constituiu após as férias de julho, procurei informações junto à professora Gilmara, regente do período da manhã, que comentou sobre a dificuldade que estava sentindo, pois das trinta crianças, apenas duas já eram seus alunos, desde o início do ano letivo. Ela estava atravessando um período de adaptação com a turma e tinha o compromisso de, em meio ano, alcançar os objetivos propostos para o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, uma etapa de escolarização diferenciada da educação infantil, com a qual ela e as crianças estavam habituadas e vivenciaram no primeiro semestre.

Foi quando percebi que o desafio da pesquisa fora ampliado, pois estudar a transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental no decorrer do ano letivo era uma situação atípica, uma turma na qual a maior parte das crianças já se conhecia, com uma professora e uma estagiária, ambas, desconhecidas para as crianças e uma pesquisadora, “eu”, que eles não conseguiam encaixar muito bem dentro da rotina escolar, e sempre perguntavam:

- *Você é professora?*
- *Você é professora dessa escola?*
- *Você é professora de outra escola, né?*

2.1 AS CRIANÇAS, OS ADULTOS E A PESQUISA - PRAZER EM CONHECER

A entrada na sala de aula e o contato com as crianças deu-se apenas a partir do terceiro dia da pesquisa de campo, pois os dois primeiros dias utilizei para para analisar os documentos pedagógicos da instituição e esclarecer os adultos sobre os objetivos da investigação. Em diálogo com o corpo docente elucidei que gostaria de participar das culturas infantis, percebendo as falas, os gestos, as expressões que acontecem entre as crianças no interior e para além das práticas organizadas pelos adultos e, para atingir meu objetivo, não gostaria que as crianças me vissem como uma professora. Percebi que, no início, essa intenção não pareceu muito relevante aos olhos dos adultos que organizavam a prática pedagógica, mas foram bastante receptivos e concordaram em colaborar.

Na continuidade, conversei mais especificamente com a professora Gilmara e a estagiária Gerusa, responsáveis pela turma, e decidimos que era melhor não acontecer uma apresentação formal, eu simplesmente entraria na sala e começaria a participar das atividades. Então a professora comentou: - *Do jeito que eles são não vão nem perceber a sua chegada*. Referindo-se ao comportamento indisciplinado, avaliado por ela, da turma que recebera há aproximadamente um mês.

Ao entrar na sala, pela primeira vez, como havia combinado com a professora, propositadamente não me apresentei, circulei entre as carteiras e ao encontrar uma vazia, perguntei:

-*Senta alguém aqui?*

Um menino logo respondeu:

-*A Fernanda.*

Quando eu ia saindo ele completou:

-*Pode sentar, ela não veio.*

Sentei-me.

No mesmo instante Amanda aproximou-se e perguntou:

-*Quem é você?*

Disse o meu nome.

E Amanda prosseguiu questionando:

-*Você é da nossa sala agora?*

-*Eu sou – disse a ela.*

-*O que você vai fazer aqui?*

-*Vou ficar com vocês, eu quero conhecê-los, posso ficar?*

-*Pode – respondeu Amanda.*

-*Onde você trabalha? Você trabalha nesta escola?*

-*Não.*

-*Onde você trabalha?*

-Longe daqui. (diário de bordo, 08 de agosto de 2007).

A reação das crianças contrariou o que era esperado pela professora, pois não foram indiferentes à minha presença. Ao contrário, mostraram bastante curiosidade, fato que, sinceramente, me deixou um pouco desconcertada, pois não estava preparada para um interrogatório logo no primeiro momento.

Aos poucos, senti que fui me tornando parte da turma e, ao mesmo tempo, as crianças passaram a compartilhar comigo os rumos da pesquisa, frases como: *escreveu o que nós falamos?*; *anota aí no seu caderninho*; *escreve aí*; *deixa eu ver se você escreveu meu nome hoje*, tornaram-se constantes e indicavam o prazer das crianças em terem suas opiniões, anseios e histórias registradas e valorizadas.

2.2 O QUE MUDA NA VIDA DAS CRIANÇAS COM A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pensar a transição da educação infantil para o ensino fundamental requer planejamento por parte dos responsáveis pela organização do trabalho pedagógico, tanto que este item integra a proposta pedagógica das instituições e, em muitos casos, constitui-se num aspecto complexo de ser abordado, devido à dificuldade de articular essas duas etapas da educação básica. Mas o que fazer quando esta transição acontece no decorrer do ano letivo, de forma abrupta, sem muito tempo para planejar as ações?

Ao conversar com a professora Stela, regente do período da tarde, pude perceber que foi uma reorganização considerável, pois ela havia ficado com apenas quatro dos seus alunos, permaneceu trabalhando na mesma sala, ou seja, o mesmo espaço, porém o tempo se tornou bem diferente.

-Até a metade do ano, nós arrastávamos as carteiras, forrávamos o chão com os colchonetes e as crianças que quisessem podiam descansar de trinta a quarenta minutos. Então reorganizávamos a sala antes de começar a atividade. Com a passagem para o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos tive que parar de utilizar os colchonetes, pois gastávamos muito tempo para organizar a sala. Mas as crianças são pequenas e ficam cansadas, pois acordam cedo, então elas descansam debruçadas sobre a carteira, algumas chegam a dormir. Eu fico pensando até que ponto vale a pena, estamos "atropelando" a infância. Outra mudança significativa foi a utilização do parque, com a educação infantil todos os dias eu saía para brincar, eu respeitava mais o tempo das crianças, nós podíamos levar dois a três dias na construção de um numeral, fazíamos uma atividade sem pressa, com a passagem para o ensino fundamental veio a cobrança, todos os dias tenho que fazer uma atividade de matemática, para auxiliar a professora da manhã na fixação dos conteúdos, constantemente me pergunto: Será que é certo o que estamos fazendo? Mas muitas vezes em resposta ouço o argumento:

Temos que trabalhar dobrado, pois no ano que vem as professoras que irão receber a nossa turma nem vão se lembrar do que aconteceu. Percebo que as crianças mais velhas têm se adaptado melhor à nova rotina, mas ainda sentem muito e reclamam: Lição de novo, vamos ao parque, podemos assistir TV... A proposta do período da tarde não é dividir os conteúdos com o período da manhã. Se eu não “batesse o pé” estaria realizando apenas atividades voltadas ao conteúdo das disciplinas, em nome da “recuperação” das crianças. Mas já trabalhei com educação infantil, conheço os CMEI’S e sei que esse tipo de trabalho pautado apenas em letras e números, não é o mais apropriado. Não que antes eu não trabalhasse as letras e os números, trabalhava sim, mas de forma lúdica, conforme a curiosidade deles. Hoje existe um compromisso com a sistematização, preciso atingir os objetivos. Concluiu a professora. (diário de bordo 22 de novembro de 2007).

Em relação à transição de nível de ensino enfrentada pelas crianças, ressalta-se que aquelas que foram transferidas para o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos não passaram por mudanças tão significativas em relação ao espaço frequentado, pois na escola havia, geralmente, duas salas destinadas à educação infantil, que localizavam-se no piso inferior, ambas com metragem, mobiliário e organização do espaço similar, portanto acredito que, para as crianças, a mudança de professora e de organização do tempo na rotina escolar foram as mais perceptíveis, e o relato a seguir aponta outros aspectos a serem considerados:

A professora de Educação Física conduziu as crianças, em fila, até a quadra de esportes. E determinou que quatro alunos ficariam sentados sem participar da aula, devido ao “mau comportamento” apresentado na aula anterior, Davi que era um deles perguntou:

–Por que eu estou aqui?

A pergunta foi ignorada pela professora que prosseguiu, explicando as atividades que seriam desenvolvidas. Então dividiu a turma, os meninos foram jogar futebol, e as meninas uma adaptação de vôlei. Enquanto observava as crianças e pensava sobre a recorrência com que eram separadas por sexo, meninos de um lado e meninas de outro, Lucas que também estava impedido de participar das brincadeiras se aproximou de mim e resmungou:

–Eu gostava mais da creche.

Na mesma hora indaguei:

–Por quê?

–Porque aqui é muito chato, da creche eu gostava mais, e da última sala eu também gostava mais, do prezinho – respondeu referindo-se a sala que freqüentou até o meio do ano.

–O que a creche tinha de diferente? perguntei.

Então ele disparou a falar elencando várias diferenças:

*–Aqui tem amigos muito chatos, eu gostava mais da turma de lá, tinha parquinho, tinha a hora do almoço, que almoçava antes do horário daqui, era muito “massa”, tinha um monte de recreio, a gente assistia televisão, **lá tinha hora para tudo, para brincar e para descansar** – concluiu o menino (diário de bordo, 23 de novembro de 2007).*

Lucas, em seu desabafo, indica que o tempo no primeiro ano do ensino fundamental é diferenciado, que as cobranças são maiores e com a frase: *Lá tinha hora para tudo*, denuncia a perda do espaço para a brincadeira e para o descanso. Outro indício do aligeiramento do tempo vivido pelas crianças no primeiro ano do ensino fundamental pode ser percebido na fala de Heloísa.

–Renata me cumprimentou com um beijo e perguntou:

–*Quer que eu te conte tudo que fizemos?*

Antes que eu respondesse, Jonathan interrompeu:

–*Sabe fazer o “J” de janela? Olha meu penal, nele tem meu nome inteiro.*

Então Renata continuou:

–*Depois do lanche nós sempre fazemos atividade.*

–*Escreveu o que nós falamos? Escreveu?* confirmou Renata.

Nisso Heloísa que estava sentada um pouco a frente, voltou-se para trás e disse:

–*Ai que susto! Nem te vi* - referindo-se a mim.

–*Não percebeu que eu estava aqui? Não é mais minha amiga?* perguntei a ela.

–*Sou tua amiga, mas estou com tanta atividade para fazer para professora que nem te vi* – respondeu cochichando em meu ouvido num tom de confissão. (diário de bordo, 02 de outubro de 2007).

As crianças, geralmente, costumam relacionar as atividades aos momentos organizados pelos adultos, algo que elas desenvolvem para atender as expectativas da professora, para se adequar à proposta escolar. E, muitas vezes, se queixam do excesso de atividades escritas e pedem para fazer outras coisas. Como pode ser observado no relato a seguir:

Ao voltarem da higiene as crianças começaram a fazer um coro:

–*Liga a TV, liga a TV.*

A professora então explicou:

–*Eu vou ligar a TV somente no final da tarde, agora nós vamos descansar.*

Algumas abaixaram a cabeça, outras folhearam um livro de história infantil debruçados sobre a mesa, muitas crianças aproveitaram o período de descanso e chegaram a cochilar, mesmo sentadas em uma posição incômoda, outras estavam inquietas, ora lendo, ora conversando, ora desenhando, viravam para trás e encenavam jogos, que de início eram cochichados, mas conforme a brincadeira engrenava o tom de voz aumentava. Então a professora interferia pedindo que as crianças respeitassem os colegas que estavam dormindo. Neste dia das vinte e oito crianças que estavam em sala, dez dormiram profundamente. Ao término do horário do descanso, quando a professora foi acordando um a um para iniciar a atividade, cinco crianças permaneceram dormindo e pareciam bem cansadas, a professora achou melhor não insistir e iniciou a atividade, que consistia na sistematização do numeral 5, com os que estavam acordados, quando ela se distraía, as crianças deixavam de desenvolver a atividade e tentavam acordar os colegas que continuavam dormindo. (diário de bordo, 05 de novembro de 2007).

Outro episódio nessa perspectiva:

O fato de freqüentar a instituição também no período vespertino parece ter impregnado uma maior parceria entre mim e as crianças.

–*Agora você vem o dia todo, oba!* disse Pedro.

Os abraços e os beijos eram muito mais afetuosos.

Nesse dia, no período da tarde, as crianças estavam realizando uma atividade no livro com o numeral 7, quando Karoline falou:

–*Professora me ajuda aqui, me ajuda com essa atividade, está muito difícil.*

A estagiária que estava próxima orientou a menina. As crianças insistiam para fazer uma outra atividade do livro. A atividade requisitada consistia em colorir um galo subdividido conforme uma legenda de cores. A professora deu continuidade a atividade com o numeral 7 e explicou:

–*Amanhã se der tempo, a gente faz o galo que vocês tanto querem* (diário de bordo, 29 de novembro de 2007).

Vale lembrar que o primeiro ano integra um nível de ensino obrigatório que “tem como primeiro objetivo a aprendizagem através do domínio da leitura, da escrita e do cálculo, aliados a uma certa forma de organização e tratamento” (ROCHA, 1999, p. 12). Nesse sentido, o dizer de Karoline, ao exprimir a dificuldade em realizar a atividade sozinha, pode indicar que os objetivos propostos para a turma de primeiro ano do ensino fundamental são inadequados para crianças que ainda não têm seis anos completos.

Uma questão delicada e importante com que estamos lidando no contexto dessa ampliação do Ensino Fundamental diz respeito à inserção das crianças de seis anos. Crianças que em muitos estados e municípios brasileiros, estavam freqüentando os espaços de Educação Infantil passam a freqüentar a escola de Ensino Fundamental. Que reflexões e revisões precisamos fazer no contexto da escola e de nossas práticas pedagógicas para que essas crianças se sintam abraçadas, acolhidas? (GOULART, 2007, p.79).

Outro aspecto importante é perceber que os interesses das crianças por vezes são renegados a segundo plano, nas palavras da professora: *Amanhã se der tempo a gente faz...*

As crianças precisam de tempo para brincar entre elas, definindo tipos de brincadeira, papéis, tempos, regras e normas. A escola das crianças de 6 a 10 anos, principalmente, não pode negligenciar esse ponto. As atividades livres são tão importantes quanto às dirigidas, não só para brincar, mas para a escolha de um livro, escolha de um colega de trabalho ou brincadeira, definição da organização de uma atividade, das cores para usar num desenho, entre muitas outras possibilidades. Essas decisões têm relevância para a construção da segurança interna, autonomia e responsabilidade da criança (GOULART, 2007, p. 81).

Com a proximidade do término do ano letivo, solicitei à professora Gilmara, do período da manhã, um horário para que eu pudesse apresentar os registros fotográficos realizados, conforme havia combinado com as crianças. Preparei o CD com a coletânea

de fotos em slides e assistimos na televisão da sala.

As crianças adoraram se reconhecer nas imagens e aproveitaram o momento para relembrar fatos acontecidos e nomear os espaços da escola, numa competição de quem reconhecia mais rapidamente os ambientes. Embora tenha tido o cuidado de fotografar todas as crianças, algumas apareceram mais vezes nas fotos, até pelo fato destas requisitarem com maior frequência:

–Tira uma foto minha, tira uma foto minha.

Como optei por utilizar a câmera fotográfica somente nos momentos destinados à brincadeira, as crianças que saíam com menos frequência no horário do brinquedo foram menos retratadas e se queixaram disso:

–Tem pouca foto minha.

No ensino fundamental, o tempo destinado à brincadeira, além de ser menor, amiúde é visto como menos importante por aqueles que organizam a prática pedagógica, assim pode ser facilmente substituído por atividades de recuperação em sala de aula, o que pode indicar uma sobreposição dos conteúdos disciplinares às especificidades das crianças. Era comum, nas quartas-feiras, no horário destinado ao tempo livre, a maior parte da turma ir para cancha, com a estagiária, e alguns permanecerem em sala com a professora, com objetivo de concluir uma atividade ou recuperar um conteúdo. É, fora de dúvida, que a professora, ao realizar essa organização pedagógica, tinha por objetivo contribuir para o desenvolvimento das crianças, entendendo que, dessa forma, estava propiciando uma melhor oportunidade de aprendizagem, porém há que se refletir se essa é a melhor forma para desenvolver o trabalho pedagógico com crianças da faixa etária de cinco e seis anos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ampliação do ensino fundamental, de maneira inesperada, adentrou a pesquisa e acabou por se transformar em uma fascinante e desafiadora possibilidade de análise. Sobre tal aspecto, Santos e Vieira (2006) destacam que existe uma necessidade de pesquisas de acompanhamento e avaliação sobre as políticas públicas educacionais, que produzem impacto no cotidiano das escolas, das famílias e das crianças em idade escolar, sendo isso de vital importância para se construírem posicionamentos mais bem

fundamentados sobre as questões educacionais. Para as autoras, é necessário tratar o ingresso da criança de seis anos no ensino fundamental como objeto de pesquisa, como fenômeno a ser interrogado na perspectiva de uma análise política, sociológica e pedagógica, saindo assim do seu “contra” ou a “favor”.

Corroboro com os argumentos de Santos e Vieira (2006) e defendo, também, a necessidade de mais pesquisas em relação à inserção das crianças de seis anos no ensino fundamental, inclusive pesquisas longitudinais que poderão, daqui a alguns anos, nos revelar um pouco mais sobre o impacto ocorrido na vida dessas crianças. Especificamente no caso do Estado do Paraná, minha conclusão retoma a perspectiva das crianças que participaram do estudo, sintetizadas nos argumentos de Lucas: o ensino fundamental tem exigências em demasia, as tarefas são muitas, na educação infantil ***“tinha hora para tudo, para brincar e descansar”***. Portanto, sigo a posição dada pelas crianças, com restrições ao ensino fundamental de nove anos, particularmente pelo fato de, no Paraná, ser implementado com muitas crianças de cinco anos, contrariando os argumentos pedagógicos e, principalmente, os preceitos legais, estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação. Penso a antecipação da escolaridade, ocorrida no Paraná, de maneira geral, tem se caracterizado como uma perda do espaço da brincadeira e do direito de viver a infância.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Sílvia Neli Falcão; SILVA, Juliana Pereira da; KRAMER, Sonia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 23, p. 41-63, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº. 10.172, 09 de janeiro de 2001.

BRASIL. **Alteração da Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei nº. 11.114, 16 de maio de 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, **Parecer CNE/CEB nº. 06**, 08 de junho de 2005.

BRASIL. **Alteração da Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei nº. 11.274, 06 de fevereiro de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, **Parecer CNE/CEB nº.39**, 08 de agosto de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, **Parecer CNE/CEB nº.05**, 01 de fevereiro de 2007.

CAMPOS, Rosânia; CAMPOS, Roselane de Fátima; ROCHA, Eloisa Acires Candal. Continuidades e Rupturas nas Políticas Educativas: a ampliação do ensino fundamental no Brasil. In: IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2007, Lisboa. **IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação**. 2007.

CERISARA, Ana Beatriz. *Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?* **Perspectiva**. Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-21, jul./dez. 1999.

CORSARO, William A. **The sociology of childhood**. 2nd ed. California: Pine Forge Press, 2005a.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Prefeitura Reorganiza o Ensino Fundamental.** Disponível em: <<http://www.curitiba.pr.gov.br/Noticialmpimir.aspx?n=9199>>. Acessado em: 07 de maio de 2007.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005. p. 483-502.

GOULART, Cecília. Ensino fundamental de nove anos: tempo de rever conceitos de infância, de ensino e aprendizagem e de escola. **Língua Escrita.** Belo Horizonte, n. 1, p. 77-86, jan./abr. 2007.

KRAMER, Sonia. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: CAVALIERE, Bazílio; KRAMER, Sônia. **Infância, Educação e Direitos Humanos.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 51-81.

KRAMER, Sonia. Autoria e Autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 116, jul. 2002. Scielo. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 15 de dezembro de 2007.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação, **Deliberação CEE nº.03**, 09 de junho de 2006.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação, **Deliberação CEE nº.02**, 13 de abril de 2007.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, M. & SARMENTO, M. J. (coords). **As Crianças: Contextos e Identidades.** Braga: Universidade do Minho / Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 33-73.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia.** 262 f. Tese (Doutorado em Educação) - Área de Concentração Ciências Sociais Aplicadas à Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. Criança e educação: Caminhos da pesquisa. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (orgs). **Crianças e Miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.** Portugal: Asa editores, 2004. p.

245-255.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura Infantil e Ideologia**. São Paulo: Global, 1985.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; VIEIRA, Lívia Maria Fraga Vieira. “Agora seu filho entra mais cedo na escola”: a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 96, v.27, out. 2006. Scielo. Disponível em:<<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 15 de dezembro de 2007.

SCOTT, Jacqueline. Children as respondents: the challenge for quantitative methods In: CHRISTENSEN, Pia and JAMES, Allison (edited by). **Research with Children: perspectives and Practices**. London and New York: New Fetter Lane, 2000.