

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

MILENE CARLA ROVARON MORAES

**O INGRESSO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE
NOVE ANOS NA PERSPECTIVA DE PROFESSORAS DA REDE ESTADUAL DE
ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO**

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

**SÃO PAULO - SP
2014**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

MILENE CARLA ROVARON MORAES

**O INGRESSO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE
NOVE ANOS NA PERSPECTIVA DE PROFESSORAS DA REDE ESTADUAL DE
ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO**

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação: Psicologia da Educação, sob orientação do Prof. Dr. Antonio Carlos Caruso Ronca.

SÃO PAULO - SP

2014

Banca Examinadora

Prof. Dr. Antonio Carlos Caruso Ronca
Presidente e Orientador
PUC/SP

Profª Dra. Laurinda Ramalho de Almeida
Examinadora titular
PUC/SP

Profª Dra. Eliane Bambini Gorgueira Bruno
Examinadora titular
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado saúde e sabedoria para realizar este trabalho.

Aos meus pais, Darci e Noemia, pelo exemplo, dedicação e amor, que foram fundamentais na minha vida.

Ao meu marido Artur, pelo apoio e incentivo incondicionais, que mantiveram meu ânimo e determinação, e pela compreensão para com o tempo que me exigiram os estudos.

Aos meus irmãos, Erika e Flavio, e a minha cunhada Monize, que sempre me estimularam a enfrentar os desafios com determinação e confiança em Deus.

Ao Prof. Dr. Antonio Carlos Caruso Ronca, meu estimado orientador, pelo carinho, atenção, cuidado, paciência e, principalmente, por acreditar que eu daria conta do recado.

À Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida e à Profa. Eliane Bambini Gorgueira Bruno, pelo carinho com que se dedicaram à leitura do projeto que se reverteu em valiosas sugestões no Exame de Qualificação.

À querida Profa. Dra. Ana Bock, responsável pela disciplina *Dimensão Subjetiva da Desigualdade*, cuja competência e entusiasmo me incentivaram a estudar políticas públicas desveladas de concepções simplistas.

Aos professores do curso de Psicologia da Educação da PUC-SP, por contribuírem com seus conhecimentos para meus estudos.

À Profa. Monica Mazzo, Diretora do Colégio AB Sabin e o Prof. Marcelo Eduardo de Souza Nunes, responsáveis por eu fazer o Mestrado, pois depositaram confiança na minha capacidade infinitamente além do que eu acreditava.

À amiga Rose, por sua disposição em ler meu trabalho, apontando questões e oferecendo sugestões.

Às amigas Aline, Ana Paula e Clau, por compartilharem ideais, momentos alegres e de angústia no decorrer dos nossos estudos, seminários e provas.

À amiga Ana Cláudia, por ter me consolado e confortado com palavras brandas nos momentos difíceis e ter vibrado com as conquistas.

A todos os funcionários da Escola Estadual Padre Manoel da Nóbrega, pelo carinho e confiança no meu trabalho.

À Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – Diretoria de Ensino Norte I pelo apoio e financiamento do curso.

A todos os amigos e pessoas que de alguma forma contribuíram com os meus estudos.

À Capes, pelo apoio financeiro.

RESUMO

Este estudo busca compreender as mudanças do sistema de ensino a partir da Lei nº 11.274/2006, que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração incluindo o ingresso da criança de seis anos, visando melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica, para as crianças prosseguirem nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade e assegurar que, ingressando mais cedo, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens de alfabetização e letramento. Partindo desse pressuposto, a pesquisa tem como objetivo investigar, a partir do depoimento de professoras, como está se viabilizando o Ensino Fundamental de nove anos e o ingresso da criança de seis anos no primeiro ano na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo. A pesquisa foi realizada com cinco professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental I da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo e a opção metodológica direcionou-se para a abordagem qualitativa. Foi utilizada a entrevista semiestruturada e, após a coleta de dados utilizando a análise de documentos, caracterização dos sujeitos e a entrevista, partiu-se para a confrontação entre esses dados para tratá-los e analisá-los tornando esta pesquisa relevante para os estudos em Educação. Dentre os desafios mencionados pelas professoras estão: a reestruturação do espaço físico para adequá-lo à criança de seis anos; a formação contínua a respeito das especificidades dessas crianças, bem como orientações quanto à utilização dos materiais pedagógicos; a necessidade de ter um professor auxiliar de classe e a redução da quantidade de alunos por sala. Portanto, as mudanças necessárias para efetivarmos o que determina a Lei 11.274/2006 são: parceria entre a SEE, os gestores e professores, a fim de suprir as necessidades da escola e o professor sentir-se amparado para exercer sua função; integração do planejamento escolar entre professores polivalentes e especialistas, isto é, professores de todas as disciplinas e de arte e educação física, respectivamente, remuneração suficiente para os professores manterem um padrão de vida digno e se dedicarem apenas à Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo.

Palavras-chave: Ensino Fundamental de nove anos; A criança de seis anos; Educação básica no Brasil; Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo.

ABSTRACT

This study aims to understand the changes in the educational system from the Law 11.274/2006, which expanded elementary school for nine years duration including the entry of a child of six years , aiming to improve the equity and quality of basic education for children pursuing studies , achieving higher levels of education and to ensure that entering early, children have a longer time to the learning of literacy and literacy . Based on this assumption, the research aims to investigate, from the testimony of teachers , as is enabling the nine-year elementary school and entering the six year old in the first year at State Schools in the State of São Paulo . The survey was conducted with five teachers from the first year of elementary school in State Schools in the State of São Paulo and methodological option directed to the qualitative approach. We used semi-structured interview and, after collecting data using document analysis, characterization and interview subject, departed to the confrontation between these data to treat them and analyze them making this research relevant for studies in Education. Among the challenges mentioned by teachers are: the restructuring of the physical space to fit a child of six years; continuing education about the specifics of these children , as well as guidance on the use of teaching materials , the need to have an assistant professor class and reducing the amount of students per class. Therefore necessary to actualize what determines the Law 11.274/2006 changes are: partnership between ESS, managers and teachers in order to meet the needs of the school and the teacher feel supported to do their jobs; integration between school planning polyvalent teachers and specialists, that is, teachers of all disciplines and arts, and physical education, respectively, sufficient for teachers to maintain a decent standard of life and dedicate themselves only to the State Schools in the State of São Paulo remuneration.

Keywords: Elementary School nine years, The child of six years; Basic Education in Brazil, State Schools in the State of São Paulo.

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB – Câmara da Educação Básica

CEE – Conselho Estadual de Educação

CNE – Conselho Nacional da Educação

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EF – Ensino Fundamental

EMAI - Educação Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa

PNE – Plano Nacional de Educação

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SEE – Secretaria Estadual da Educação

THA - Trajetórias Hipotéticas de Aprendizagem

LISTA DE TABELAS, GRÁFICOS E QUADROS

Tabela 1: Taxas de Escolarização Bruta e Líquida – Brasil 2011	19
Tabela 2: Taxas de rendimento e movimento e etapa de Ensino – 1996-2011	20
Tabela 3: IDEB - Anos iniciais do Ensino Fundamental	21
Tabela 4: IDEB – Anos finais do Ensino Fundamental	21
Tabela 5: Número de escolas e matrículas no Ensino Fundamental da Rede Pública por região, segundo os recursos disponíveis na escola – Brasil 2011	22
Tabela 6: Idade das professoras	65
Tabela 7: Formação das professoras	65
Tabela 8: Tempo de atuação na área da Educação	66

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL – SUPERANDO DESAFIOS...17	
1.1 Educação Básica	17
1.2 Dados Referentes à Educação Básica no Brasil.....	18
1.3 Desafios para a Educação Básica no Brasil.....	23
1.4 Metas do PNE para a Educação Básica	23
1.5 Relação entre o Ensino Fundamental e as Metas do Plano Nacional de Educação.....	24
CAPÍTULO 2 – A CRIANÇA DE SEIS ANOS NO PRIMEIRO ANO	26
2.1 Razões que justificam o ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos.....	28
2.1.1 O brincar	29
2.1.2 As diferentes áreas do conhecimento.....	31
2.1.3 O trabalho pedagógico com a criança de seis anos	35
2.1.4 Modalidades do trabalho pedagógico	36
2.1.5 Avaliação e aprendizagem	37
2.2 Cuidados que devem ser considerados	39
2.2.1 A infância: um ciclo de desenvolvimento.....	40
2.2.2 Educação Infantil	41
2.2.3 Ensino Fundamental	42
2.2.4 A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	42
CAPÍTULO 3 – O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS.....	45
3.1 Ensino Fundamental de nove anos: dados históricos	45
3.2 Argumentos favoráveis à implantação do Ensino Fundamental de nove anos	49
CAPÍTULO 4 – A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO.....	51

4.1 O ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos da Rede Estadual do Estado de São Paulo	51
4.2 Os cuidados que foram tomados pela Rede Estadual do Estado de São Paulo para o ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos.....	52
4.3 Organização pedagógica	53
4.3.1 Língua Portuguesa	55
4.3.2 Matemática	56
4.4 Programa Ler e Escrever	57
 CAPÍTULO 5 – CAMINHOS METODOLÓGICOS	
5.1 Delimitação do problema.....	58
5.2 Procedimentos de análise.....	60
5.3 A escola e as professoras	64
5.4 Apresentação dos resultados	64
 CAPÍTULO 6 – ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	67
6.1 Análise das categorias	69
6.1.1 Tema: Manifestação das professoras	71
6.1.2 Tema: Medidas pedagógicas.....	81
6.1.3 Preparação das professoras	84
6.1.4 Desafios para a escola	87
6.1.5 Mudanças necessárias	89
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
 REFERÊNCIAS	105
 ANEXOS	113

Introdução

Em 2006 ingressei como professora efetiva na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo e me foi atribuída uma turma de primeira série. Somente com o curso superior em Pedagogia, concluído no ano de 1997, seria impossível eu dar conta de alfabetizar 37 crianças com repertórios de vida diferentes, apesar da minha experiência de 17 anos na Educação Infantil ter sido significativa. Porém, nesse ano fui convidada a participar de um curso oferecido pela Secretaria da Educação, *Letra e Vida*¹, que tinha como objetivo a formação do professor alfabetizador e com duração de um ano. Além da oportunidade que tínhamos de refletir sobre a nossa prática pedagógica, aprendemos estratégias funcionais inerentes ao processo de alfabetização.

No ano de 2007 a Secretaria da Educação implementou, na Rede Estadual de Ensino, o *programa Ler e Escrever*, embasado num conjunto de linhas de ações articuladas que incluía formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se dessa forma como uma política pública para o Ciclo I, que buscava promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual. Suas metas na época era alfabetizar todas as crianças com até oito anos de idade (2ª série/3º ano), matriculadas na Rede Estadual de Ensino, e garantir a recuperação da aprendizagem de leitura e escrita aos alunos das demais séries/anos do Ciclo I do Ensino Fundamental.

O *programa Ler e Escrever* articulou as expectativas do curso *Letra e Vida* de maneira que todos os professores da primeira série, além da jornada básica de trabalho, assumiram duas horas a mais por semana de estudo na própria escola, destinadas ao programa, em que as professoras da primeira série compartilharam leituras, reflexões e críticas referentes ao manual do *Ler e Escrever*, além de propor novas estratégias para auxiliar os alunos com dificuldades.

Nos dois anos seguintes, continuou o trabalho com o *Programa Ler e Escrever*², porém já não fazíamos as horas de estudo, pois tornou-se opcional essa carga horária e, tendo em vista a baixa remuneração, nenhuma professora aceitou.

¹ Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.

² É um conjunto de ações articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, para os professores da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo.

Nossas reflexões, que eram discutidas regularmente, passaram a ser esporádicas nas reuniões pedagógicas.

No final de 2009, confirmou-se que crianças de seis anos deveriam ingressar no primeiro ano da Rede Estadual de Ensino, gerando uma inquietação por parte dos professores, que solicitavam que tais salas não lhes fossem atribuídas. A diretora determinou que as salas seriam atribuídas às professoras que já possuíam experiências anteriores na Educação Infantil, tranquilizando, assim, o grupo.

Em 2010, as professoras que, no período oposto, trabalhavam com Educação Infantil assumiram as salas de primeiro ano.

Durante esse ano letivo, ocorreram divergências de opiniões, discussões entre professoras e demais membros da equipe da Unidade Escolar, que argumentavam o quê e como trabalhar com os alunos do primeiro ano. Nesse período de novos desafios, alternamos momentos em que exagerávamos nas propostas: ora nas brincadeiras, ora nas atividades. Apesar de buscarmos um consenso, era tudo muito confuso.

No segundo semestre de 2010, a Diretoria de Ensino ofereceu aos professores do primeiro ano um curso de capacitação a distância promovido pela Fundação Santillana intitulado *A criança de seis anos no ensino fundamental*, com o objetivo de promover aos educadores maior conhecimento sobre a criança de seis anos e as intenções de aprendizagem para essa faixa etária.

Um fato relevante referente ao curso citado foi o de que, apesar de ser gratuito e a distância, não houve adesão de todos os professores do primeiro ano.

No decorrer do curso, muitas dúvidas foram esclarecidas, porém, na prática, compartilhando com as demais professoras que não o fizeram, perceberam-se divergências de posturas. Algumas professoras focavam suas aulas em conteúdos de primeira série, enquanto outras embasavam seu trabalho apenas no lúdico, gerando uma incoerência entre as expectativas estabelecidas para o primeiro ano e as propostas vivenciadas no curso.

Assim, nos deparamos com diversas situações contraditórias, porém as professoras partiam dos pressupostos que julgavam adequados, mas que faziam a diferença na articulação das atividades propostas para o primeiro ano.

Em 2011, a Rede Estadual de Ensino incluiu o *programa Ler e Escrever* no primeiro ano, abrangendo dois projetos: Brincadeiras tradicionais e Índios do Brasil, conhecendo algumas etnias.

O projeto Brincadeiras tradicionais tem por objetivo relembrar o repertório de brincadeiras da cultura brasileira e criar espaços para a brincadeira na escola e através dela desenvolver diferentes habilidades sobre o domínio da língua portuguesa.

O projeto índios do Brasil tem por objetivo pesquisar sobre a cultura dos povos indígenas brasileiros, envolvendo áreas do conhecimento: história, geografia, ciências, português e matemática.

Mesmo com os materiais oferecidos pela Rede Estadual de Ensino, a busca do conhecimento sobre essa nova etapa do ensino fundamental é imprescindível para nortear caminhos duvidosos e fortalecer aspectos relevantes que podem conduzir a decisões acertadas.

Além do que considerar as crianças como seres únicos, provenientes de diferentes famílias, com necessidades e jeitos próprios de se desenvolver e aprender pressupõe um profissional flexível, observador, capaz de ter empatia com os alunos e suas famílias.

É preciso que, além dos conhecimentos didáticos relevantes e boa atuação pedagógica, o professor demonstre atitudes de respeito à individualidade das crianças, tendo em vista que as mesmas, tendo frequentado ou não a Educação Infantil, chegam ao 1º ano com uma bagagem de conhecimentos com a qual o professor terá de planejar suas ações pedagógicas.

Refletindo sobre a importância do ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental e de todos os envolvidos nesse processo, senti necessidade de pesquisar, buscar respostas e novos conhecimentos sobre o assunto, para sanar as minhas indagações que também podem ser de outros professores.

É, portanto, função do professor considerar, como ponto de partida para sua ação educativa, os conhecimentos que as crianças possuem, advindos das mais variadas experiências sociais, afetivas e cognitivas a que estão expostas. Detectar os conhecimentos prévios não é uma tarefa fácil. Implica que o professor estabeleça estratégias didáticas para fazê-lo. A observação acurada das crianças é um instrumento essencial neste processo. Os gestos, movimentos corporais, sons produzidos, expressões faciais, as brincadeiras, toda forma de expressão, representação e comunicação devem ser consideradas como fonte de conhecimento para o professor saber o que a criança já sabe.

A prática educativa deve buscar situações de aprendizagens que produzam contextos cotidianos nos quais, por exemplo, escrever, contar, ler, desenhar, procurar uma informação, etc. tenham função real. (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI. MEC/SEF, 1998).

Considerando os aspectos relatados e a atividade profissional que escolhi, assumo o dever de buscar respostas às inquietações que permeiam o espaço escolar. Acredito que a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental é uma oportunidade de elaboração de novas ações pedagógicas que devem ter consequências satisfatórias para todos os educandos.

Nesse sentido, é de extrema importância que os professores e gestores reflitam sobre os princípios básicos que devem embasar a ação educativa, tendo em vista que os professores tiveram formação específica para as séries iniciais pensando no aluno de sete anos.

Com o ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental, questiona-se o tempo de adaptação para essa implantação, partindo do pressuposto de que a concepção de aprendizagem que embasa os documentos orientadores da Rede Estadual presume que o conhecimento não é concebido como uma cópia do real e assimilado pela relação direta do sujeito com o objeto de conhecimento, mas produto de uma atividade mental por parte de quem aprende, que organiza e integra informações e novos conhecimentos aos já existentes, construindo relações entre eles. Portanto, como essas relações estão acontecendo?

Entretanto, nenhuma ação terá significado se o professor não se permitir assumir o seu legítimo lugar de mediador do processo ensino-aprendizagem, se não as recriar, apostando na infinita capacidade criativa de reinventar e elaborar tantas outras mais ricas e de resultados eficientes para aprendizagem dos estudantes, para superá-las no estabelecimento de novas referências pedagógicas e metodológicas, visando a um ensino fundamental de qualidade e contando com a parceria entre todos os membros envolvidos nesse processo.

Essa não é uma tarefa fácil, já que somente as reflexões não atingem a diversidade da escola em suas necessidades curriculares, mas a decisão ética de assegurar a todas as crianças brasileiras de seis anos de idade o direito a uma educação pública que, além de garantir o acesso, tem o dever de assegurar a permanência e a aprendizagem com boa qualidade.

A pesquisa pretende levantar informações sobre a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos na Rede Pública Estadual de São Paulo, por meio de entrevistas com alguns professores que lecionam no primeiro ano, abordando questões referentes à inclusão da criança de seis anos no primeiro ano no Ensino Fundamental de nove anos.

O Capítulo 1 destina-se a uma breve contextualização histórica da Educação Básica no Brasil, bem como os desafios superados e as metas do Plano Nacional de Educação para o Ensino Fundamental e a Educação Infantil.

No Capítulo 2, analisam-se questões referentes às razões que justificam o ingresso da criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental, embasadas nos aspectos que dizem respeito aos cuidados com essa criança no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

O Capítulo 3 apresenta uma reflexão sobre o Ensino Fundamental de nove anos, tendo como base as Leis, Resoluções e Pareceres para justificar a ampliação desse ensino, destacando aspectos favoráveis a essa implantação, isto é, como foi introduzindo esse novo sistema de ensino no Brasil.

No Capítulo 4, discute-se a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, a partir dos pressupostos a respeito da criança de seis anos no primeiro ano, de modo a caracterizar o primeiro ano em relação à Lei e à prática, sinalizando o papel do primeiro ano no ensino de nove anos em relação à Rede de Ensino do Estado de São Paulo.

Os Capítulos 5 e 6 serão dedicados às análises dos dados coletados e as considerações finais, respectivamente.

Assim, considera-se nesta pesquisa que as mudanças do sistema de ensino resultam em reflexões passíveis de discussão por parte dos professores, que estão plenamente inseridos na reestruturação do Ensino Fundamental de nove anos e o ingresso da criança de seis anos.

Considera-se para tanto, alguns questionamentos, esclarecidos ao longo da pesquisa: que cuidados a escola deve ter com o ensino para crianças de seis anos no primeiro ano? Que mudanças devemos implantar na escola para atender o que a Lei determina? Como a escola e seus participantes se prepararam para essa alteração?

Nessa perspectiva, este estudo buscou investigar, a partir do depoimento de professoras, como está se viabilizando o Ensino Fundamental de nove anos e o ingresso da criança de seis anos no primeiro ano da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo.

Capítulo 1 – Educação Básica no Brasil – Superando Desafios

Tendo em vista que o foco desta pesquisa é sobre o Ensino Fundamental de nove anos, segmento esse que faz parte da Educação Básica do país, faz-se necessário compreendê-lo em seus vários aspectos, pois estes contribuíram para a organização do Ensino Fundamental.

1.1 Educação Básica

A estruturação da educação básica foi regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, e pelo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, que buscam assegurar a todos os brasileiros a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo os meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores.

A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (LEI nº 9.394/96, Art. 22).

Cada etapa da educação básica possui objetivo e organização diferenciada, sendo que, na educação infantil, prioriza-se o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social da criança, integrado com ações entre família e comunidade. Atualmente os responsáveis não são obrigados a matricular as crianças de zero a cinco anos, mas o Estado deve garantir a possibilidade de frequentarem uma instituição educacional. Os municípios e as instituições privadas são responsáveis por essa oferta da educação.

Porém, a Emenda Constitucional nº 59/2009 prevê que deverá ser implementada, progressivamente até 2016, a educação básica, obrigatória e gratuita, dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurando a oferta para todos os que a ela não tiverem acesso na idade própria.

A partir da Lei 12.796/2013, é regulamentada a Emenda 59, estabelecendo:

Art. 4. I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:
a) pré-escola;

b) ensino fundamental;
c) ensino médio;
II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;
Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade.

Assim, o Ensino Fundamental tem início com a criança de seis anos de idade, sendo obrigatório, e o Estado deve oferecer ensino de forma gratuita e universal e, em sua conclusão, o estudante deve dominar a leitura, a escrita e o cálculo, e desenvolver a capacidade de compreender o ambiente natural e social, o sistema político, a tecnologia, as artes e os valores básicos da sociedade e da família.

O Ensino Médio prioriza a formação do aluno com ênfase na aquisição de conhecimentos básicos, preparação científica e capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação.

Portanto, ao concluir a Educação Básica, o estudante deve estar preparado para sua inserção no mercado de trabalho e seguir o caminho do ensino superior.

A educação básica conta com dois principais documentos que são norteadores da sua estrutura de funcionamento: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, que estabeleceu diretrizes e bases para a educação nacional, e a Lei nº 10.172/01, que aprovou o Plano Nacional de Educação. Ambas são regidas pela Constituição da República Federativa do Brasil.

1.2 Dados referentes à Educação Básica no Brasil

Conforme o Censo Escolar da Educação Básica 2011, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), atualmente existem mais crianças matriculadas na Educação Infantil e ocorreu um aumento no número total de matriculados no Ensino Fundamental. Porém, diminuiu o número de matriculados na Educação Básica, sendo que em 2007 estavam matriculados 53.028.928 de alunos, e em 2011 esse número reduziu-se a 50.972.619 de alunos matriculados. Desses, 43.053.942 frequentam a Rede Pública e 7.918.677, a rede privada. (Todos pela Educação, 2012)

Não obstante os investimentos feitos em educação, temos um longo caminho pela frente para alcançar as metas primordiais: qualidade, acesso e permanência na escola.

Vejamos a tabela a seguir:

Tabela 1. Taxas de Escolarização Bruta e Líquida - Brasil 2011								
	Pré-Escola (4 e 5 anos)		Ensino Fundamental (6 a 14 anos)		Ensino Médio (15 a 17 anos)		Ensino Superior (18 a 24 anos)	
	Bruta	Líquida	Bruta	Líquida	Bruta	Líquida	Bruta	Líquida
	69,7	54,2	106,9	91,9	82,2	51,6	27,8	14,6
Fonte: IBGE/Pnad; Elaborado por Inep/Deed								

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apenas 54,2% das crianças entre quatro e cinco anos frequentaram a escola em 2011, significando que 45,8% das crianças dessa idade ficaram fora da escola. A Emenda 59/2009 prevê que até 2016 todas essas crianças devem estar frequentando a escola. Esses dados representam mais um desafio para a educação do nosso país.

Em relação ao Ensino Fundamental, é preocupante verificarmos que nem todos que ingressam nesse segmento o concluem, isto é, 91,9% finalizam a Educação Básica, mas 8,1% acabam abandonando, mesmo sendo obrigatório o Ensino Fundamental.

Analisando os dados referentes ao Ensino Médio, o desafio para a educação pode ser tornar utópico, pois 48,4% dos alunos não o concluem.

Buscando explicações para os dados analisados acima, verificou-se na tabela a seguir que, além do abandono, um obstáculo ainda maior para os alunos é superar a reprovação.

Vejamos a tabela:

Tabela 2 – Taxas de rendimento e movimento por Etapa de Ensino – 1996-2011

Unidade da Federação	Ano	Etapa de ensino																	
		Ensino Fundamental											Ensino Médio						
		Total	Anos Iniciais	Anos Finais	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	Total	1ª	2ª	3ª	4ª	Não-seriado
Aprovação	1996	71,8	72,2	71,4		63,1	72,2	77,2	81,1	63,6	71,2	75,7	81,2	71,6	62,0	74,2	86,0	84,7	
	1998	78,3	77,4	79,6		68,7	78,0	82,6	85,3	75,4	80,3	82,0	82,7	78,5	71,7	80,1	87,9	86,7	
	2000	77,3	77,1	77,5		70,7	76,5	80,7	82,7	72,9	78,2	79,0	81,6	75,9	68,2	77,2	85,3	85,5	
	2002	79,6	80,7	78,3		75,8	79,9	83,4	85,2	73,6	79,0	79,8	82,3	75,9	69,2	78,1	83,7	87,2	
	2004	78,7	80,4	76,4	90,0	74,9	78,9	83,6	83,8	72,2	76,7	79,2	79,0	73,3	65,5	75,8	82,2	91,8	
	2006	81,3	83,7	78,4	91,3	79,1	81,7	86,1	86,0	74,6	78,6	81,0	80,6	73,7	66,4	75,8	81,8	90,1	
	2007	83,1	85,8	79,8	93,0	81,9	83,3	87,5	87,2	76,2	80,0	82,4	81,5	74,1	67,1	76,2	81,8	89,8	75,7
	2009	85,2	88,5	81,3	94,9	86,4	85,1	89,2	89,1	77,7	81,4	83,6	83,7	75,9	68,6	78,1	84,2	90,6	77,2
	2010	86,6	89,9	82,7	95,8	88,9	86,2	90,0	89,8	79,7	82,4	84,6	85,0	77,2	70,3	79,3	85,3	88,8	79,6
		2011	87,6	91,2	83,3	96,5	91,9	87,1	90,9	90,5	80,1	83,4	85,2	85,4	77,3	70,1	79,4	85,5	88,3
Reprovação	1996	13,9	14,6	12,7		18,5	16,2	12,2	9,0	16,7	13,5	10,2	7,1	9,5	13,3	8,3	4,2	3,4	
	1998	9,7	11,3	7,3		16,0	12,0	8,2	6,3	9,5	7,6	6,0	4,8	6,3	8,6	5,6	3,3	2,9	
	2000	10,7	11,9	9,2		15,1	13,5	9,3	8,3	11,4	9,6	8,0	6,9	7,5	10,1	7,1	4,4	3,6	
	2002	11,7	12,4	10,8		15,1	14,2	10,1	9,1	13,6	11,2	9,2	8,0	9,0	11,7	8,4	5,5	3,7	
	2004	13,0	13,1	13,0	4,0	16,3	15,4	10,9	10,7	16,0	13,3	10,8	10,6	10,7	13,7	9,7	7,3	2,3	
	2006	12,6	11,9	13,5	4,3	15,0	14,4	10,1	10,2	16,5	13,7	11,4	11,3	12,1	15,6	11,0	8,4	3,2	
	2007	12,1	11,0	13,5	4,0	13,8	13,9	9,6	9,9	16,5	13,6	11,3	11,7	12,7	16,4	11,4	8,8	3,7	11,2
	2009	11,1	9,2	13,4	3,0	11,0	12,8	8,7	8,7	16,5	13,6	11,5	11,1	12,6	17,3	11,3	7,4	3,4	9,2
	2010	10,3	8,3	12,6	2,6	9,2	12,1	8,2	8,2	15,2	13,1	10,8	10,4	12,5	17,2	11,1	7,1	4,9	8,8
		2011	9,6	7,3	12,4	2,1	6,7	11,4	7,5	7,8	15,3	12,7	10,7	10,3	13,1	18,1	11,8	7,5	4,2
Abandono	1996	14,3	13,2	15,9		18,4	11,6	10,6	9,9	19,7	15,3	14,1	11,7	18,9	24,7	17,5	9,8	11,9	
	1998	12,0	11,3	13,1		15,3	10,0	9,2	8,4	15,1	12,1	12,0	12,5	15,2	19,7	14,3	8,8	10,4	
	2000	12,0	11,0	13,3		14,2	10,0	10,0	9,0	15,7	12,2	13,0	11,5	16,6	21,7	15,7	10,3	10,9	
	2002	8,7	6,9	10,9		9,1	5,9	6,5	5,7	12,8	9,8	11,0	9,7	15,1	19,1	13,5	10,8	9,1	
	2004	8,3	6,5	10,6	6,0	8,8	5,7	5,5	5,5	11,8	10,0	10,0	10,4	16,0	20,8	14,5	10,5	5,9	
	2006	6,1	4,5	8,2	4,5	6,0	3,9	3,9	3,9	8,9	7,8	7,7	8,1	14,3	18,1	13,3	9,9	6,8	
	2007	4,8	3,2	6,7	3,0	4,3	2,8	2,9	2,9	7,3	6,4	6,3	6,8	13,2	16,5	12,4	9,4	6,5	13,1
	2009	3,7	2,3	5,3	2,1	2,6	2,1	2,1	2,2	5,8	5,0	4,9	5,2	11,5	14,1	10,6	8,4	6,0	13,6
	2010	3,1	1,8	4,7	1,6	1,9	1,7	1,8	2,0	5,1	4,5	4,6	4,6	10,3	12,5	9,6	7,6	6,3	11,6
		2011	2,8	1,5	4,3	1,4	1,4	1,5	1,6	1,7	4,6	3,9	4,1	4,3	9,6	11,8	8,8	7,0	7,5

Fonte: MEC/INEP/Deed

Conforme a tabela acima, apenas 77,3% dos alunos do Ensino Médio o concluem, pois 13,1% são reprovados e 9,6% abandonam os estudos.

Quanto ao Ensino Fundamental, obrigatório, apenas 87,6% o concluem, pois 9,6% são reprovados e 2,8% abandonam os estudos. Contudo, a preocupação torna-se ainda maior tendo em vista que em alguns anos esses dados se agravam, como no 3º ano, limite para que todas as crianças estejam alfabetizadas, e 11,4% são reprovadas, significando que essas crianças não atingiram as metas mesmo frequentando a escola por três anos.

Outro dado assustador refere-se ao 6º ano, que faz parte dos anos finais do Ensino Fundamental em que apenas 80,1% dos alunos são aprovados e 15,3% são reprovados.

Retomando os dados referentes ao Ensino Fundamental, aparece um dado preocupante, porque o total de matrículas em 2011 era quase 4% maior do que a população de seis a 14 anos registrada em 2010. Em números absolutos isso

significa que, de acordo com o INEP, 1.154,492 jovens ainda estão cursando o Ensino Fundamental mesmo tendo ultrapassado a idade correta. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012)

Contudo, o Brasil de acordo com os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB/2011), atingiu as metas estabelecidas em todas as etapas do ensino básico.

Nos anos iniciais, que se estende do primeiro ao quinto ano, o IDEB nacional alcançou 5,0, ultrapassando a meta para 2011, de 4,6, e atingindo a proposta para 2013, era de 4,9. Nessa etapa do ensino, a oferta é prioritariamente das redes municipais, que concentram 11,13 milhões de matrículas, quase 80% do total.

O IDEB, para os anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Estadual, foi calculado em 5.222 municípios. A meta para 2011 foi alcançada por 4.060 deles (77,5%).

Tabela 3: Anos Iniciais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado				Metas				
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	3.9	4.2	4.6	4.9	6.0
Dependência Administrativa									
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	3.6	4.0	4.4	4.7	5.8
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	4.0	4.3	4.7	5.0	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	3.5	3.8	4.2	4.5	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.0	6.3	6.6	6.8	7.5

Fonte: MEC/INEP

Nos anos finais, do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, o IDEB nacional atingiu 4,1 em 2011 e ultrapassou a meta proposta de 3,9. Considerada somente a rede pública, o índice nacional chegou a 3,9 e também superou a meta de 3,7.

Tabela 4 - Anos Finais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado				Metas				
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3.5	3.8	4.0	4.1	3.5	3.7	3.9	4.4	5.5
Dependência Administrativa									
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9	3.3	3.4	3.7	4.1	5.2
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9	3.3	3.5	3.8	4.2	5.3
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8	3.1	3.3	3.5	3.9	5.1
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.8	6.0	6.2	6.5	7.3

Fonte: MEC/INEP

De todos os municípios submetidos à avaliação do IDEB para os anos finais do Ensino Fundamental, cerca de 4,3 mil, isto é, 62,5%, atingiram as metas, superadas também em todas as regiões do país.

Em 2011, o ensino público e particular atingiu a meta para o ensino médio de 3,7. O indicador é obtido pelas notas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e pela taxa média de aprovação percentual.

Apesar do IDEB divulgar dados que revelam que os alunos brasileiros estão aprendendo mais nos primeiros anos de escolarização, nota-se que o país não consegue avançar no mesmo ritmo nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio.

Analisando as redes estaduais que concentram boa parte dessas matrículas, observa-se, na análise dos dados do IDEB, que 12 estados não alcançaram as metas de 2011 e sete não atingiram as metas destinadas ao Ensino Médio.

Outro indicador relevante aponta que no Brasil existe uma desigualdade acentuada no que concerne aos recursos disponíveis aos alunos, isto é, nem todos têm acesso à biblioteca, Internet, laboratório de informática, locais e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, e quadra de esportes.

Analisando a tabela abaixo:

Tabela 5 – Número de Escolas e Matrículas no Ensino Fundamental da Rede Pública por Região, segundo os Recursos Disponíveis na Escola – Brasil – 2011

Região Geográfica	Escolas						Matrículas					
	Total	Recurso Disponível (%)					Total	Recurso Disponível na Escola (%)				
		Biblioteca ou sala de leitura	Acesso à Internet	Laboratório de Informática	Dep.e Vias Adequadas a Alunos com deficiência ou Mobilidade Reduzida	Quadra de Esportes		Biblioteca ou sala de leitura	Acesso à Internet	Laboratório de Informática	Dep.e Vias Adequadas a Alunos com deficiência ou Mobilidade Reduzida	Quadra de Esportes
Brasil	125.081	40,2	42,6	44,1	14,9	27,5	26.256.179	73,6	79,5	76,9	30,2	56,4
Norte	20.311	20,9	18,7	20,6	7,0	10,8	3.038.532	59,5	57,6	58,2	23,4	37,4
Nordeste	56.532	23,8	25,3	29,7	9,9	9,0	8.059.191	56,8	62,1	63,4	26,7	25,8
Sudeste	28.069	66,2	72,6	67,9	20,0	56,6	9.720.165	85,4	93,9	86,8	27,9	79,0
Sul	14.299	74,3	74,0	76,2	28,4	59,2	3.538.738	91,0	93,3	91,8	42,1	77,6
Centro-Oeste	5.870	58,3	73,0	71,8	32,2	45,7	1.899.553	74,0	89,2	85,8	44,8	61,6

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Conforme a tabela acima, dos 26.256.179 de matrículas na Rede Pública, quase 80% dos alunos contam com biblioteca, acesso à Internet e laboratório de informática na escola. Porém, em algumas regiões, como Norte (37,4%) e Nordeste (25,8%), os alunos contam com quadra de esportes. Esses dados nos levam à reflexão sobre quanto é importante a prática de esportes e, nesse caso, como e onde são feitas essas aulas.

Os motivos para tais resultados são preocupantes e cumulativos. Os dados mostram que, conforme avança a escolaridade, as dificuldades se expandem e sinalizam problemas que são apontados como um desafio para a Educação Básica no Brasil.

1.3 Desafios para Educação Básica no Brasil

Em meados do século XX começou a expansão da escolarização básica no país. O crescimento no âmbito da rede pública de ensino ocorreu somente entre as décadas de 1970 e 1980.

Levando em consideração o momento tardio em que ocorre essa expansão, é possível analisar que o presente e o futuro da Educação Básica são preocupantes. O maior desafio é alcançar a qualidade na Educação para todos e o acesso à escola e a permanência nela na idade correta.

1.4 Metas do PNE para a Educação Básica

O PNE (Plano Nacional de Educação) é um documento que estabelece planos para que a educação atinja níveis desejáveis de investimentos, qualidade, quantidade de vagas nas escolas e universidades, entre outros.

A proposta do novo PNE para 2011-2020 está em tramitação no Congresso Nacional. Este Projeto de Lei estabelece metas que apresentam iniciativas para todos os níveis e etapas educacionais, visando alcançar a qualidade na Educação para todos e garantir o acesso à escola e a permanência nela.

Como as metas se referem a todos os segmentos da educação, nos atentaremos às que se referem à Educação Básica, pois condizem com o presente estudo.

A Meta 1 do PNE se refere ao Ensino Infantil e visa universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até três anos.

A Meta 2 do PNE refere-se à universalização do ensino fundamental de nove anos para toda população de seis a 14 anos.

Essa meta estabelece estratégias para o acompanhamento individual de cada estudante do Ensino Fundamental, com o intuito de assegurar a permanência do aluno na escola, garantindo, em regime de colaboração, a frequência e o apoio à aprendizagem, como também o resgate de crianças fora da escola, em parceria com as áreas de assistência social e saúde.

Propõe definir expectativas de aprendizagem para todos os anos do Ensino Fundamental de maneira a assegurar a formação básica comum, reconhecendo a especificidade da infância e da adolescência, os novos saberes e os tempos escolares.

A Meta 5 propõe estratégias para alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, promovendo a estruturação do Ensino Fundamental de nove anos, com foco na organização de ciclo de alfabetização com duração de três anos.

Além de estabelecer diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e parâmetros curriculares nacionais comuns, as metas propõem planos de ações.

Esses planos visam, além de melhorar a educação do nosso país, o respeito à diversidade regional, estadual e local, mobilizando as famílias e setores da sociedade civil, para articularem a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais.

1.5 Relação entre o Ensino Fundamental e as metas do PNE

O Plano Nacional de Educação é a principal diretriz para as políticas públicas educacionais no Brasil, já que apresenta as principais metas que precisam ser alcançadas para superar o déficit educacional do país, como a erradicação do analfabetismo, a superação das desigualdades, a melhoria da qualidade do ensino e a valorização dos profissionais da educação.

Apesar de ainda não estar em vigência, se for cumprido plenamente, o PNE pode, em dez anos, universalizar a Educação Básica para crianças de 14 a 17 anos e alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade.

Além disso, universalizar o atendimento aos estudantes com deficiência, oferecer ensino em tempo integral em 50% da rede pública, atingir média 6,0 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nas séries iniciais, tendo em vista que em 2011 essa média foi 5,0 e, nas séries finais, a meta é atingir nota 5,5, sendo que em 2011 a média atingida foi 4,1.

Se o PNE atingir as metas propostas, possibilitará às políticas públicas educacionais a garantia à educação com equidade, permanência e acesso com qualidade para todos.

Partindo dos pressupostos apresentados nas Metas, é possível compreender a importância do ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos.

Porém, faz-se necessário que todos os participantes desse processo, quer seja os órgãos superiores de Educação, os gestores e professores construam um novo Ensino Fundamental pensando nas especificidades dessa criança que a partir de 2010 conclui a Educação Infantil aos cinco anos e ingressa no Ensino Fundamental com seis anos, mas não deixa de ser criança.

Quem é essa criança?

Capítulo 2 - A criança de seis anos no primeiro ano

Oi, oi, oi... olha aquela bola
A bola pula bem no pé, no pé do menino

Quem é esse menino? Esse menino é meu vizinho...
Onde ele mora? Mora lá naquela casa...
Onde está a casa? A casa tá na rua...
Onde está a rua? Tá dentro da cidade...
Onde está a cidade? Lá no alto da floresta
Onde é a floresta? A floresta é no Brasil
Onde está o Brasil? Tá na América do Sul, no continente americano, cercado de oceano
Castelos mais distantes de todo o planeta
E como é o planeta? O planeta é uma bola que rebola lá no céu

Oi, oi, oi... olha aquela bola
A bola pula bem no pé, no pé do menino

(PAULO TATIT, EDITH DERDYK, 1996)

Apesar de a idade cronológica não ser o aspecto definidor da maneira de ser da criança, algumas características são pertinentes a determinadas faixas etárias, principalmente, as que condizem com o início da escolarização básica, isto é, a criança de seis anos (BRASIL, 2006). Portanto, entender essas características é fundamental para o educador.

A criança de seis anos, em seu estágio de desenvolvimento, continua usando a imaginação, a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender, somados à sua força privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar, que precisa ser preservado. A criança apresenta grandes possibilidades de simbolizar e compreender o mundo, estruturando seu pensamento e fazendo uso de múltiplas linguagens.

Esse desenvolvimento leva a criança a participar de propostas lúdicas que envolvem regras e possibilitam a apropriação de conhecimentos, valores e práticas sociais construídas na cultura em que está inserida, sendo que, nessa fase, as crianças vivem um momento importante de suas vidas no que se refere à construção de sua autonomia e de sua identidade.

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

Especificamente em relação à linguagem escrita, a criança vivencia uma fase de desenvolvimento inserida numa sociedade letrada, tem um forte interesse de aprender, somado ao especial significado de frequentar a escola.

Assim, o desenvolvimento das possibilidades de aprendizagem dessas crianças pode ser determinado pelas experiências e pela qualidade das interações encontradas no meio sociocultural que frequentam, pressupondo que a família, a escola, os professores são mediadores culturais desse processo de formação humana das crianças.

Levando em consideração as características da criança de seis anos, considera-se necessário que o sistema escolar se aproprie de vivências que a integrem de maneira acolhedora.

Nessa idade, o contato com diferentes formas de representação que ocorrem, em sua maioria, na escola e no ambiente doméstico, proporciona à criança o desafio de usar as múltiplas linguagens: corporal, plástica, oral, escrita, musical e, principalmente, a linguagem do brincar em que a criança estabelece relação com o outro, consigo mesma e com diferentes objetos da natureza e da cultura que a circundam, mediada por formas de expressão e comunicação.

Partindo desses pressupostos, é possível considerar que o ingresso das crianças de seis anos no ensino fundamental requer um processo planejado e compreendido numa dimensão que englobe os espaços físicos e as relações que se estabelecem nas vivências.

Essas vivências devem contemplar as características e necessidades do universo infantil, com atitudes reflexivas no intuito de não transferir as propostas de educação infantil para o primeiro ano, mas um olhar atento sobre as práticas na educação infantil como ponto de referência para dar sequência ao ensino fundamental, evitando rupturas nesse processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental que serão importantes para o encantamento e permanência dessa criança na escola.

Esse momento da transição é crucial à medida que se mostra válido considerar que, nesse contexto de mudanças, devem ser respeitadas as particularidades da criança, como também as questões emocionais, que interferem no processo de ensino e aprendizagem.

A adaptação é diferente para cada criança e envolve diferentes fatores, como a sua história de vida, suas características individuais, o ambiente familiar e o perfil do professor e da escola.

Além do que, segundo as orientações do MEC (BRASIL, 2006), deve-se procurar minimizar as diferenças entre o último ano da educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, considerando no planejamento propostas que auxiliem a adaptação e que atendam aos recursos simbólicos e exploratórios, impulsionando a curiosidade infantil para compartilhar conhecimentos e novas aprendizagens.

Sendo assim, a preocupação em estabelecer uma ponte entre a educação infantil e o ensino fundamental permite construir uma proposta pedagógica engajada com a realidade da infância brasileira, respeitando suas diversidades regionais e culturais.

Educação infantil e ensino fundamental são frequentemente separados, porém, do ponto de vista da criança, não há fragmentação. Os adultos e as instituições é que muitas vezes opõem educação infantil e ensino fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura. Questões como alfabetizar ou não na educação infantil e como integrar educação infantil e ensino fundamental continuam atuais. Temos crianças, sempre, na educação infantil e no ensino fundamental. (KRAMER, 2007, p.19)

Desse modo, o direito da criança a um maior tempo de escolaridade obrigatória deve ser compreendido como ampliação de possibilidades à aprendizagem e de interação com parceiros da mesma idade, considerando a especificidade da faixa etária, reconhecendo-a como cidadã e possuidora de direitos e deveres.

2.1 Razões que justificam o ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos

Em cada etapa do desenvolvimento há um tipo de atividade que permite a formação de capacidades, aptidões e habilidades humanas.

Como pretendemos investigar o ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos, que diz respeito a uma etapa peculiar no desenvolvimento humano, é fundamental oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período de escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando

mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando um nível maior de escolaridade.

O objetivo de ampliar o período de escolaridade é garantir o acesso da criança de seis anos à escola, assegurando a todas as crianças um tempo maior de convívio escolar, com maiores oportunidades educativas.

Como para algumas crianças o ingresso no Ensino Fundamental representa um dos primeiros contatos com a escrita, sendo atendidas aos seis anos, elas terão um tempo mais longo de experiência escolar, construindo, assim, maiores oportunidades de sucesso nos anos seguintes do ensino fundamental.

Partindo desse pressuposto, pode-se considerar que algumas atividades são cruciais e necessárias para o desenvolvimento da criança em determinada fase.

Destacamos o brincar como elemento fundamental para envolver a criança no seu universo. Segundo Zenker e Tierno (2008), o brincar, a brincadeira e os brinquedos sempre estiveram atrelados à história da criança, isto é, fazem parte dela. E nesse brincar estão envolvidos as emoções, os pensamentos e o corpo da criança, tudo isso não fragmentado, mas engrenado, ao qual a criança dá um sentido, resguardando a sua singularidade.

2.1.1 O brincar

A brincadeira para a criança torna-se uma atividade que tem como fundamento a relação estabelecida entre as pessoas e a relação das pessoas com os objetos, assim, a atividade lúdica provém da necessidade que a criança tem de agir no mundo e nas vivências com outras pessoas que fazem parte do seu convívio.

Ao assumir um papel, a criança imita o comportamento do adulto fidedignamente, como o observa em seu contexto, mesmo sem ter clareza do sentido dessa ação, para depois repeti-lo por imitação e efetivá-lo de forma consciente.

Segundo Moyles (2002), o brincar é um meio pelo qual os seres humanos e os animais exploram uma variedade de experiências em diferentes situações, para diversos propósitos.

Para Millar (1968), no brincar das crianças mais velhas e dos adultos, isso se manifesta claramente em atividades como jogos variados, xadrez e esportes. Nas crianças mais jovens, o brincar está positivamente associado ao desenvolvimento e maturação gerais.

Então o brincar, em todas as idades, é realizado por diversão e proporciona momentos de alegria e aprendizagem, mas também pode ser uma maneira de fugir da realidade, quer seja por problemas, aborrecimentos, dificuldades, quer seja por afastamento, um momento de relaxar, buscando a solidão por meio dos afazeres cotidianos, porque o brincar deve ser aceito como algo privado e interno para o indivíduo quando esta for sua escolha (MOYLES, 2002).

O brincar permite situações em que as habilidades físicas e mentais são exercitadas repetidamente, promovendo a confiança e o domínio da situação. Também nos remete a muitos outros benefícios, como:

O brincar ajuda os participantes a desenvolver confiança em si mesmos e em suas capacidades e, em situações sociais, ajuda-os a julgar as muitas variáveis presentes nas interações sociais e a ser empático com os outros. Ele leva as crianças e os adultos a desenvolver percepções sobre as outras pessoas e a compreender as exigências bidirecionais de expectativa e tolerância. (MOYLES, 2002, p. 22)

No aspecto educacional, possibilita maiores oportunidades de a criança adquirir novos conhecimentos e aos professores mais um instrumento de análise sobre as crianças e suas necessidades, através de uma variedade de situações potenciais de aprendizagem.

Por que brincar? É que ele garante que o cérebro – e nas crianças quase sempre o corpo – fique estimulado e ativo. Isso, por sua vez, motiva e desafia o participante tanto a dominar o que é familiar quanto a responder ao desconhecido em termos de obter informações, conhecimentos, habilidades e entendimentos. (MOYLES, 2002, p. 20)

Essas aprendizagens, segundo a mesma autora, incluem a oportunidade de praticar, escolher, perseverar, imitar, imaginar, dominar, adquirir competência e confiança; adquirir novos conhecimentos, habilidades, pensamentos e entendimento coerentes e lógicos.

Também possibilitam criar, observar, experimentar, movimentar-se, cooperar, sentir, pensar, memorizar e lembrar; comunicar, questionar, interagir com os outros e ser parte de uma experiência social mais ampla em que a flexibilidade, a tolerância e a autodisciplina são vitais; conhecer e valorizar a si mesmo e as próprias forças, entender as limitações pessoais e ser ativo dentro de um ambiente seguro que encoraje e consolide o desenvolvimento de normas e valores sociais.

Diante dos benefícios promovidos pelo ato do brincar, não resta dúvida da sua importância e necessidade de ser visto e revisto pelos professores como um instrumento para garantir a qualidade do ensino e proporcionar novos conhecimentos.

O brincar não é o único aspecto relevante no que concerne à criança de seis anos, mas promove novos conhecimentos mediados pelos educadores, que fazem parte das diferentes áreas do conhecimento.

2.1.2 As diferentes áreas do conhecimento

A curiosidade para conhecer o mundo em que vivemos faz parte das crianças, pois estão inseridas num ambiente estimulador de novas aprendizagens, independente do local em que vivem. A criança de seis anos no primeiro ano amplia sua curiosidade para interesses referentes ao conhecimento sistematizado de coisas e pessoas, isto é, novos conhecimentos em todas as áreas.

Ela continua na infância, porém, produzindo outras formas de escrita; começa a se preocupar com a estética das letras, do desenho, da leitura. Descobre a borracha para apagar o que acha que errou ou que não ficou bonito. Transita do pensamento fantástico para o pensamento lógico, caminhando para o concreto. (ZENKER e TIerno, 2008, p. 17)

A escola é a instituição responsável por organizar, selecionar e adaptar os elementos da cultura para serem ensinados, como também refletir sobre como esses saberes devem promover novos conhecimentos, perpetuando e produzindo cultura.

Esse desafio se mostra desde o primeiro ano escolar. Essa faixa etária exige que a escola contextualize e recontextualize os saberes, de maneira a confrontar e problematizar diferentes vivências. É fundamental também que seja respeitada a subjetividade de cada criança, ao mesmo tempo que sejam oferecidas possibilidades efetivas para que possa expressar seus sentimentos, visões e formas de significar o que está ao seu redor.

A criança e os atores que atuam na escola fundamental encontram na linguagem, como constituinte do sujeito, um espaço onde a cultura e a educação se realizam mutuamente, ao permitir a circulação de problematizações que levam a posições sócio-político-culturais.

Assim, compete à escola organizar os saberes em conhecimentos a serem explorados e vivenciados como oportunidades de socialização de conhecimentos

acumulados ao longo de uma história, com a possibilidade efetiva de desenvolver saberes nas crianças, ressignificando e dando sustentação a ações e interações.

Portanto, as áreas do conhecimento a serem desenvolvidas com a criança de seis anos propõem instrumentos para uma efetiva participação social, priorizando as interações e reconhecendo os diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizado das crianças.

As propostas pedagógicas devem promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo-linguísticos 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 (BRASIL, 2006).

As Ciências Sociais, que nos remetem ao desenvolvimento dos grupos humanos, suas relações, histórias, formas de se organizar, resolver conflitos e viver em diferentes épocas e locais, engajados com a família, a escola, a religião, o mundo do trabalho, o entorno social que abrange o bairro, a comunidade, comportam inúmeras configurações e organizações.

Essa área do conhecimento cria atividades por meio das quais as crianças podem ampliar a compreensão da sua própria história, da sua forma de viver e de se relacionar, identificando diferenças e semelhanças entre as histórias vividas pelos colegas e por outras pessoas e grupos sociais que participam da construção da história da sociedade contemporânea.

Essas interações podem ajudar a criança a pensar e a desenvolver atitudes de observação, estudo e comparação das relações entre o homem, o espaço e a natureza. Assim, a importância em conhecer as transformações ocorridas a partir da ação humana possibilita perceber como o homem interage com a natureza e a forma e a qualidade de vida das pessoas, proporcionando às crianças a construção de noções básicas de tempo (ordenação, sequência, duração, concomitância) e de espaço (dentro e fora, em cima e embaixo, em frente, atrás).

Na área das Ciências Naturais, o objetivo é aguçar a curiosidade das crianças, incentivá-las a levantar hipóteses e a construir conhecimentos sobre os fenômenos físicos e químicos, sobre os seres vivos e sobre a relação entre o homem e a natureza e entre o homem e as tecnologias.

É importante organizar os tempos e espaços da escola para favorecer o contato das crianças com a natureza e com as tecnologias, possibilitando a observação, experimentação, debate e ampliação de conhecimentos específicos.

As atividades didáticas dessa área têm como finalidades desafiar as crianças, simular situações, elaborar hipóteses, refletir sobre as situações do cotidiano, posicionar-se enquanto parte da natureza e membro de uma espécie, estabelecendo as mais diversas relações e percebendo o significado dos saberes dessa área com suas ações do cotidiano.

Na área das Noções Lógico-Matemáticas, os objetivos são: encorajar as crianças a identificar semelhanças e diferenças entre diferentes elementos para classificar, ordenar e seriar; fazer correspondências e agrupamentos, a comparar conjuntos; pensar sobre números e quantidade de objetos, quando estes forem significativos para elas, operando com quantidades e registrando as situações-problema, inicialmente de forma espontânea e, posteriormente, usando a linguagem matemática.

As atividades propostas precisam ser acompanhadas de jogos e de situações-problema, que promovam a socialização de ideias entre as crianças, e questionamentos do professor, para poder intervir e questionar a partir da lógica das crianças.

Na área de Linguagem, partindo-se do princípio de que a criança, desde pequena, tem infinitas possibilidades para o desenvolvimento de sua sensibilidade e de sua expressão, um dos grandes objetivos nessa área é sensibilizar a criança para apreciar uma pintura, escultura, assistir a um filme, ouvir música. Nesse período, é importante a criança vivenciar atividades em que possa ver, reconhecer, sentir, experienciar, imaginar e atuar sobre as diversas manifestações da arte, e que também conheça as produções artísticas, de diferentes épocas e grupos sociais.

O trabalho pedagógico com ênfase na área de Linguagem também inclui possibilitar a socialização e a memória das práticas esportivas e outras práticas corporais, pois em todas as áreas o respeito às culturas, ludicidade, espontaneidade, autonomia e organização das crianças tem como objetivo o pleno desenvolvimento humano.

Os professores precisam valorizar verdadeiramente a comunicação das crianças no contexto da sala de aula, não só naquelas ocasiões em que as crianças estão respondendo a ele, mas quando estão explorando suas ideias e imagens mentais por meio de um diálogo pessoal e individual. (MOYLES, 2002, p. 57)

Assim, propostas que promovam a consciência corporal, a troca entre as crianças, a aceitação das diferenças, o respeito, a tolerância e a inclusão, possibilitarão que todas as crianças se reconheçam e se diferenciem dos outros, se permitindo participar, brincar, se divertir e aprender, com a finalidade de desenvolver habilidades motoras e promover a inclusão de todos.

É necessário garantir um ensino pautado por uma prática pedagógica que permita a realização de atividades variadas que possibilitem práticas discursivas de diferentes gêneros textuais, orais e escritos, de usos, finalidades e intenções diversos, textos que circulam nas diferentes esferas sociais, produzidos nas mais variadas situações de uso da linguagem oral e escrita, em que as crianças participem como locutores e ouvintes.

É importante que o cotidiano da criança seja pleno de atividades de produção e recepção de textos orais e escritos, tais como escuta diária da leitura de textos diversificados, especialmente histórias e textos literários, produção de textos escritos, mediada pela participação e o registro de parceiros mais experientes, leitura e escrita espontânea de textos diversificados e participação em brincadeiras com a linguagem.

As crianças devem ser encorajadas a pensar e raciocinar sobre a escrita alfabética, pois um dos principais objetivos do trabalho com a língua é assegurar às crianças o conhecimento sobre a natureza e o funcionamento do sistema de escrita, compreendendo e se apropriando dos usos e convenções da linguagem escrita nas suas diversas funções.

O cuidado e a abordagem do planejamento asseguram o desenvolvimento de todas as áreas do conhecimento, oportunizando, no ingresso da criança de seis anos no ensino fundamental, conhecimentos que são originários de um processo sócio-histórico.

Esse processo compõe, junto com os outros anos, um meio de produzir e reproduzir a cultura, possibilitando o direito da criança a um maior tempo de escolaridade obrigatória, compreendido como ampliação de suas possibilidades de aprender e de interagir com parceiros da mesma idade e outros mais experientes.

Tais aspectos nos instigam a questionar como é abordada essa questão na escola, considerando que as atividades do primeiro ano devem ser ricas em recursos simbólicos e exploratórios, provocando a curiosidade infantil, significando e ressignificando a função social da escola na vida do educando.

Nessa perspectiva, o professor precisa conhecer as especificidades da criança de seis anos, nas quais o lúdico sobressai, para privilegiar o brincar, e privilegiando a capacidade de expressão da criança, pois segundo Zenker e Tierno (2008), o sujeito da aprendizagem é a criança de seis anos e não o ensino.

Para que esses objetivos sejam atingidos, a escola precisa reorganizar sua estrutura, gestão, ambientes, espaços, tempos, materiais, conteúdos, metodologias, objetivos, planejamento e avaliação, para que as crianças estejam inseridas num ambiente propício à aprendizagem.

2.1.3 O trabalho pedagógico com a criança de seis anos

Se faz necessárias desconstruções de antigos paradigmas. Novos espaços, então, poderão ser abertos para a reflexão necessária sobre o currículo, avaliação e registros; sobre suas idealizações e interatividade com as também diferentes relações familiares; sobre a tecnologia, o meio ambiente, a chamada era planetária; sobre as interações criança-criança, criança-educador, criança-espaço, criança-materiais. E, essencialmente, para a reflexão dos direitos da criança de seis anos. Devemos, pois, pensar a partir dessa dimensão quando focarmos a organização de saberes e práticas específicas do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. (ZENKER e TIERNO, 2008, p. 17)

A construção do trabalho pedagógico precisa ser condizente com a realidade das crianças e apresentar propostas que provoquem impactos positivos no processo de escolarização, possibilitando maior flexibilização para a continuidade de um processo que contribua para o desenvolvimento da criança.

A proposta para o primeiro ano deve priorizar a aprendizagem lúdica, o desenvolvimento da socialização, da construção de valores, regras e apropriação de conceitos e procedimentos relativos a diversas áreas do conhecimento e o processo de aquisição da leitura e escrita, pautadas em ações relevantes, observadas pelos professores.

Essas observações consistem no registro de atitudes e ações realizadas pelas crianças, em que a escuta é essencial para a construção e participação em seu processo de aprendizagem, em um contexto que construa significado para elas.

Também é fundamental a negociação coletiva, por meio da qual a professora e as crianças exercitam mutuamente tolerância, paciência, criatividade diante do imprevisto, aprendendo a recorrer ao outro para auxiliá-las na resolução de um problema, e alcançar a integração da autonomia individual de exercício do poder e

influência com o exercício social, recíproco e relacional, da participação coletiva (RAPOPORT, 2011).

Toda essa preocupação com o trabalho pedagógico também se justifica pelo fato de que as crianças ingressam no ensino fundamental inseguras com as mudanças em sua rotina, com a interação com pessoas até então desconhecidas, com um ambiente distante da sua realidade.

Desde o primeiro dia de aula, as crianças chegam envoltas em expectativas e ansiedades relevantes e visíveis, principalmente no que concerne à alfabetização. Por outro lado, os professores, com a volúpia de atender a essas expectativas, acabam se deixando levar pelo espontaneísmo, sem atentar para as reais necessidades dessas crianças e à tão importante ludicidade que deve aparecer nas situações de ensino.

Essa reflexão nos remete ao questionamento de como articular as necessidades da criança, respeitando a infância, sem desconsiderar o processo de ensino e aprendizagem.

Cabe aos envolvidos nesse processo engajar linhas de ação coletiva nas escolas, direcionadas para a construção de um projeto pedagógico que represente o desejo e o planejamento de cada comunidade, sobretudo sob a ótica do sucesso escolar dos alunos.

Assim, o planejamento da escola deve contemplar desde os critérios de organização das crianças em classes ou turmas, a definição de objetivos por série ou ano, até o planejamento do tempo, espaço e materiais considerados nas diferentes atividades e seus modos de organização, como atividades em sala de aula, brincadeiras livres, saídas didáticas, atividades permanentes, sequências didáticas, atividades de sistematização e projetos.

Portanto, entendendo que o currículo escolar é a construção da identidade do estudante e espaço de conflito dos interesses da sociedade, o planejamento deve ser compreendido como um processo coletivo e como ferramenta de diálogo em que se considere a participação dos estudantes, bem como dos pais e da comunidade.

2.1.4 Modalidades do trabalho pedagógico

Quatro modalidades contribuem para a organização do trabalho pedagógico com as crianças de seis anos e devem envolver o trabalho dos professores e

gestores. Ênfase especial deve ser dada ao engajamento de cada criança da turma em suas aprendizagens conceituais específicas.

A primeira modalidade contempla a *Atividade permanente*, que é um trabalho regular, diário, semanal ou quinzenal que objetiva familiaridade maior com um gênero textual, um assunto/tema de uma área do conhecimento, de modo que as crianças tenham a oportunidade de conhecer diferentes maneiras de ler, de brincar, de produzir textos, de fazer arte. E ainda tenham a oportunidade de falar sobre o lido/vivido com outros, numa comunidade.

A segunda modalidade destaca a *Sequência didática*, que abrange as áreas do conhecimento e pressupõe um trabalho pedagógico organizado e articulado em uma determinada sequência, durante um determinado período estruturado pelo professor, permitindo que se leiam textos relacionados a um mesmo tema, de um mesmo autor, de um mesmo gênero, ou que se escolha uma brincadeira e se aprenda sua origem e como se brinca.

A terceira modalidade é o *Projeto*, que prevê um produto final cujo planejamento tem objetivos claros, dimensionamento do tempo, divisão de tarefas e, por fim, a avaliação final em função do que se pretendia, de maneira que as crianças articulem de forma interativa as atividades linguísticas básicas, como falar/ouvir, escrever/ler, a partir de variados gêneros textuais, nas várias áreas do conhecimento, tendo em vista uma situação didática que pode ser significativa para as crianças.

A quarta modalidade são as *Atividades de sistematização*, que são destinadas à organização de conhecimentos das crianças para aprenderem os conteúdos que estão sendo trabalhados e que podem ser lúdicos, como os jogos.

O desenvolvimento das modalidades favorece o trabalho do professor, e possibilita ações e intenções num constante processo de aprender e ensinar coletivamente.

2.1.5 Avaliação e aprendizagem

O professor, como defendem Santos e Paraíso (1996, p. 37), precisa atentar para o fato de que o currículo constrói identidades e subjetividades, junto com os conteúdos das disciplinas escolares. Também se adquirem na escola percepções, disposições e valores que orientam os comportamentos e estruturam

personalidades, ou seja, quando ocupamos esse espaço social, que é a escola, lidamos com seres em desenvolvimento em processo de construção de identidades, que aprendem sobre a sociedade, sobre os outros e sobre si próprios.

Assim, cabe ao professor planejar situações didáticas considerando o desenvolvimento integral das crianças, contemplando características culturais dos grupos a que pertencem e as características individuais, levando em consideração o saber que as crianças trazem consigo.

Enfim, é preciso ter objetivos que possam assegurar às crianças a participação de modo autônomo, crítico e ousado na sociedade em que está inserido, possibilitando o direito de vivenciar as experiências próprias da faixa etária a que pertence.

É nessa mesma linha de pensamento que Silva (2003, p.10) aponta que o *espaço educativo se transforma em ambiente de superação de desafios pedagógicos que dinamiza e significa a aprendizagem, que passa a ser compreendida como construção de conhecimentos e desenvolvimento de competências em vista da formação cidadã.*

Se a criança de seis anos necessita de um espaço educativo e acolhedor para construir novos conhecimentos, o professor precisa conhecer, observar e refletir sobre cada aluno, reconhecendo suas particularidades e acompanhando seu desenvolvimento, para propor estratégias de avaliação que visam reconhecer a importância de avaliar com diferentes finalidades (LEAL, ALBUQUERQUE, MORAIS, 2007).

Partindo desse pressuposto, é necessário conhecer as crianças e considerar as características da infância e do contexto escolar, para utilizar estratégias que possibilitem atender às demandas escolares.

Assim, o trabalho pedagógico deve ser alterado quando necessário, para conhecer e potencializar as suas identidades e acompanhar seu desenvolvimento, identificando as noções prévias das crianças nas diferentes áreas do conhecimento e trabalhar a partir delas, identificando os avanços e encorajando-as a continuar construindo conhecimentos e desenvolvendo potencialidades.

Portanto, conhecer as hipóteses e concepções dos alunos sobre os objetos de ensino, nas diferentes áreas do conhecimento, possibilita ao professor planejar propostas que auxiliem os alunos a superar as dificuldades e, se necessário, replanejar para que os alunos construam novas aprendizagens.

O espaço educativo se transforma em ambiente de superação de desafios pedagógicos que dinamiza e significa a aprendizagem, que passa a ser compreendida como construção de conhecimentos e desenvolvimento de competências em vista da formação cidadã. (SILVA, 2003, p.10)

Assim, a ampliação do ensino fundamental pode representar uma significativa oportunidade para o ingresso de todas as crianças no sistema escolar, porém, é preciso planejar, avaliar e assegurar a todas a possibilidade de aprendizagem, propiciando condições adequadas para que isso ocorra, estabelecendo metas claras para ensinar e avaliar.

Os instrumentos de avaliação servem para diagnosticar os avanços e as lacunas na aprendizagem, como também para fazer o professor repensar sua prática e poder ajustá-la de acordo com a necessidade de aprendizagem do aluno.

2.2 Cuidados que devem ser considerados

O ingresso da criança de seis anos no ensino fundamental tem como objetivo possibilitar maiores oportunidades de aprendizagem no período de escolarização obrigatória, assegurando que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando um nível maior de escolaridade.

Por outro lado, tal propósito não garante a qualidade da educação ofertada neste nível de ensino, dependendo, em grande parte, da maneira como a proposta chegou às escolas e nelas foi apreendida, analisada e, em decorrência, implementada.

Segundo Gorni (2007), o processo de conscientização, envolvimento e comprometimento dos educadores que atuam nas diferentes instâncias educacionais com a concretização desta proposta é o grande diferencial para que ela produza bons resultados.

Se a mudança consistir apenas em uma antecipação da idade de ingresso, poderá significar a extinção de uma etapa de trabalho importante, que era realizado no âmbito da Educação Infantil, e que focalizava o desenvolvimento da criança enquanto indivíduo e ser social.

2.2.1 A infância: um ciclo de desenvolvimento

A ONU aprovou, em 1959, a Declaração dos Direitos da Criança estabelecendo que:

A criança tenha uma infância feliz e possa gozar, em seu próprio benefício e no da sociedade, os direitos e as liberdades aqui enunciados e apela a que os pais, os homens e mulheres em sua qualidade de indivíduos, e as organizações voluntárias, as autoridades locais e os Governos nacionais reconheçam este direito e se empenhem pela sua observância mediante medidas legislativas e de outra natureza, progressivamente instituídas (...). (ASSEMBLEIA DAS NAÇÕES UNIDAS, 1959)

Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a infância inicia no nascimento e vai até 12 anos, contemplando, assim, um ciclo de formação humana que vai da Educação Infantil ao Ensino Fundamental.

Para tanto, a construção desse ciclo da infância engaja as crianças em práticas educativas e específicas, com tempos e espaços diferenciados, posicionando-se em lugares distintos, onde a transição entre eles é demarcada por um momento crucial na vida das crianças.

Os estudos da infância vêm mostrando a construção de uma nova infância. Sujeitos sociais ativos, com autonomia e criatividade liberados do adultocentrismo, senhores de si mesmo, de sua história, modificando seu campo de viver, construindo uma nova cultura infantil e infanto-juvenil, sujeitos de experimentação, de intencionalidade, de produção de valores, conhecimentos. (ARROYO e SILVA, 2012, p. 9)

Segundo Kramer (2007), a infância é entendida como um período da história de vida de cada pessoa, que se estende, na nossa sociedade, do nascimento até dez anos de idade.

Kramer (2007) comenta os estudos dos historiadores franceses Philippe Ariès e Bernard Charlot, a respeito do século XX.

No decorrer do século XX, em vários campos do conhecimento, despertou-se o interesse pelo conhecimento sobre a criança. O historiador francês Philippe Ariès publicou, nos anos de 1970, um estudo sobre a história social da criança e da família, analisando a origem do termo infância na sociedade moderna, construída social e historicamente.

Segundo a autora, também em 1970, os estudos do sociólogo francês Bernard Charlot contribuíram para justificar o significado ideológico da criança e a importância da infância, denominada como histórica, ideológica e cultural.

Nessa visão, a criança cria cultura, brinca e, nessa relação, constrói sua singularidade, na tentativa de descobrir e conhecer o mundo, atuando sobre os objetos e atribuindo significados às coisas e fatos no espaço e tempo em que estão inseridas.

Essa singularidade vai sendo construída no ambiente escolar, pois a educação é uma prática social que inclui o conhecimento científico, a arte e a vida cotidiana (KRAMER, 2007).

Percebe-se que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são frequentemente separados, e do ponto de vista da criança, não há fragmentação. As crianças estão nos dois segmentos e como são sujeitos da história e da cultura são por elas produzidas, implicando reestruturar o pedagógico na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não só como algo instrucional, que visa ensinar coisas.

As crianças têm o direito de estar numa escola estruturada que favoreça a sua inserção crítica na cultura, respeitando as especificidades da infância e as características próprias da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na educação infantil e também no ensino fundamental, e que saibamos ver, entender e dialogar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes. (KRAMER, 2007, p. 20)

2.2.2 Educação Infantil

No âmbito pedagógico, não se pode afirmar que a última etapa da educação infantil é igual ao primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, pois, segundo CERISARA (1999), o texto da LDB, ao utilizar o termo educação infantil, teve por objetivo diferenciá-la do ensino fundamental e do ensino médio, valorizando o processo educativo em todas as etapas.

Dessa forma, a educação infantil, primeira etapa da educação básica que tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança, constitui-se um espaço privilegiado para interação e aprendizagem significativa, onde o lúdico é o foco principal. (BRASIL, 2006)

As linguagens fazem parte da rotina das crianças e criam as bases para a aprendizagem da leitura e da escrita, não de maneira obrigatória e sistemática, mas criando possibilidades para as crianças significarem novos conhecimentos.

2.2.3 Ensino Fundamental

O ingresso no ensino fundamental para as crianças representa uma nova etapa, um novo modo de participar da sociedade, de ter acesso a novos conhecimentos, participar de uma estrutura educacional diferente da vivenciada na educação infantil, e, sobretudo, apropriar-se efetivamente da cultura letrada.

Essa fase exige da criança a aquisição de novos conhecimentos e, para as crianças que frequentaram a educação infantil, as habilidades adquiridas nessa etapa deverão ser ampliadas.

Esse 1º ano de ingresso na escola amplia os modos de ver e estar no mundo das crianças. Para poder compreender e usar essas novas linguagens é preciso estabelecer novas formas de pensar a alfabetização, de construir modos de relacionamentos e interações sociais, relacionar as crianças e seus conhecimentos ao meio ambiente social e natural, com a matemática, com as artes: dança, música, teatro, plásticas, em uma proposta para a infância que aproxime a natureza da cultura e também construa responsabilidade para com o meio e com os outros, ensinando a ler o mundo e a letra concomitantemente. (BARBOSA E DELGADO, 2012, p. 141)

Partindo desses pressupostos, o primeiro ano do ensino fundamental deve contemplar a criação de estratégias significativas de aprendizagem, que priorizem o brincar enquanto ferramenta de socialização e aprendizagem.

O jogo de faz de conta e o jogo de regras são elementos que favorecem a construção de simbolizações que propiciam novos conhecimentos.

2.2.4 A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

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. (BRASIL, 2004, p.22)

A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental compreende um período de ruptura entre tempos e relações sociais que envolvem a passagem

do conhecido para o desconhecido e que pode desencadear sentimentos, expectativas positivas e/ou negativas nas crianças.

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 as 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)

Peter MOSS (2008) aborda quatro possibilidades de relacionamento entre a educação infantil e o ensino fundamental. A primeira especifica que a educação infantil teria como função preparar as crianças para um melhor desempenho no ensino fundamental.

A segunda caracteriza-se por um impasse em que ambos os níveis de ensino se definem a partir de uma negação recíproca. A terceira possibilidade caracteriza-se por adotar práticas da educação infantil no ensino fundamental, adaptando a escola a outro nível de ensino. A quarta possibilidade é defendida por Moss, pois as práticas e concepções de ambos os níveis de ensino são integradas a partir do reconhecimento de suas diferentes histórias e concepções.

No contexto brasileiro, algumas pesquisas indicam um processo de dificuldade na transição entre a educação infantil e o ensino fundamental principalmente no ingresso das crianças no ensino fundamental, caracterizado por um maior controle corporal e desenvolvimento de atividades de caráter repetitivo. Uma das dificuldades também identificadas é o lugar do letramento e alfabetização nesses dois níveis de ensino. (NEVES, 2010)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) explicitam que na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve estabelecer mecanismos para a sua continuidade, com respeito à idade e especificidades da criança, sem a antecipação dos conteúdos do Ensino Fundamental. Necessariamente, os sistemas de ensino devem investir na formação inicial e continuada dos professores para enfrentar essa nova realidade.

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. (BRASIL, 2004, p.25).

As citadas Diretrizes afirmam ainda o reconhecimento da especificidade do trabalho que se realiza na Educação Infantil e a importância da continuidade desse trabalho no Ensino Fundamental. Para tanto, é necessário que as intervenções pedagógicas promovam situações de aprendizagem compatíveis com os interesses e necessidades das crianças.

Para superar o desafio do ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental, é de suma importância que os sistemas de ensino e toda equipe escolar priorizem a reorganização dos projetos político-pedagógico, visando um currículo que dê sequência aos níveis de ensino, promovendo as aprendizagens dos alunos e não apenas a possibilidade de antecipação da escolarização.

Capítulo 3 – Ensino Fundamental de nove anos

De acordo com a Lei nº 11.274/2006, o Ensino Fundamental passa a ser de nove anos e tem como objetivos melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica, estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade, e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens de alfabetização e letramento.

3.1. Ensino Fundamental de nove anos: dados históricos

Para compreender os fundamentos que regem o ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental, é preciso resgatar historicamente como se organizou a Educação em nosso país.

Na promulgação da Constituição Federal de 1934, a Carta Magna declarava ser de competência da União estabelecer um Plano Nacional de Educação, contemplando todos os graus do ensino do território nacional, com o objetivo de solucionar os problemas educacionais do país.

A partir da Constituição Federal de 1946, os debates em torno da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) tramitaram como anteprojeto no Congresso Nacional de 1948 a 1961, e em 1964 foi aprovada e sancionada a Lei nº 4.024, configurando-se como a primeira lei a tratar da educação primária e dos demais níveis de ensino com validade para todo o território brasileiro.

A segunda LDB da educação brasileira, Lei nº 5.692/71, especifica que, para o ingresso no ensino de 1º grau, o aluno deveria ter a idade mínima de sete anos, e os sistemas de ensino velariam para que as crianças de idade inferior a sete anos recebessem conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.

Em 1988 foi promulgada a Constituição Federal e deu-se início à elaboração do novo projeto da LDB para a educação brasileira, que resultou na Lei nº 9.394, de 1996.

Foi então instituída a Década da Educação estabelecendo que no prazo de um ano, a partir da publicação da lei, seria encaminhado ao Congresso Nacional o

Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Esse documento previa que o Poder Público deveria recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de sete a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade.

Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deveria matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental, e integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.

Assim, conjecturou-se a possibilidade de aumentar a escolarização obrigatória, o que aconteceu após dez anos.

Em 2001, a Lei nº 10.172, “estabelece o Plano Nacional de Educação”, e, ao tratar dos objetivos e metas relativos ao Ensino Fundamental, propõe *Ampliar para nove anos a duração do Ensino Fundamental obrigatório, com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa etária de 7 a 14 anos.*

Buscando atender ao que determinava a Lei nº 10.172, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação emitiu o Parecer CNE/CEB nº24/2004, estabelecendo normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.

Esse mesmo Parecer propõe como objetivo *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 próprio Parecer recomenda aos sistemas de ensino que, com base no regime de colaboração, empenhem-se no aprofundamento de estudos, debates e entendimentos, objetivando a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, a partir dos seis anos de idade, assumindo-o como direito público subjetivo.

Em maio de 2005, a Lei nº 11.114 altera a LDB e torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental, porém estabelecendo que as redes escolares deveriam atingir uma taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) da faixa etária de sete a catorze anos, antes da incorporação dos alunos de seis anos de idade no Ensino Fundamental.

Em agosto de 2005, o Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica, por meio da Resolução nº 3, define as normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, esclarecendo que a antecipação da obrigatoriedade da matrícula no Ensino Fundamental aos seis anos de idade implicaria na ampliação da duração do Ensino Fundamental para nove anos.

O referido Parecer propõe que a organização federativa deverá garantir que cada sistema de ensino é competente e livre para construir, com a respectiva comunidade escolar, seu plano de universalização e de ampliação do Ensino Fundamental, com elevação do padrão de qualidade do ensino e com matrícula e frequência obrigatória a partir dos seis anos de idade.

Em fevereiro de 2006, a Lei nº 11.274 altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade e prevê que os Municípios, os Estados e o Distrito Federal teriam prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental.

O parecer CNE/CEB nº 39/2006, especifica que a matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental representava a diminuição do tempo da Educação Infantil, e poderia significar, na falta de um projeto pedagógico consistente, a introdução da criança de forma prematura no ensino formal, sem a devida preparação, pois no trabalho com a criança de seis anos de idade deve ser priorizado um espaço de convivência específica no qual o lúdico é o central.

Portanto, o que se impõe é um tratamento apropriado quando de seu ingresso na escola aos seis anos de idade para cursar o Ensino Fundamental ampliado para nove anos de duração, a fim de que, quanto maior tempo de escolarização, maiores oportunidades possam aprimorar o rendimento escolar.

Em abril de 2007, o Parecer CNE/CEB nº 7/2007 estabelece que: *Caberá à União a coordenação da Política Nacional de Educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.*

Esse mesmo Parecer considera que o Ensino Fundamental de nove anos é uma oportunidade de se construir um novo projeto político-pedagógico, priorizando o sucesso escolar, promovendo as medidas necessárias para adequações que melhor

atendam os objetivos do processo educacional, como a promoção da autoestima, o respeito às diferenças e às diversidades no contexto do sistema nacional de educação.

Em 2008, o Parecer CNE/CEB nº 4 estabelece que o ano de 2009 seria o último período para o planejamento e organização da implementação do ensino fundamental de nove anos, a ser adotado por todos os sistemas de ensino a partir de 2010.

Esse Parecer reitera normas referentes ao redimensionamento da educação infantil, estabelecendo o 1º ano do ensino fundamental como parte integrante de um ciclo de três anos de duração, denominado *ciclo da infância*, ressaltando os três anos iniciais como um período voltado à alfabetização e ao letramento, no qual deve ser assegurado também o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento, destacando os princípios essenciais para a avaliação.

Os professores de áreas específicas, especialmente no caso de Educação Física e de Artes, devem estar preparados para planejar adequadamente o trabalho com crianças de seis, sete e oito anos, tanto no que se refere ao desenvolvimento humano, cognitivo e corporal, como às habilidades e interesses demonstrados pelos alunos.

Em 2009, a Resolução nº 5 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, sendo que o Art.1 especifica que:

Na transição para o Ensino Fundamental, a proposta pedagógica deve prever formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Em 2010, o Parecer CNE/CEB nº 11 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos:

Pedra angular da Educação Básica, o Ensino Fundamental tem constituído foco central da luta pelo direito à educação. Em consequência, no Brasil, nos últimos anos, sua organização e seu funcionamento têm sido objeto de mudanças que se refletem nas expectativas de melhoria de sua qualidade e de ampliação de sua abrangência, consubstanciadas em novas leis, normas, sistemas de financiamento, sistemas de avaliação e monitoramento, programas de formação e aperfeiçoamento de professores e, o mais importante, em preocupações cada vez mais acentuadas quanto à necessidade de um currículo e de novos projetos político-pedagógicos que sejam capazes de dar conta dos grandes desafios educacionais da contemporaneidade.

Assim, em 2010 a criança de seis anos de idade ingressa no Ensino Fundamental de nove anos na Rede Pública Estadual de São Paulo.

3.2 Argumentos favoráveis à implantação do Ensino Fundamental de nove anos

Tendo em vista os objetivos da ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, é possível analisar que, sob a ótica das classes populares, vê-se uma boa oportunidade para essas crianças serem incluídas mais cedo no universo cultural e social da escola, podendo desfrutar igualitariamente das condições de aprendizagem.

O Ensino Fundamental de nove anos propõe políticas que propiciam transformações importantes na estrutura da escola, de modo a reorganizar tempos e espaços, ressignificar formas de ensinar e aprender, avaliar aplicando novas concepções de currículo, conhecimento e desenvolvimento humano.

A leitura dos documentos editados pelo MEC direcionados ao Ensino Fundamental de nove anos expõe a necessidade de alcançar novas experiências pedagógicas, tendo em vista que a escola é um meio de divulgação de cultura e conhecimento, de maneira que hoje a escola está inserida e constituída em uma comunidade que possui movimentos sociais, políticos e culturais, considerados no artigo 1º da LBD:

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. (MEC, 1996)

Sob a ótica de que a escola é propulsora de conhecimento e cultura, o desenvolvimento do aluno é a principal referência na organização do tempo e espaço da escola, pois desde o nascimento a pessoa tem ritmo e maneiras diferentes para realizar toda e qualquer aprendizagem.

Assim, o Ensino Fundamental, ampliado para nove anos de duração, é um novo Ensino Fundamental, que exige uma proposta pedagógica própria para ser desenvolvido, contribuindo para que o currículo seja entendido como objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino (LDB 9.394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental), garantindo a oferta equitativa

de aprendizagens na distribuição da carga horária entre os componentes curriculares, respeitando as diversas expressões da criança e as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos.

Portanto, o Ensino Fundamental de nove anos deve possibilitar o acesso das crianças às instituições educativas e sua permanência, consolidadas como direito ao conhecimento, à formação integral do ser humano e à participação no processo de construção de práticas educativas que visam à criança como eixo do processo, levando em consideração as diferentes dimensões de sua formação.

Nos capítulos 1, 2 e 3 o presente estudo agregou informações para justificar a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos e o ingresso da criança de seis anos nesse ensino.

Como já explicitado no capítulo II, item 3.1, a partir da Lei nº 11.274/2006 o Ensino Fundamental foi ampliado para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos e o prazo de implantação pelos sistemas até 2010.

Na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo esse ingresso aconteceu a partir de 2010. Tendo em vista a necessidade de reestruturar a escola para um novo Ensino Fundamental, recorreremos aos documentos da Secretaria da Educação para descrever como ocorreu esse período de implantação.

Capítulo 4 – A implantação do Ensino Fundamental de nove anos na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo

O ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo passou a vigorar em 2010, sendo poucos os dados divulgados pelos órgãos competentes que mostrem como se deu esse ingresso.

O objetivo é assegurar a todas as crianças mais tempo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e acesso à educação com qualidade, de maneira que, iniciando a escolaridade do ensino fundamental aos seis anos, a criança termine esta etapa aos 14 anos.

Dessa forma, é fundamental conhecer como foi essa implantação, os cuidados que foram tomados pelas escolas, bem como as mudanças ocorridas para receberem as crianças de seis anos, seja por parte do Sistema de Ensino, seja da equipe gestora e professores.

4.1 O ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo

A Deliberação do CEE nº73/2008 regulamentou a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino, conforme o disposto na Emenda Constitucional nº53 e na Lei nº 9.394/96, com alterações procedidas pela Lei nº 11.274/06, estabelecendo normas para essa implementação na Rede Estadual de Ensino de São Paulo, responsabilizando-os pela regulamentação dos estabelecimentos de sua rede com a colaboração dos sistemas e redes municipais de ensino.

Quanto à definição das datas de ingresso, essa mudança foi organizada de maneira a evitar que as crianças permanecessem dois anos no mesmo programa escolar ou deixassem de participar de fase da escolaridade, isto é, deveriam ser organizadas as matrículas conforme as especificidades de cada criança.

Os Projetos Pedagógicos foram organizados considerando as orientações curriculares estabelecidas pela Secretaria Estadual da Educação, articulando as

características da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, possibilitando a interação entre a família, a escola e a comunidade.

Foi estabelecido o cumprimento de oitocentas horas e, no mínimo, duzentos dias letivos de efetivo trabalho escolar, priorizando a qualificação didática e a flexibilidade dos tempos escolares, principalmente no período destinado a alfabetização, assegurando mecanismos de avaliação contínua e de recuperação que proporcionem a permanência do aluno no grupo idade-ano.

A partir de 2010, as crianças de seis anos foram incluídas no Ensino Fundamental na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, e este passou a ter duração de nove anos.

4.2 Os cuidados que foram tomados pela Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo para o ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos

Em 2010, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo apresentou as *Expectativas de aprendizagem para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos* e, no segundo semestre de 2011, as escolas estaduais do Estado de São Paulo receberam o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o professor alfabetizador do primeiro ano – *Ler e Escrever*.

Os documentos orientaram os professores e gestores quanto ao acolhimento das crianças de seis anos e as propostas pedagógicas a serem desenvolvidas, esclarecendo que o primeiro ano configura-se em uma transição, tanto para o aluno que frequentará a escola pela primeira vez, quanto aos que vêm da Educação Infantil, garantindo-lhes o direito à educação num ambiente próprio e com rotinas adequadas que possibilitem a construção de conhecimentos. Deve-se adequar as ações pedagógicas aos níveis de desenvolvimento das crianças dessa faixa etária, conforme explicitado pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

É, portanto, função do professor considerar, como ponto de partida para sua ação educativa, os conhecimentos que as crianças possuem, advindos das mais variadas experiências sociais, afetivas e cognitivas a que são expostas. Detectar os conhecimentos prévios não é uma tarefa fácil. Implica que o professor estabeleça estratégias didáticas para fazê-lo. A observação acurada das crianças é um instrumento essencial nesse processo. Os gestos, movimentos corporais, sons produzidos, expressões faciais, as brincadeiras, toda forma de expressão, representação e comunicação devem ser consideradas como fonte de conhecimento para o professor saber o que a criança já sabe. A prática educativa

deve buscar situações de aprendizagens que produzam contextos cotidianos nas quais, por exemplo, escrever, contar, ler, desenhar, procurar uma informação, etc. tenha função real. (RCNEI. MEC/SEF, 1998)

As propostas pedagógicas devem ser organizadas com atividades que possibilitem a interação entre as diversas áreas do conhecimento, contribuindo com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de novos conhecimentos e valores.

As Diretorias de ensino devem garantir que as unidades escolares ofereçam atendimento educacional adequado aos níveis de desenvolvimento da criança de 1º ano, intervindo diante de qualquer dificuldade que impeça que essas crianças tenham boas situações de aprendizagem no cotidiano escolar, contribuindo para formação de gestores que subsidiem equipes escolares a empreender momentos coletivos de estudo e discussão sobre a organização do trabalho didático a ser realizado com as crianças desta faixa etária, assim como incentivar a participação das famílias como parceiras neste processo.

Entendemos que todo processo de mudança requer um esforço adicional de toda equipe escolar na adaptação de tempos e espaços para melhor atender nossas crianças. Isso requer um compromisso da rede pública para oferecer acesso a um número maior de crianças à escolaridade e para a construção de uma educação com qualidade para todos os cidadãos. (CENP – FDE, 2009)

Os documentos da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo deram visibilidade às questões como: a idade para o ingresso, as diretrizes do Ensino Fundamental de nove anos, a necessidade das escolas se adequarem ao novo sistema garantindo a qualidade da educação e o trabalho pedagógico a ser desenvolvido.

Reverendo esses documentos, percebeu-se que, desde 2010, quando as crianças de seis anos ingressaram no Ensino Fundamental, essas diretrizes se mantiveram, porém, o trabalho pedagógico tem se modificado anualmente, motivo pelo qual nos debruçaremos no próximo item para compreendermos essas mudanças.

4.3 A organização pedagógica

O trabalho pedagógico na Rede Estadual de Ensino foi elaborado à luz das teorias construtivistas e sociointeracionistas.

Até meados da década de oitenta, as práticas de alfabetização se embasavam em métodos conhecidos como *tradicionais*, porque as crianças aprendiam a ler e escrever com o objetivo de aprender o código alfabético com atividades de repetição e memorização.

Em 1984 com os estudos da Emília Ferreiro e Ana Teberosky, a alfabetização é construída a partir do entendimento dos alunos sobre o sistema alfabético por meio da interação com a escrita para compreender sua função social isto é, ler um bilhete, uma placa, escrever um e mail, uma mensagem, um convite.

Esse processo de construção do conhecimento da leitura e da escrita passa pelo desenvolvimento de hipóteses construídas a partir de conhecimentos anteriores, dando lugar a novas construções. (TEBEROSKY e COLOMER, 2003, p. 45)

A hipótese inicial é a *pré-silábica*, caracterizada pela ausência de correspondência entre as letras e sons. A criança nessa etapa escreve várias letras e depois as leem aleatoriamente, sem analisar o que foi escrito.

Quando a criança percebe que as palavras são formadas por segmentos silábicos indicados por uma grafia, ela passa para a *hipótese silábica*. Essas escritas podem ocorrer a princípio sem que a criança considere o valor sonoro convencional e posteriormente o valor sonoro é levado em consideração.

Quando a criança consegue perceber a sonoridade das partes da palavra, ela começa analisar essas sílabas e representá-las por escrito, isto é a *hipótese silábica-alfabética*.

Finalmente, a criança chega à *hipótese alfabética*, porque estabelece correspondência sistemática entre letras e fonemas, mesmo que a ortografia ainda não seja convencional.

Partindo desse estudo, desde 2007 a Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo implantou o programa *Ler e Escrever* para todos os anos do Ensino Fundamental, com ações articuladas através de formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos que fundamentaram os conteúdos de português.

O trabalho é voltado para as áreas de português e Matemática, possibilitando a interdisciplinaridade com as demais áreas do conhecimento: história, geografia e ciências.

4.3.1 Língua Portuguesa

Em 2010 quando as crianças de seis anos ingressaram no Ensino Fundamental, o programa *Ler e Escrever* ainda não estava disponível para o primeiro ano, mas os professores receberam orientações quanto aos conteúdos a serem trabalhados.

Em 2011 as professoras receberam o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o primeiro ano e os alunos receberam o livro de atividades do programa *Ler e Escrever*.

Lendo os materiais pedagógicos disponíveis para as professoras, percebe-se que, a partir do momento em que a Rede Estadual recebe as crianças de seis anos no primeiro ano, houve mudanças nas expectativas de aprendizagem estabelecidas para esse grupo.

Em 2010 a Secretaria da Educação apresentou as expectativas de língua portuguesa conforme o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI.MEC/SEF, 1998), estabelecendo que as crianças do primeiro ano tenham o direito de aprender e desenvolver competências em comunicação oral, em ler e escrever de acordo com suas hipóteses. Para isto é necessário que a escola de Ensino Fundamental promova oportunidades e experiências variadas para que elas desenvolvam com confiança cada vez mais crescente todo o seu potencial na área e possam se expressar com propriedade por meio da linguagem oral e da escrita.

Nos anos subsequentes (2011 e 2012) permaneceu a mesma proposta, isto é, os conteúdos a serem trabalhados foram fundamentados nos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI.MEC/SEF, 1998) e quanto a alfabetização ficou estabelecido que a criança deveria arriscar-se a escrever segundo suas hipóteses.

Em 2013 os professores receberam as expectativas de aprendizagem elaboradas por Telma Weisz e Katia Lomba Brankling junto com a equipe de formadores do programa *Ler e Escrever* e os profissionais do Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual.

Esse documento se difere dos demais, pois a Secretaria da Educação estabelece que ao final do primeiro ano o aluno deve ser capaz de escrever alfabeticamente textos que se costuma saber falar de cor, como parlendas, adivinhas, quadrinhas e canções.

O documento de 2011, o *Guia de planejamento e Orientações Didáticas* (Ler e Escrever, 2011) apresentou sugestões de propostas para as aulas.

4.3.2 Matemática

As expectativas de aprendizagem de matemática referentes os anos de 2010 a 2012 foram elaboradas conforme os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI.MEC/SEF, 1998), estabelecendo que as crianças do primeiro ano tenham o direito de usar seus conhecimentos e habilidades para resolver problemas, raciocinar, calcular, medir, contar, localizar-se, estabelecer relações entre objetos e formas.

Conforme o documento, para a criança adquirir esses conhecimentos é necessário que a escola do Ensino Fundamental promova oportunidades e experiências variadas para que elas desenvolvam com confiança crescente todo o seu potencial na área.

Em 2012 os professores começaram conhecer as propostas do EMAI (Educação Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – SEE/SP), que é um conjunto de ações com o objetivo de articular o processo de desenvolvimento curricular em Matemática, a formação de professores, o processo de aprendizagem dos alunos e a avaliação dessas aprendizagens.

Em 2013 a versão preliminar do EMAI foi disponibilizada para os professores desenvolverem as propostas com as crianças e elaborarem relatórios para a equipe de formadores adequarem o material à realidade dos alunos e finalizar uma versão a ser utilizada em 2014.

Esse material está organizado em Trajetórias Hipotéticas de Aprendizagem (THA) que incluem um plano de atividades de ensino organizado a partir da definição de objetivos e das hipóteses sobre o processo de aprendizagem dos alunos.

A partir da leitura dos documentos sobre as expectativas de aprendizagem dos anos iniciais do Ensino Fundamental tanto de Língua portuguesa quanto de matemática foi possível aferir que todos os projetos são fundamentados no programa *Ler e Escrever*.

4.4. Programa Ler e Escrever

O programa é um conjunto de ações articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se como uma política pública para o Ciclo I.

Tem como objetivo apoiar o Professor Coordenador em seu papel de formador de professores dentro da escola; apoiar os professores regentes na complexa ação pedagógica de garantir aprendizagem de leitura e escrita a todos os alunos, até o final do 3º ano do Ciclo I / EF; criar condições institucionais adequadas para mudanças em sala de aula, recuperando a dimensão pedagógica da gestão.

O Ler e Escrever envolve a estrutura da Secretaria Estadual da Educação e promove a participação dos gestores (Supervisores, Professores Coordenadores das Oficinas Pedagógicas e Diretores de escolas), promovendo discussão de conteúdos que ampliem as possibilidades de compreensão, apoio, acompanhamento e avaliação para a tomada de decisões voltadas à aprendizagem dos alunos; quanto a formação pedagógica (para Professores Coordenadores), visando aperfeiçoar a didática de alfabetização e a formação de professores nas escolas.

Assim, partimos para uma nova etapa da pesquisa, o caminho metodológico para estabelecermos as relações entre as informações teóricas descritas no presente estudo com as manifestações de algumas das professoras do primeiro ano da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo.

Capítulo 5 - Caminhos Metodológicos

5.1 Delimitação do problema

Como vimos nos capítulos anteriores, a reestruturação do Ensino Fundamental para nove anos foi uma mudança importante e significativa, porque as crianças que ingressavam no Ensino Fundamental com sete anos passaram a ingressar aos seis anos.

Acrescentando um ano ao Ensino Fundamental, este passou a ter duração de nove anos, o que não significa apenas um ano a mais, mas uma reorganização de conteúdos, de estratégias, visando novas possibilidades de garantir o acesso, a permanência e a qualidade da educação, não negando o antigo, mas reestruturando o sistema de ensino brasileiro.

Algumas pesquisas identificaram dificuldades e desafios para o ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental.

Conclui-se que há a necessidade de adaptação do meio físico da escola, a fim de receber melhor as crianças de seis anos no Ensino Fundamental, minimizando as diferenças no processo de transição entre essa fase da educação básica e a Educação Infantil, assim como pela também necessidade de todos os professores – independente do ano que atuem – demonstrarem afetividade, compreensão e flexibilidade com seus alunos, no sentido de favorecer o processo de ensino-aprendizagem e o sucesso no cumprimento das funções da escola. (GARCIA, 2012, p.06)

Nessa mesma linha de entendimento, Klein (2011) relata após sua pesquisa que:

Partindo do referencial teórico do campo da educação infantil e considerando a necessidade da consolidação de uma pedagogia da infância, os dados revelaram que não houve a reestruturação do ensino fundamental a partir do ensino fundamental de nove anos, mas sim a antecipação de práticas de alfabetização antes realizadas na 1ª série do ensino fundamental com oito anos de duração. Também não houve espaço para participação das crianças e dos adultos envolvidos na definição da política e sua implementação. (KLEIN, 2011, p.12)

Dentre os resultados encontrados na pesquisa realizada por Hashimoto (2012) constata-se que:

(...) a implantação ocorreu de maneira aligeirada não dando prioridade à formação e participação dos professores e gestores, tanto nas discussões prévias quanto nas tomadas de decisões, o que gerou desconhecimento

quanto a proposta de ampliação do ensino obrigatório. Os espaços escolares continuam inadequados, a prática pedagógica tem sido organizada sem conhecimento das orientações do MEC e um referencial teórico que balize o desenvolvimento infantil nessa faixa etária, como também quais conteúdos devem ser trabalhados no primeiro ano. (HASHIMOTO, 2012, p. 09)

Além dos aspectos em relação à estrutura física das escolas que devem ser adequadas à criança de seis anos e aos aspectos pedagógicos que precisam ser reelaborados contemplando a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, é necessário focalizar as especificidades dessas crianças mediante um conjunto de situações novas.

A necessidade do movimento é uma característica da criança de seis anos, bem como a falta de atenção e de concentração, todas decorrentes da maturação dos centros nervosos de inibição e de discriminação que ainda não se completou. Sabendo disso, o professor pode planejar atividades que envolvam movimento, atividades com duração mais curta, atividades que exijam mais atenção intercaladas com atividades que impliquem em movimento. (CINTRA, 2012, p.84)

Essas contribuições são importantes para se pensar o ingresso da criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos como uma nova estrutura do Ensino Fundamental, que demanda de todos os participantes da escola uma atualização de conhecimentos, dedicação, envolvimento, entre outras atitudes de comprometimento.

É necessário se debruçar sobre essa questão para viabilizar e garantir o propósito dessa ampliação do Ensino Fundamental para nove anos:

Assegurar a todas as crianças um tempo mais longo no convívio escolar, mais oportunidades de aprender e um ensino de qualidade. Essa é a proposta do MEC com a implantação do ensino fundamental de nove anos. A intenção é fazer com que aos seis anos de idade a criança esteja no primeiro ano do ensino fundamental e termine esta etapa de escolarização aos 14 anos. A ampliação do ensino fundamental começou a ser discutida no Brasil em 2004, mas o programa só teve início em algumas regiões a partir de 2005. O prazo para que o ensino fundamental seja de nove anos em todo o Brasil é até 2010. (MEC, 2007)

Em sintonia com este cenário real, num Brasil real, temos nos deparado com diferentes perfis de professores: que atuam com crianças de primeiro ano, mas utilizam conteúdos e propostas de primeira série; que atuam com crianças do

primeiro ano, mas utilizam estratégias e propostas da Educação Infantil; e outros que buscam um entremear entre propostas da educação infantil e da primeira série.

Nestes contatos surgiram as seguintes questões: que cuidados a escola deve ter com o ensino para crianças de seis anos no primeiro ano? Que mudanças devemos implantar na escola para atender o que a Lei determina? Como a escola e seus participantes se prepararam para essa alteração?

Nessa perspectiva, este estudo busca investigar, a partir do depoimento de professoras, como está se viabilizando o Ensino Fundamental de nove anos e o ingresso da criança de seis anos no primeiro ano da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo.

Os objetivos consistem em:

- Compreender as manifestações de professores sobre o ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos, de modo a investigar as medidas pedagógicas que foram tomadas para acolher as crianças, a preparação dos professores para essa reestruturação do Ensino Fundamental e os desafios para a escola quanto ao ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental.
- Compreender as manifestações dos professores e mapear alternativas sobre as medidas necessárias para implantar de fato na escola o que a lei determina.

Esta pesquisa pretende contribuir com novas formas de pensar a qualidade, o acesso e a permanência na educação, que cada vez ocupam mais espaços nas propostas que visam à melhoria da qualidade do Ensino Fundamental.

5.2 Procedimentos de análise

O principal objetivo desta pesquisa é investigar as manifestações de professores sobre o ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, efetivada pela Lei nº 11.274/2006, que estabeleceu o prazo de implantação pelos sistemas até 2010.

Fundamentado na legislação vigente, o presente estudo buscou descrever nos capítulos anteriores as razões que justificam o ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos.

Os estudos contemporâneos sobre o ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos ressaltam que, ao ingressar com seis anos, a criança tem mais tempo de escolarização no Ensino Fundamental.

Esse tempo deve contribuir para que as crianças tenham mais oportunidades de adquirir conhecimento para aprender mais e de maneira significativa, participando de condições pedagógicas, administrativas, financeiras, materiais e de recursos humanos que facilitem esse aprendizado e promovam sua permanência na escola.

Essa reestruturação requer providências que dizem respeito às crianças, mas que afetam todos os envolvidos no processo educativo, isto é, professores, gestores e demais profissionais de educação, para lhes assegurar uma política de formação continuada em serviço, o direito ao tempo para o planejamento da prática pedagógica, assim como melhorias em suas carreiras.

Além disso, os espaços educativos, os materiais didáticos, o mobiliário e os equipamentos precisam ser repensados para atender às crianças com essa nova faixa etária no ensino fundamental, bem como à infância que já estava nessa etapa de ensino com oito anos de duração. (MEC, 2007)

Esta reflexão é relevante neste estudo, porque é necessário articular os recursos humanos abarcados nessa mudança para promoverem a Educação com qualidade e garantir não apenas o acesso, mas a permanência na escola.

Pensando nas pessoas envolvidas nessa reestruturação, destacam-se os professores e os gestores, que estão continuamente presentes e atuantes nesse processo na escola.

Analisando o papel desempenhado por ambos, percebe-se que o professor está muito próximo das crianças e muitas vezes ele se sente imbricado em desafios impostos por leis amparadas por justificativas aplausíveis, mas que nem sempre condizem com a realidade do professor ou, simplesmente, não estabelecem um vínculo entre os órgãos superiores e os participantes do processo educativo na escola.

Vivenciando essa realidade como professora das crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, fiquei interessada em investigar essas rupturas que são reais e fazem parte da Educação e parecem minar a busca pela qualidade, a permanência e o acesso à Educação.

Muitas vezes os professores são responsabilizados pelas mazelas da educação e, apesar disso, buscam promover o direito à Educação contando com poucas oportunidades de manifestar-se, quer seja na divulgação das propostas realizadas

na escola, quer simplesmente nos momentos em que possam falar de suas ansiedades ou contradições.

Portanto, partindo do depoimento de professores, esta pesquisa investigou como está se viabilizando o Ensino Fundamental de nove anos e a criança de seis anos no primeiro ano da Rede Estadual de Ensino de São Paulo.

Para a consecução deste objetivo, a pesquisa foi organizada em duas etapas, sendo a primeira a análise de documentos e a segunda a análise das entrevistas, que serão explicitadas no próximo tópico.

A primeira etapa consistiu na análise de Leis, Pareceres e Resoluções referentes ao Ensino Fundamental de nove anos, e na consulta de artigos e pesquisas utilizando as palavras-chave: Ensino de nove anos e a criança de seis anos no primeiro ano.

Nessa etapa foram delimitadas como sujeitos da pesquisa professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental de escolas estaduais do Estado de São Paulo, jurisdicionadas na Diretoria Norte I.

Foram realizadas cinco entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de trazer informações importantes sobre a história profissional das professoras e suas manifestações, partindo de um roteiro pré-estabelecido. (ANEXO III)

A segunda etapa foi a análise dos dados obtidos nas entrevistas, realizadas com base na Análise do Conteúdo, para compreender as manifestações das professoras em relação ao ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo.

Segundo Franco (2005, p. 13), o ponto de partida da Análise do Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada.

Nesta pesquisa buscamos as mensagens explicitadas nas manifestações orais dos participantes.

A análise das entrevistas foi construída em três momentos: o primeiro momento consistiu em ouvir algumas vezes as narrativas gravadas e ler sua transcrição. Em seguida, foi realizada a leitura das transcrições, destacando as falas que expressavam os significados explicitados nos objetivos da pesquisa. No terceiro momento, essas falas foram classificadas em categorias e subcategorias, mostradas no próximo capítulo.

O início da análise foi a leitura flutuante do material coletado, para registrar as primeiras impressões sobre os textos e refletir sobre o material coletado, pois essa leitura, segundo Franco (2005), aproxima o pesquisador do material coletado como uma pré-análise.

(...) consiste em estabelecer contatos com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens neles contidas, deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas. (FRANCO, 2005, p.48)

Na sequência, partiu-se para a análise individual das entrevistas, identificando os aspectos que pareciam significativos. A análise do conteúdo direcionou-se para as possíveis relações entre as respostas dos entrevistados.

As categorias de análise foram criadas *a posteriori*, surgidas das respostas das professoras entrevistadas, e exigiram aprofundamento da teoria, para dialogar com o material em análise. Conforme Franco (2005), as categorias são criadas conforme as respostas e depois são interpretadas à luz das teorias.

Segundo o autor, não existem receitas prontas numa análise. O necessário é a significativa orientação teórica, bom senso e sensibilidade por parte do pesquisador.

Mesmo quando o problema está claramente definido e as hipóteses (explícitas ou implícitas) satisfatoriamente delineadas, a criação das categorias de análise exige grande dose de esforço por parte do pesquisador. Não existem “fórmulas mágicas” que possam orientá-lo, nem é aconselhável o estabelecimento de passos apressados ou muito rígidos. Em geral, o pesquisador segue seu próprio caminho baseado em seus conhecimentos e guiado por sua competência, sensibilidade e intuição. (FRANCO, 2005, p. 52)

Como a proposta desta pesquisa foi ouvir os professores, a opção metodológica definida direcionou-se para a abordagem qualitativa.

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após esse tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa. (CHIZZOTTI, 2003, p.221)

5.3 A escola e as professoras

A pesquisa foi realizada com cinco professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, numa escola estadual que faz parte da Diretoria de Ensino Norte I.

Essa escola recebe aos sábados as professoras que fazem o curso PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), oferecido pelo Ministério da Educação com a finalidade de aprimorar os conhecimentos dos professores em relação ao processo de alfabetização.

Encontramos apenas professoras, podendo constatar que para esse nível de ensino a maioria dos educadores é do sexo feminino.

Foi estabelecido como critério entrevistar professoras que exercem o cargo efetivo na Rede Estadual, isto é, são concursadas, e têm maior possibilidade de escolher o grupo em que preferem trabalhar, embora os diretores possam interferir nessa escolha.

As entrevistas foram realizadas partindo-se do pressuposto de que, a partir de 2010, essas escolas incluíram a criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos, e possivelmente, reorganizaram sua estrutura física e pedagógica para receber esses alunos, conforme solicitado nas legislações vigentes e já citadas nos capítulos anteriores.

Faz-se necessário destacar, ainda, que a educação infantil não tem como propósito preparar crianças para o ensino fundamental, essa etapa da educação básica possui objetivos próprios, os quais devem ser alcançados a partir do respeito, do cuidado e da educação de crianças que se encontram em um tempo singular da primeira infância. No que concerne ao ensino fundamental, as crianças de seis anos, assim como as de sete a dez anos de idade, precisam de uma proposta curricular que atenda a suas características, potencialidades e necessidades específicas. (MEC, 2007)

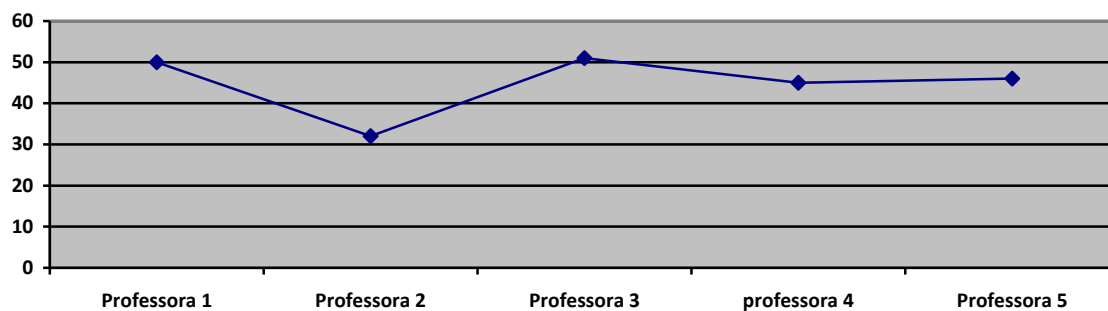
5.4 Apresentação dos resultados

Na entrevista, as professoras responderam algumas questões que contribuíram para a caracterização do perfil dos entrevistados.

Esse documento permitiu identificar a idade das professoras, a formação acadêmica, o tempo de atuação na área da Educação e no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos.

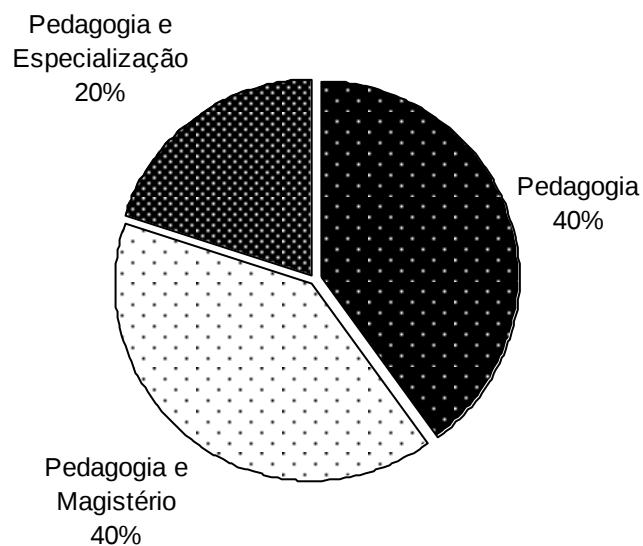
Essas informações atestam algumas especificidades na carreira das professoras que podem justificar suas manifestações detalhadas na análise dos dados.

Tabela 6: Idade das professoras



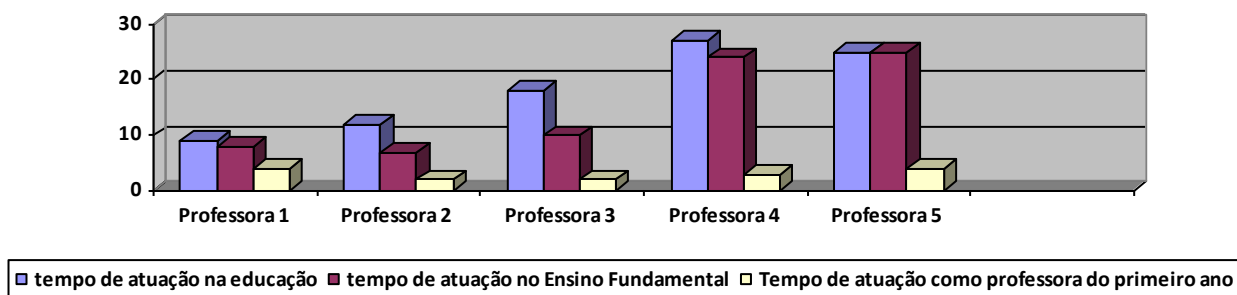
Observando a Tabela 6, nota-se que as professoras entrevistadas têm idade entre 30 e 50 anos.

Tabela 7: Formação das professoras



Conforme a Tabela 7, observou-se que, das cinco professoras entrevistadas, duas fizeram o curso de Pedagogia, duas fizeram o curso de Magistério e Pedagogia e apenas uma professora fez curso de especialização após o curso superior.

Tabela 8: Tempo de atuação na área de educação



Quanto ao tempo de atuação na área da Educação, foi possível observar que as professoras entrevistadas possuem mais de uma década de experiência docente, e duas estão perto de se aposentar, isto é, completados 25 anos em exercício e idade acima de 50 anos já podem liquidar o tempo de trabalho.

Constatou-se também que, das cinco professoras entrevistadas, uma iniciou a carreira na área da Educação como professora do Ensino Fundamental e as demais passaram pela Educação Infantil.

Como já explicitado nos capítulos anteriores, a Lei nº 11.274/2006 estabeleceu o ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental. Como na Rede Estadual essa alteração passou a vigorar em 2010, faz quatro anos que as crianças de seis anos estão ingressando no primeiro ano.

Analisando o tempo que as professoras entrevistadas estão atuando no primeiro ano, constata-se que todas possuem experiência com esse grupo e duas estão com o primeiro ano desde a implantação da mudança.

A partir das características apontadas, verificaremos nos depoimentos dessas professoras como estão se viabilizando o Ensino Fundamental de nove anos e o ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos.

Capítulo 6 - Análise das entrevistas

Temos que nos situar constantemente entre dois papéis: de um lado, o de desmancha-prazeres e do outro, o de cúmplice da utopia. (BOURDIEU, 1983)

Ao iniciar este relatório de pesquisa, nos questionamos sobre os aspectos que trouxeram inquietações a respeito do ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos: que cuidados a escola deve ter com o ensino para as crianças de seis anos no primeiro ano? Que mudanças devemos implantar na escola para atender o que a Lei determina? Como a escola e seus participantes se preparam para essa alteração?

Foi possível considerar nas entrevistas analisadas que os percursos profissionais das professoras diferem entre si em muitos aspectos. A história de vida das pessoas, suas especificidades e repertórios educacionais e profissionais possibilitam às professoras atribuir significados divergentes ou não às questões elencadas neste relatório.

Para compreender esses significados, faz-se necessário contextualizar os relatos das entrevistas para compreendermos o percurso desafiador das professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo.

Inicialmente será traçado o perfil das professoras entrevistadas, buscando dar visibilidade à singularidade de cada uma enquanto professoras atuantes no processo de escolarização básica e fundamental das crianças de seis anos.

Cristiane: formada em Pedagogia, professora de cargo efetivo da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, casada, 50 anos de idade, trabalha na área de Educação há nove anos, dos quais oito no Ensino Fundamental, e desse tempo, quatro como professora das crianças de primeiro ano.

Me sinto satisfeita e realizada, porque amo o que eu faço, gosto das crianças, gosto de ensinar e a troca com as crianças é muito boa. Você dá carinho e recebe carinho, você pode pôr limite dentro do respeito e eles devolvem em carinho e respeito. Me sinto muito realizada, apesar das dificuldades, é muito bom. Quando estou ali, esqueço que existe outro mundo fora da sala de aula. Gosto muito do que faço e gosto muito de trabalhar com eles. É muito bom, estou satisfeita.

Elisabete: fez o curso de Magistério e de Pedagogia, professora de cargo efetivo da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, solteira, 32 anos de idade, trabalha na área de Educação há 12 anos, dos quais sete no Ensino Fundamental, e desse tempo, dois como professora das crianças de primeiro ano.

Tenho muito pela frente, tenho responsabilidade grande com os pequeninhos. (...) não é peso, porque a partir do momento que vira peso a gente não consegue desenvolver nada, mas a maioria dos meus dias eu já chego perguntando por que a criança não veio, por que você perdeu. Eu falo para os pais que cada dia é um dia, então que o conhecimento que eu tive ontem infelizmente eu não posso passar hoje de novo, então cada dia na sala de aula é um aprendizado, a vida... cada dia é um dia.

Sílvia: formada em Pedagogia, fez curso de especialização em Psicopedagogia e Educação Especial; professora de cargo efetivo da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, casada, 51 anos de idade, trabalha na área de Educação há 18 anos, dos quais dez no Ensino Fundamental, e desse tempo, dois anos como professora das crianças de primeiro ano.

Com eles, ao mesmo tempo que eu fico feliz por estarem ali insistindo, no outro momento fico triste deles perdendo aquela coisa do brincar, ter um momento prazeroso, momento de felicidade de correr, ter espaço, agora é triste você vê-los naquelas carteiras com os pezinhos pro alto, por que muitos não alcançam, sendo cobrados porque a gente começa cobrar deles muitas coisas e deixar de viver a própria infância. É isso que eu me sinto. Então é complicado você falar que quer contar uma história num outro espaço, mas você não tem o preparo ali mesmo. Você não pode sair; ficar cinco horas dentro de uma prisão, porque fica só em sala de aula. O momento do intervalo é tomar o lanche e sentar. Não tem aquela parte. Tem educação física, ótimo, ainda bem que o professor faz algumas coisas com eles pra saírem um momento, mas você não tem um espaço mesmo pra eles correrem, extravasarem, então ocorre muita indisciplina dos nossos próprios alunos. Outro momento é que estamos lá lutando para que alguém enxergue um dia esse grupo e repense: será que eles estão adequados ficar naquele lugar, naquela estrutura? Está certo isso? Isso que eu fico chateada e os pais.

Keli: formada em Pedagogia, professora de cargo efetivo da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, solteira, 45 anos de idade, trabalha na área de Educação há 27 anos, dos quais 24 no Ensino Fundamental, e desse tempo, três como professora das crianças de primeiro ano.

Eu adoro o que eu faço, eu adoro o que eu faço, adoro me encontrar com eles e estar no meio. Toda vez que alguém vai na minha sala, elas perguntam se a professora está na sala, porque eu estou sempre sentada no chão, adoro estar no meio deles, estou sempre no meio deles, fico na

altura deles dentro da sala, então dificilmente as pessoas invadem a minha sala achando que eu não estou presente, justamente porque eu adoro estar no meio deles. Isto que me conforta, me faz estar feliz todos os dias, estar no meio deles.

Sandra: fez o curso de Magistério e de Pedagogia, professora de cargo efetivo da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, separada, 46 anos de idade, trabalha na área de Educação há 25 anos, todos no Ensino Fundamental, e desse tempo, quatro como professora das crianças de primeiro ano.

De verdade eu gosto muito. Desde que começou o primeiro ano, minha opção, como eu tenho boa pontuação, porque tenho 25 anos de magistério, tenho condições de escolher e como a Diretora diz que eu tenho perfil do primeiro ano, eu gosto. É uma idade que eles são curiosos, afetivos, tudo pra eles tem valor, então se a gente conta uma história, parece que eles estão dentro da história. Quando a gente joga com eles, parece que eles estão dentro do jogo. Cada descoberta que eles fazem é uma alegria, não sei se é maior pra eles ou pra mim. Quando eles se dão conta de que aprenderam isso ou aquilo, eu vibro mais que eles, eu gosto mais que eles. Tudo é novidade e a gente participar dessa novidade é muito bom.

Durante as entrevistas, as professoras foram estimuladas a expressarem suas vivências como professoras e expressarem suas especificidades, demonstrando suas manifestações quanto à viabilidade do ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos.

Após as entrevistas, como explicado no Capítulo 5, foram elencadas as categorias de análise, descritas no próximo item.

6.1 Análise das categorias

Esta análise pretende explicitar as manifestações das professoras entrevistadas em relação ao ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, possibilitando diálogos com os referenciais teóricos abordados nos capítulos do presente estudo.

Conforme esclarecido no Capítulo V, a entrevista foi realizada partindo de um roteiro pré-estabelecido, contemplando as questões que deram visibilidade ao objetivo desta pesquisa. Esse roteiro foi organizado por temas e subtemas engajados no mesmo assunto e que contemplaram as indagações apontadas no Capítulo V, item 5.1.

Após as entrevistas, a análise foi organizada a partir de cinco temas: manifestações das professoras em relação ao ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos, medidas pedagógicas, preparação dos professores, desafios da escola e mudanças necessárias.

Para cada tema foram criadas categorias com suas respectivas subcategorias de análise, extraídas das entrevistas.

Na primeira etapa foi elaborado, a partir da transcrição individual das entrevistadas, um quadro de análise, conforme sugestão de Szymanski; Almeida; Brandini (2004).

Tema: Manifestações das professoras

Categorias	Subcategorias	Trechos da entrevista	Significados
1.Ingresso da criança de seis anos	A importância do primeiro ano na vida escolar da criança de seis anos		
2.Respeito à criança de seis anos	Especificidades da criança de seis anos		
3.Escolha para ser professora do primeiro ano	Justificativa para essa escolha		
4.O papel da família	A valorização que a família atribui à escola		

Tema: Medidas pedagógicas

Categorias	Subcategorias	Trechos da entrevista	Significados
5.Medidas pedagógicas a serem implantadas para garantir a qualidade	Recursos pedagógicos para acolher a criança no primeiro ano		

Tema: Preparação das professoras

Categorias	Subcategorias	Trechos da entrevista	Significados
6.Preparação para receber as crianças de seis anos	A reestruturação do Ensino Fundamental de nove anos: <i>um ano novo numa escola velha.</i>		

Tema: Desafios para a escola

Categorias	Subcategorias	Trechos da entrevista	Significados
7.Desafios para a escola receber a criança de seis anos	Garantia da infraestrutura necessária		

Tema: Mudanças necessárias

Categorias	Subcategorias	Trechos da entrevista	Significados
8. Mudanças necessárias para viabilizar o Ensino Fundamental de nove anos	Alternativas de novas possibilidades para a reestruturação		
9. Parceria com a atuação dos órgãos superiores de gestão	Críticas aos procedimentos dos órgãos superiores de gestão		
10. Participação da equipe gestora	O sentido atribuído aos gestores pelos professores.		

6.1.1 Tema: Manifestação das professoras

Este tema inclui as seguintes categorias: ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos, respeito manifesto pelas professoras em relação à criança de seis anos, escolha para ser professora do primeiro ano e papel da família.

O ingresso da criança de seis anos

Na categoria *ingresso da criança de seis anos* foi possível perceber que, das cinco professoras entrevistadas, duas se manifestaram contra o ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos, alegando que a criança, ingressando mais cedo no Ensino Fundamental, perde a oportunidade de brincar, porque a escola desconsidera a fase lúdica da criança, priorizando a escolarização com ênfase na alfabetização.

Eu vejo que ela veio de forma pesada. (...) O acesso está tendo, mas se ele estivesse na EMEI, ele também teria acesso ao conhecimento, também aconteceria. Se eles querem colocar as crianças no EF para terem maior conhecimento, não tirar ele do ambiente ainda lúdico que você vai conseguir isso. (...) Acho que queimou fase da criança. Se o Estado desse uma abertura para esse ingresso vir sem a cobrança de ser alfabetizado, acho que seria mais produtivo do que essa pressão em cima do aluno, do professor, do coordenador. (Professora Elisabete)

Para a professora Elisabete, o ingresso da criança de seis anos no primeiro ano não trouxe benefícios porque substituiu a fase lúdica da criança pela obrigação da alfabetização. A criança perdeu a oportunidade de brincar. Assim, foi estabelecido um distanciamento entre a teoria e a realidade escolar.

Segundo a professora Sílvia, o ingresso da criança com seis anos no Ensino Fundamental antecipa a escolarização dessa criança, excluindo sua fase de brincar. Além do que as escolas não têm espaços e recursos que contemplem as especificidades dessa idade, causando insatisfações para as crianças, os professores e os pais.

Eu fico feliz por estarem ali insistindo, no outro momento fico triste deles perdendo aquela coisa do brincar, ter um momento prazeroso, momento de felicidade de correr, ter espaço, agora é triste você vê-los naquelas carteiras com os pezinhos pro alto, por que muitos não alcançam, sendo cobrados porque a gente começa cobrar deles muitas coisas e deixar de viver a própria infância. É isso que eu me sinto. Então é complicado você falar que quer contar uma história num outro espaço, mas você não tem o preparo ali mesmo. Você não pode sair; ficar cinco horas dentro de uma prisão porque fica só em sala de aula. O momento do intervalo é tomar o lanche e sentar. Não tem aquela parte. Tem educação física, ótimo, ainda bem que o professor faz algumas coisas com eles pra saírem um momento, mas você não tem um espaço mesmo pra eles correrem, extravasarem, então ocorre muita indisciplina dos nossos próprios alunos. Outro momento é que estamos lá lutando para que alguém enxergue um dia esse grupo e repense: será que eles estão adequados, ficar naquele lugar, naquela estrutura? Está certo isso? Isso que eu fico chateada e os pais. (Professora Sílvia)

As demais professoras se manifestaram a favor do ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental, justificando que o primeiro ano é um período de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e o início da alfabetização, facilitando a aprendizagem. Além disso, depois de frequentarem o primeiro ano, as crianças ingressam no segundo ano com as habilidades necessárias para darem sequência aos estudos.

Cada descoberta que eles fazem é uma alegria, não sei se é maior pra eles ou pra mim. Quando eles se dão conta de que aprenderam isso ou aquilo, eu vibro mais que eles, eu gosto mais que eles. Tudo é novidade e a gente participar dessa novidade é muito bom. (Professora Sandra)

A professora Keli percebeu que, há 10 anos, gradativamente, as crianças estavam ingressando no Ensino Fundamental com seis anos. Somente em 2010 essa mudança se efetivou e trouxe benefícios à criança, pois, ingressando mais cedo, ela recebe mais estímulos.

Uma criança de seis anos que não tem acesso à educação em qualquer momento, em qualquer tempo é tempo dela estar na escola, mas ela não vai ter as mesmas chances de uma criança que já vem antes disso tendo esse contato; (...) uma criança que não tem acesso à escola antes dos seis

anos vai mostrar mais dificuldade; uma criança que já vem dentro da escola ela vai ter estímulos diferentes dessa criança. (Professora Keli)

Para a professora Cristiane, o primeiro ano é importante porque é o início da alfabetização e marca um período de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Antigamente a criança chegava na primeira série e mal sabia folhear o caderno, muitas vezes não conhecia as letras porque muitas vinham da EMEI que só brincava, brincava porque era proibido alfabetizar na EMEI, tem que aproveitar a infância, que eu acho que não tá errado. Agora elas vêm com vontade, a gente, desde o primeiro dia, a gente ensina como manipular o caderno, como ele funciona, qual a estrutura de um texto, sem cobrar nada, sem exigência nenhuma. Quando elas chegam no 2º ano, elas estão mais seguras, mais amadurecidas. (...) Então o primeiro ano dentro desses anos é fundamental para acolher essa criança nesse momento de transição. (Professora Cristiane)

Para refletirmos sobre essas manifestações, faz-se necessário relembrar que o objetivo do ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos é assegurar a todas as crianças um tempo maior de convívio escolar, com maiores oportunidades para adquirir novos conhecimentos.

Também ficou esclarecido nos referenciais teóricos elencados neste estudo que o brincar é fundamental para aproximar as crianças de novas aprendizagens, porque envolve emoção, pensamento e o corpo da criança de maneira articulada e significativa.

Moyles afirma que “o brincar é sem dúvida um meio pelo qual os seres humanos e os animais exploram uma variedade de experiências em diferentes situações, para diversos propósitos”. (2002, p. 11)

Além disso, o brincar, quando mediado pelo professor, torna-se uma ferramenta que promove novas aprendizagens em todas as áreas do conhecimento: matemática, linguagem oral e escrita, ciências sociais e naturais, arte e educação física.

Parte da tarefa do professor é proporcionar situações de brincar livre ou dirigida que tente atender às necessidades de aprendizagem das crianças e, neste papel, o professor poderia ser chamado de um iniciador ou mediador da aprendizagem. Entretanto, o papel mais importante do professor é de longe [...], quando ele deve tentar diagnosticar o que a criança aprendeu, o papel de observador e avaliador. (MOYLES, 2002, p. 37)

Portanto, a alfabetização, justificada por algumas professoras como um obstáculo para impedir a criança de desfrutar a fase lúdica, nos permite considerar a

necessidade de algumas professoras reverem sua prática pedagógica de modo a integrar as especificidades da criança de seis anos, principalmente o brincar com o currículo escolar, isto é, com os conteúdos a serem trabalhados nesse grupo.

Barbosa e Delgado (2012) afirmam que, ao inserir as crianças de seis anos na escola, é preciso desenvolver uma alfabetização que considere a necessidade de mostrar a natureza, os sentidos, as funções, os usos sociais da língua escrita na sociedade.

A fala da professora Sandra retrata esse entendimento, porque ela engajou as práticas pedagógicas à ludicidade da criança de seis anos.

A gente tenta trabalhar de uma forma lúdica com jogos, brincadeiras, desafios e também nos apoiamos no projeto, no livro e é bem possível. Desde 2010 a gente tá trabalhando e eu hoje estou mais à vontade, tem muita coisa pra aprender junto com eles porque eles ensinam muito, mas alfabetização com seis anos eu acho totalmente viável; quando estamos dentro da sala, temos que ouvir a criança, pois ela diz muito. (Professora Sandra)

Para a professora Sandra, as crianças de seis anos ingressam no Ensino Fundamental demonstrando interesse em aprender, mas esse conhecimento deve ser desenvolvido através do lúdico.

Para os professores concordarem com a fala da professora Sandra, é preciso que, além de conhecer as especificidades da criança de seis anos, adequar essas especificidades às expectativas de aprendizagem do primeiro ano.

Essa afirmação no leva a questionar o que as professoras do primeiro ano pensam sobre a criança de seis anos.

O respeito manifesto pelas professoras em relação à criança de seis anos

Nessa categoria, foi possível perceber que as professoras reconhecem que a criança de seis anos tem especificidades diferentes da criança de sete anos e precisa aprender de maneira lúdica.

De acordo com as entrevistadas, as crianças apresentam comportamentos imaturos como: querer brincar o tempo todo, têm pouca concentração nas atividades, algumas precisam de objetos que estabeleçam o vínculo familiar como paninhos e até chupetas, mas no decorrer dos meses vão adquirindo habilidades como manusear o caderno, organizar o material individual, utilizar o livro didático, entre outras, para gradativamente deixar os comportamentos imaturos e

ingressarem no segundo ano com conhecimento necessário para dar sequência aos estudos.

Para a professora Cristina, a criança ingressa no primeiro ano, imatura, mas no decorrer do ano adquire habilidades para ingressar no segundo ano.

Muitas delas **imaturas**, ela chega numa imaturidade e isso ela vai deixando aos pouquinhos; no final do ano ela está pronta para assumir o segundo ano; ela questiona um pouquinho mais que as outras crianças, porque ela chega curiosa também, apesar de todos os medinhos dela, ela chega curiosa porque chega com vontade de aprender mais que uma criança de sete anos. (Professora Cristiane) (Grifo nosso)

Para a professora Elisabete, a criança de seis anos é ativa, questionadora e quer aprender brincando em todo o tempo que está na escola. Dessa forma, a criança está construindo nas vivências da escola a maturidade e a responsabilidade, para ser crítica no futuro.

Ela quer brincar, não quer escrever, fazer atividade pesada que tem que escrever e a gente trabalha o lúdico; a criança vem com uma imaginação; a criança ainda **não tem a maturidade** da responsabilidade. (...) se tiver um trabalho bem legal com essa turma eles vão ser muito críticos lá na frente, porque eles já são desde pequenos, mas alguns podam. (Professora Elisabete) (Grifo nosso)

Para a professora Sílvia, a criança de seis anos aprende através do lúdico.

Essas crianças teriam que ter esses momentos delas para estar aprendendo através dos jogos, brincadeiras, uma coisa mais prazerosa. (Professora Sílvia)

Para a professora Keli, a criança de seis anos tem características diferentes da criança de sete anos. Com seis anos a criança aprende através do lúdico, portanto, as brincadeiras devem fazer parte da rotina do primeiro ano.

Eles têm algumas necessidades diferentes de uma criança com sete anos; trabalhar com crianças de seis anos é preciso trabalhar mais a parte lúdica da criança, mais a parte do imaginário, do brincar, do cantar, do desenvolvimento sociocultural. As crianças vêm vindo muito **imaturas** para a escola, muito sem limites, eles não têm noção daquilo que estão fazendo e você não pode impor, tem que estar trabalhando os limites com eles através da brincadeira, para que eles entendam melhor. Uma criança de seis anos precisa ser tratada como criança. (Professora Keli) (Grifo nosso)

Para a professora Sandra, as crianças de seis anos ingressam no Ensino Fundamental demonstrando interesse em aprender, mas esse conhecimento deve ser desenvolvido através do lúdico.

A criança de seis anos não pode ficar restrita à sala, ela precisa de mais movimento, então o espaço precisa ser pensado pra ela; é uma idade que eles são curiosos, afetivos, tudo pra eles tem valor. (Professora Sandra)

Conforme o MEC (2004), a idade cronológica não é o aspecto que define a maneira de ser da criança, mas algumas características são pertinentes a determinadas faixas etárias, principalmente as que condizem com o início da escolarização básica.

Partindo desse pressuposto, percebe-se que as professoras entrevistadas conhecem as características da criança de seis anos, pois afirmam que, assim como na Educação Infantil, essas crianças usam a imaginação, a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender, somados à sua força privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar.

Porém, no discurso das professoras nos parece que o termo *maturidade* é utilizado com frequência para justificar algumas fragilidades quanto ao conhecimento das professoras sobre a criança de seis anos, porque, à luz das teorias construtivista e sociointeracionista, que orientam a organização pedagógica da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, maturidade parte dos estudos de Vygotsky, que concebe o homem como um ser histórico e produto de um conjunto de relações sociais.

Para Vygotsky (1991), o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento e põe em movimento vários processos que, de outra forma, não aconteceriam. O desenvolvimento do indivíduo está diretamente ligado à sua relação com o ambiente sociocultural e o papel social do outro é fundamental, tendo em vista que o indivíduo aprende e se desenvolve a partir do convívio com os outros de sua espécie.

Como o desenvolvimento das possibilidades de aprendizagem dessas crianças pode ser determinado pelas experiências e pela qualidade das interações encontradas no meio sociocultural que frequentam, pressupõe-se que a família, a escola e os professores são mediadores culturais desse processo de formação.

Assim, é preciso que as professoras propiciem vivências que ressignifiquem os saberes que as crianças já possuem em novos conhecimentos.

Esses novos desafios ao papel do professor demonstram a importância da reflexão sobre a prática pedagógica, por meio dos instrumentos metodológicos, tais como: a observação atenta, o registro sistemático, o planejamento coletivo e a autoavaliação efetuada por todos da equipe

escolar relativa á qualidade educativa oferecida aos alunos. (ARATANGY, 2011, p. 15)

Segundo Barbosa e Delgado (2012), as crianças não aprendem apenas por amadurecerem, mas por construírem suas habilidades, capacidades e conhecimentos através das atividades de que participam e realizam junto com os amigos e os adultos.

Para tanto, conhecer as especificidades das crianças de seis anos é fundamental para planejar ações que respeitem a maturidade da criança, isto é, a partir do conhecimento e vivências que ela já adquiriu na sua história de vida proporcionar a aquisição de novos saberes.

Escolher a sala de primeiro ano exige, além do conhecimento das especificidades da criança de seis anos, a compreensão das perspectivas teóricas que orientam a organização curricular da escola e, principalmente, engajar esses conhecimentos na prática escolar.

Rousseau afirma:

Procuram sempre o homem no menino, sem cuidar no que ele é antes de ser homem. Cumpre, pois, estudar o menino. Não se conhece a infância; com as falsas ideias que se tem dela, quanto mais longe vão se extraviam. A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhes são próprias. (citado em BARBOSA e DELGADO, 2012, p.73)

Escolha para ser professora do primeiro ano

Nessa categoria, destacou-se o fato de que, das cinco professoras entrevistadas, só uma não escolheu ser professora do primeiro ano, inclusive ela prefere estar com as crianças maiores, mas por falta de opção assumiu o grupo de primeiro ano.

Como eu fiquei adida só tinha o primeiro ano. Estava numa escola e fechou alguma sala e por causa da pontuação você vai pra outra escola e só tinha o primeiro ano; se eu tiver oportunidade de escolher eu prefiro as séries finais; eu prefiro ir para outra série, mesmo tendo muita bagagem. (Professora Sílvia)

Assumir o grupo do primeiro ano não foi uma escolha para a professora Sílvia, mas uma necessidade que ocasionou insatisfações em vários aspectos, como a falta de recursos materiais e estruturas físicas adequadas à criança de seis anos.

As demais professoras, além de terem optado por esse grupo, querem permanecer nos anos seguintes, porque já têm experiência na Educação Infantil e gostam de acompanhar o desenvolvimento das crianças nesse momento.

Para a professora Cristiane, a experiência como professora de Educação Infantil contribui para essa escolha, além do vínculo que a professora tem com as especificidades dessa faixa etária.

Eu sempre gostei mais de levar primeiro e segundo ano, é mais o meu perfil. Como não tinha muito professor na escola hábil para trabalhar com criança pequena, e como eu já vinha da Educação Infantil, então num primeiro momento eu fui escolhida porque trabalhei na EI antes do EF. Me sinto satisfeita e realizada, porque amo o que eu faço, gosto das crianças, gosto de ensinar e a troca com as crianças é muito boa. Você dá carinho e recebe carinho, você pode pôr limite dentro do respeito e eles devolvem em carinho e respeito. (Professora Cristiane)

A professora Elisabete se identifica com a faixa etária dos seis anos, porque são mais visíveis os avanços do processo de aprendizagem.

Eu escolhi, eu me identifico melhor; eu gosto ver o resultado fluir e a aprendizagem acontecer. Eu quis ir para o primeiro ano para me estimular; pra mim isso é mágico, porque é uma idade lúdica que você vê a magia da transformação, do desenvolvimento. É mágico, é tudo de bom. A partir do momento que você se doar, ele vira mágico. (Professora Elisabete)

Para a professora Keli, a escolha foi decidida pelos gestores, devido à sua experiência como professora alfabetizadora, porque foram priorizadas as salas de primeiro ano para professoras com experiência na antiga primeira série. Essa escolha foi acertada porque a professora se identifica com esse grupo, além de acumular muito tempo de experiência como professora alfabetizadora.

Sou apaixonada por ser professora do primeiro ano, sou apaixonada! Sou uma professora alfabetizadora mesmo, no sentido real da palavra. Eu gosto de alfabetizar, eu gosto do brilho nos olhos quando essa criança começa a entender que ela está aprendendo. Eu adoro o que eu faço, eu adoro o que eu faço, adoro me encontrar com eles e estar no meio; estou sempre sentada no chão, adoro estar no meio deles; me faz estar feliz todos os dias estar no meio deles. (Professora Keli)

A professora Kátia trabalha há 25 anos na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, portanto, tem maior pontuação e chance de escolher o grupo em que quer trabalhar. Como ela tem afinidade com as crianças menores, inclusive atua na Educação Infantil no contraturno, desde 2010 escolhe as salas de primeiro ano.

Eu me sinto um pouco mais à vontade porque eu trabalho na EMEI e aqui, no primeiro ano, então são séries próximas, então eu acho que isso facilitou, mas pra quem não tinha essa oportunidade, experiência com as crianças menores deve ter sido bem mais difícil. (Professora Sandra)

As orientações para o Ensino Fundamental de nove anos (MEC, 2007) explicitam que o professor do primeiro ano precisa estar 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-linguístico, emocional, social e afetivo.

Refletindo sobre essas manifestações e partindo do pressuposto de que os professores são sujeitos sociais historicamente envolvidos com a ação pedagógica na busca de qualidade social da educação, a oportunidade de o professor escolher o grupo em que vai trabalhar é uma maneira de promover essa qualidade na educação, além de necessária à formação contínua, privilegiando a especificidade do exercício docente.

A atuação do professor que busca apoiar efetivamente seus alunos exige uma atitude de acolhimento, tanto nos aspectos estritamente didáticos quanto nos de relação interpessoal. (...) Esse acolhimento requer do professor a utilização de conhecimentos do campo da didática – para propor e apoiar seus alunos nas situações de aprendizagens relativas às áreas de conhecimento escolar – e também de conhecimentos sobre mecanismos sociológicos, culturais e psicológicos que estão envolvidos no “desejo de saber e na decisão de aprender” para subsidiar a reflexão sobre as representações pessoais que faz dos alunos e a forma que se relaciona com eles. (ABREU, 2000/2001, p.18)

Contudo, não basta os professores buscarem a qualidade da educação, é preciso estabelecer a participação de todos os envolvidos nesse processo, inclusive a família, que exerce seu papel ativamente na educação das crianças.

O papel da família

Das cinco professoras entrevistadas, apenas duas mencionaram a participação da família no processo educativo, embora com significados diferentes.

Segundo a professora Keli, muitas famílias não valorizam o trabalho da escola, apesar de obrigarem os filhos a frequentá-la, pois não se percebe a credibilidade que antigamente os pais e as próprias crianças atribuíam às instituições de ensino.

Qual valor da escola hoje dentro de uma família? São poucas as famílias que dão o devido valor, tanto que se você pergunta pra uma criança de seis, sete anos o que ela vem fazer na escola, elas vêm porque o pai e a mãe exigem que venha, mas elas não têm noção por que estão ali, para que vai servir, qual o objetivo daquilo. E antigamente você perguntava pra criança de sete anos o que ela ia fazer na escola e ela dizia “eu quero ser alguém”. Hoje elas não sabem por que estão na escola, mas sabem que são obrigadas a ir. (Professora Keli)

Para a professora Sandra, a família precisa estar inserida no meio escolar, contribuindo com o processo de aprendizagem da criança e estabelecendo parceria com a escola, visando não só o acesso à escola, mas a permanência.

Então elas ingressando na escola é uma responsabilidade muito grande que a gente divide com a família, porque a educação deles começa na família e depois vem pra escola e a escola vai ajudar complementar essa educação e a família, quando colocam as crianças na escola, elas depositam na gente uma confiança e mesmo assim muitos projetos, muitas coisas que elas pensam para os filhos querem dividir com a gente para o filho ter uma qualidade de vida. Na reunião de pais, eles falam que querem que os filhos tenham uma vida melhor, um emprego melhor, estudem mais, tenham mais oportunidades. Então a gente entra um pouco no sonho deles e a gente sonha um pouco pra essa geração; nas reuniões de pais a gente pergunta aos pais o que eles esperam da escola, do professor, o que vocês acham que a gente pode contribuir. Então professor próximo das famílias e das crianças. Eu tento convidá-los a todo o momento para estarem na escola. Quando a família traz a criança na escola que recebe, tem que ter um olhar acolhedor; eu deixo pra eles a certeza que se quiserem falar comigo estou à disposição adaptando os horários. (Professora Sandra)

As manifestações das professoras Keli e Sandra dão visibilidade às contradições quanto ao significado do papel da família na escola.

Para a professora Keli, a escola perdeu sua credibilidade, as crianças vão à escola, mas não estabelecem um vínculo com o que vivenciam lá.

Para a professora Sandra, os pais valorizam a escola e atribuem sua existência como um caminho para promover a qualidade de vida futura de seus filhos, além de promover mais saberes, garantindo um futuro melhor.

Analisando as manifestações das professoras, observa-se que a escola, além de organizar os conteúdos, é um espaço de socialização, trocas de saberes e experiências de vida. É evidente que a participação da família nesse processo é importante para o desempenho escolar das crianças.

Implica ações que envolvem a escola e suas relações externas, tais como os níveis superiores de gestão do sistema escolar, os pais, as organizações políticas e comunitárias, as cidades e os equipamentos urbanos. O objetivo dessas atividades é buscar as possibilidades de cooperação e de apoio, oferecidas pelas diferentes instituições, que contribuam para o

aprimoramento do trabalho da escola, isto é, para as atividades de ensino e de educação dos alunos. Espera-se especialmente, que os pais atuam na gestão escolar mediante canais de participação bem definidos. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2003, p.348-349)

Cabe à escola reestabelecer esse vínculo com a família, e, como diz a professora Sandra, “Eu tento convidá-los a todo o momento para estarem na escola, propondo um comprometimento de todos com a melhoria do ensino”.

A participação dos pais na vida da escola tem sido observada em pesquisas como um dos indicadores mais significativos na determinação da qualidade do ensino, isto é, aprendem mais os alunos cujos pais participam mais da vida da escola. (LÜCK, 2010, p.86)

6.1.2 Tema: Medidas pedagógicas

Este tema inclui a seguinte categoria: as medidas pedagógicas a serem implantadas para garantir a qualidade.

Observamos que as manifestações das professoras sobre essa categoria tiveram significados diferentes, mas que, engajados, podem contribuir para a melhoria da qualidade na educação.

Para a professora Cristiane, no ano de implantação (2010), a escola não disponibilizava recursos pedagógicos para subsidiar o trabalho do professor. Atualmente (2013), apesar de algumas dificuldades, os recursos estão chegando.

(...) no ano seguinte (2011) o governo mandou, o próprio corpo gestor tinha se preparado, tinha feito curso, aí a gente teve uma retaguarda melhor; agora tem jogos apropriados para alfabetização, próprios para a idade deles, bem coloridos, divertidos, e que chamam a atenção deles. Agora (2013) chegou da Diretoria de ensino uma caixinha de livros; jogos pedagógicos e o livro vermelho do projeto brincadeiras e índios - Programa *Ler e Escrever*. (Professora Cristiane)

Para a professora Elisabete, o professor precisa de recursos pedagógicos para ministrar suas aulas, porém nem todos os professores podem adquiri-los. A escola oferece o que tem disponível, como livros didáticos escolhidos pelos professores, a todos os alunos, mas não é suficiente.

Eu trabalho com muita música, eu trabalho com muita brincadeira. Eu tenho meu datashow, minha caixa de som, meu computador, que eu levo todos os dias; eu sei que 99% das minhas colegas não têm esses recursos, mas eu decidi ter pra mim. A gente trabalha com jogo, número, o quadro numérico, de aniversariantes, de nome/sobrenome, porque já trabalho com eles nome completo desde o início. Uso o livro *LER* e *Porta Aberta* para todas as

crianças. O *Porta Aberta* de português e matemática e o *Projeto Ler e Escrever* que veio para todos. Quando a gente pediu o *Porta Aberta*, achamos que não vinha porque é um dos melhores, mas dessa vez veio e a gente está desenvolvendo bastante com eles o livro. (Professora Elisabete)

Segundo a professora Sílvia, a proposta pedagógica estabelecida pela SEE contempla poucos momentos de brincadeiras e prioriza as lições, provas e avaliações. O professor se sente pressionado a cumprir os conteúdos em cinquenta minutos de aula e conta com a ajuda do professor auxiliar apenas uma vez por semana.

Tem escolas que você não tem um canto, não se fornece esse material para eles. Você tem o livro que é uma cobrança. Provas, avaliações, isso não é pra ter com essas crianças ainda, seria algo mais prazeroso. Está sendo muita cobrança em cima, principalmente agora que **tem que estar alfabetizada**. Estamos perdendo essa parte dessas crianças estarem envolvidas com brincadeiras e outras atividades. As brincadeiras também fazem com que as crianças **alfabetizem, evoluam, mas estão deixando isso de lado**. As cantigas do material (*Projeto Ler e Escrever*) são ótimas para trabalhar porque está resgatando com eles, mas tem uma determinada coisa que você tem que dar muito mais outros conteúdos do que você só trabalhar o projeto. Tem hora que você fica meio pressionado, o que eu tenho que fazer, correndo 50 minutos da sua rotina de cada aula, então você deixa algumas coisas. (Professora Sílvia) (Grifo nosso)

O material pedagógico que a professora Keli utiliza foi construído por ela no decorrer das suas vivências na sala de aula e considerados por ela adequados para as crianças de seis anos.

Eu tenho muito material de muito tempo trabalhando nesse sentido, então eu tenho muitos livros, matérias de como trabalhar com os cantinhos, música, cantar o tempo todo. Eu tenho material de vários tipos de brincadeiras que eu fui colecionando ao longo do tempo, jogos, atividades lúdicas para trabalhar com a criança de primeiros anos. São anos de bagagem, não é um dia. (Professora Keli)

A professora Sandra afirma que os alunos recebem os livros didáticos escolhidos pelos professores e o livro do programa *Ler e Escrever*, oferecido pela SEE, e que precisa ser reformulado. Apesar disso, o material contempla os conteúdos que devem ser trabalhados com as crianças.

Além desses materiais, os professores recebem livros e jogos paradidáticos que possibilitam articular estratégias para ampliar o repertório de conhecimento dos alunos.

A gente trabalha dentro das expectativas do primeiro ano, então os livros didáticos a gente tem, mas também temos o Projeto *Ler e Escrever*. A gente procurou um livro didático próximo ao Projeto *Ler e Escrever* com letra bastão, mas a gente não queria um livro silabado, mas um livro que trouxesse parlendas, adivinhas, textos de memórias, que eles pudessem ler mesmo sem saber. A gente vem trabalhando e procurando formas de pegar a proposta do Estado que é o *Ler e Escrever*. Tem muitas coisas que as crianças aceitam, gostam e se apropriam e tem coisas que precisam ser reformuladas. Então o que chega só chega pra acrescentar. (Professora Sandra)

Para analisarmos as manifestações das professoras, convém relembrar que a organização pedagógica da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo está fundamentada no programa *Ler e Escrever*.

Esse programa abrange um conjunto de ações que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos, principalmente nas áreas de português e de matemática.

Observamos que, das cinco professoras entrevistadas, apenas uma não aponta o programa *Ler e Escrever* nas suas práticas pedagógicas. Provavelmente a professora Katia utilize o material, pois é uma exigência da Rede, mas confia no material que confeccionou no decorrer da sua trajetória profissional.

As demais professoras se manifestaram a favor do programa, pois apresenta propostas que condizem com a realidade dos alunos, porém dão visibilidade às contradições que podem ocorrer entre as entrevistadas, porque, embora a maioria das professoras comentasse o projeto, apenas a professora Sandra demonstrou preocupação em organizar suas aulas fundamentadas no programa *Ler e Escrever*.

Conforme as diretrizes educacionais da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, as propostas pedagógicas devem ser organizadas fundamentadas no programa *Ler e Escrever*, com atividades que possibilitem a interação entre as diversas áreas do conhecimento, contribuindo com novas aprendizagens às crianças, principalmente os conteúdos básicos estabelecidos na grade curricular.

Assim, é possível afirmar que, embora algumas professoras considerem excessivas as atividades de registro com os livros didáticos e avaliações, é plenamente possível desenvolver propostas não apenas com os livros, mas engajá-las com as propostas lúdicas que possibilitem maiores e melhores aprendizagens às crianças.

Cabe ressaltar que a ampliação do Ensino Fundamental visa dar continuidade ao trabalho desenvolvido nas escolas de Educação Infantil, ou

garantir àqueles que nunca frequentaram a escola um início de escolaridade tranquilo e promissor. A unidade escolar deverá, então, assegurar um trabalho pedagógico que envolva experiências em diferentes linguagens e suas expressões, buscando uma metodologia que favoreça o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo dessas crianças. (ARATANGY, 2011, p.12)

Para tanto, é necessária a participação de todos os envolvidos nesse processo, e as Diretorias de ensino devem garantir que as unidades escolares ofereçam atendimento educacional adequado à criança do primeiro ano, intervindo diante de qualquer dificuldade que impeça que essas crianças tenham boas situações de aprendizagem no cotidiano escolar, contribuindo para a formação de gestores que subsidiem equipes escolares a empreender momentos coletivos de estudo e discussão sobre a organização do trabalho didático a ser realizado.

Nessa perspectiva, a ampliação do Ciclo I do Ensino Fundamental de quatro para cinco anos assegura às crianças um período maior para as aprendizagens próprias desta fase, inclusive da alfabetização, permitindo que elas avancem para os anos seguintes de forma segura e confiante em relação aos seus processos de construção de conhecimento. (ARATANGY, 2011, p.11)

6.1.3 Tema: preparação das professoras

Este tema inclui a seguinte categoria: preparação para receber as crianças de seis anos.

Nessa categoria as manifestações foram unânimes, pois as cinco professoras entrevistadas afirmaram que a escola não se preparou para receber as crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos.

Segundo a professora Sandra, no ano da implantação do Ensino Fundamental de nove anos (2010), não houve uma preparação para receber as crianças de seis anos. Muitas escolas atribuíram essas salas para os professores que tinham experiência em Educação Infantil. Em 2011 a SEE promoveu cursos de formação para os gestores que começaram, então, a multiplicar essas informações nas escolas.

Não fui preparada (risos) só falaram assim: - Como você trabalha na EI e tem um perfil mais maleável com as crianças, a gente vai pedir para você ficar pelo menos esse ano com as crianças até que a gente possa preparar. Foi assim, foi na prática. No ano seguinte o governo mandou, o

próprio corpo gestor tinha se preparado, tinha feito curso, aí a gente teve uma retaguarda melhor. (Professora Cristiane)

Conforme a professora Elisabete, a escola não se preparou para receber as crianças de seis anos no Ensino Fundamental e houve um desencontro de informações quanto à idade dos alunos.

Não houve preparo. Chegaram, só chegaram. Na minha escola entraram todos os segundos anos em fevereiro, e em março separaram, porque não era daquele jeito. Montaram o primeiro ano, mas perceberam que muitas crianças iam completar sete anos. Então separaram. Pra mim e pras minhas colegas, não tivemos um preparo. (Professora Elisabete)

Para a professora Sílvia, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo não preparou a escola para receber as crianças de seis anos e nem todos os professores tiveram a opção de escolher ou não esse grupo.

Eu fiquei sabendo não pelo Estado, mas pela prefeitura. A gente ficou sabendo bem antes quando foi que o professor de Ei estaria trabalhando só com as crianças de quatro a cinco anos, e seis anos não estaria pegando porque eles estariam indo para o primeiro ano. (Professora Sílvia)

A professora Keli acredita que o ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental foi imposto pelos órgãos superiores, desconsiderando as manifestações dos professores e promovendo mudanças sem reorganizar a escola.

A questão das mudanças a gente já vinha acompanhando os projetos de Lei que eles estavam impondo e de repente o Diário Oficial disse é dessa forma e ponto final (no final de 2009 para estar pronto em 2010). Cerca de setembro de 2009. Não foi recebido, foi imposto e acabou, e a escola não se preparou, simplesmente foi imposto e o Estado não deu base nenhuma pra esse trabalho ser realizado. (Professora Keli)

Para a professora Sandra, a escola não preparou os professores para receber as crianças de seis anos no Ensino Fundamental. As informações chegaram no dia da atribuição de classe e os gestores não tinham orientações para fornecerem. Depois de as crianças ingressarem é que os professores começaram ter acesso aos materiais de estudo.

Pra falar a verdade, eu soube acontecendo. Lembro que em 2009 foi maior burburinho, só que não teve assim, vamos parar, ler, vamos nos esclarecer. Eu lembro que nós, os colegas e professoras fomos pesquisar nos sites da educação e já estava pronto. A gente veio para a atribuição, porque o burburinho foi no fim do ano e entramos de férias. Eu vim pra atribuição e como eu fiz o curso Letra e Vida que era do *Ler e Escrever*, nesse primeiro ano o diretor quis atribuir a sala. Ele perguntou se a gente aceitava esse desafio que ele também não sabia. Ele (diretor) disse que íamos receber as crianças, mas não sabíamos como funcionaria, então a gente chegou e foi atribuído. Era um ano novo numa escola velha, porque a escola estava do mesmo jeito, tanto o prédio, material, funcionários, cursos. Lembro que esse ano (2010) foi difícil porque não tinha material e nem como estudar. (Professora Sandra)

Para analisar essa categoria, partimos do pressuposto de que para todas as professoras entrevistadas a escola não se preparou para receber a criança de seis anos no Ensino Fundamental.

Essas manifestações coincidem com os significados atribuídos pelas professoras na categoria *Parceria com a atuação dos órgãos superiores de gestão*, na qual as professoras sugerem proximidade desses órgãos com os professores.

Talvez essa solicitação justifique o fato de que, apesar de o MEC publicar documentos visando orientar a escola sobre as crianças de seis anos e o Ensino Fundamental de nove anos, as professoras entrevistadas desconhecem os textos.

Em 2004, o MEC publicou o documento *Ensino Fundamental de nove anos, orientações gerais*. Em 2007 foi publicado *Ensino Fundamental de nove anos, orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Em 2009 foi publicado *Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação*.

Observamos que as professoras entrevistadas não citaram esses documentos, mostrando que são desconhecidos, isto é, não foram utilizados como ferramenta de orientação para o professor se preparar para a reestruturação do Ensino Fundamental de nove anos, considerando que os documentos foram editados a partir de 2007 e o ingresso das crianças na Rede Estadual de Ensino de São Paulo ocorreu em 2010.

Além disso, no *Guia de Orientações para o Ensino Fundamental de nove anos*, MEC (2004), são assegurados ao professor programas de formação continuada, privilegiando a especificidade do exercício docente em turmas que atendem a crianças de seis anos.

Esse descompasso nos permite integrar algumas falas das professoras solicitando maior proximidade dos órgãos competentes com a escola e o

compromisso dos gestores como multiplicadores de conhecimentos e informações para os professores.

Enfim, passados quatro anos desta reestruturação, não nos cabe encontrar os culpados, mas pontuar estratégias que viabilizem o Ensino Fundamental de nove anos e o ingresso da criança de seis anos, priorizando o ingresso da criança na escola e, principalmente, sua permanência com direito à educação de qualidade.

6.1.4 Tema: desafios para a escola

Este tema inclui a seguinte categoria: os desafios para a escola receber a criança de seis anos.

Para este tema foram apontadas pelas professoras questões divergentes, mas que se complementam.

O desafio para a escola, segundo as professoras Cristiane e Elisabete, é conhecer a criança de seis anos e suprir suas necessidades nos aspectos físicos, emocionais e cognitivos, garantindo-lhe recursos materiais adequados.

O desafio é criar um ambiente próprio pra ela [criança], entender o pensamento dela. (Professora Elisabete)

Espaço adequado pra eles, mesa, cadeira, espaço de brincar lá em cima, que eles precisam brincar. (Professora Cristiane)

Para as professoras Sílvia, Keli e Sandra, existem alguns desafios para a escola receber a criança de seis anos. Dentre eles, a SEE deve propor grupos de estudo sobre a criança de seis anos e as pessoas que fazem parte desse processo educativo precisam ter comprometimento com seu trabalho. É imprescindível a redução do número de alunos por sala, e se possível, as professoras precisam de uma auxiliar de classe.

Repensar quem são essas crianças, como eu tenho que acolher essas crianças, como trabalhar com essas crianças. Já vir uma formação da parte de cima (órgãos superiores). Reduzir o número de alunos e um professor junto com você o tempo todo. Outro professor auxiliar junto com você para você atender um determinado grupo e aí, enquanto isso, ele está com outro grupo e você está trabalhando. Aí fica mais gostoso, mais prazeroso. (Professora Sílvia)

O fato de ter alguns materiais na escola (...) jogos, brinquedos, materiais de uso comum, mas formação da maioria das pessoas que estão no magistério, é que esses materiais não servem para a escola então a criança não vai ter acesso a esses materiais porque não tem essa parte lúdica, então dificilmente você vai encontrar fantoche. Na parte de música, existem as bandinhas na escola, mas não tem ninguém que saiba manusear esse material, e então como você vai trabalhar a bandinha com as crianças se você não tem a formação de música pra passar pra eles? Educação não é só questão de dinheiro, é questão de amor pelo que você faz. Se não tiver amor, não tem dinheiro, não tem educação. (Professora Keli)

A criança dentro da escola eu vejo aqui, nós temos na nossa escola um número de vagas, a gente ultrapassa até, muitas vezes o ingresso tá garantido, mas o ingresso garantido não significa qualidade, se a gente já garantiu o ingresso da criança na escola e a gente tem pouca evasão, mas agora a gente tem que pensar na qualidade. O professor precisa estar sempre estudando, pesquisando, buscando. A escola precisa estar sempre próxima do aluno e se organizando, se adaptando pra recebê-lo de uma melhor forma. (Professora Sandra)

Analisando as manifestações das professoras a respeito dessa categoria, observamos que a escola ainda tem desafios para viabilizar o ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos, embora esse ingresso tenha começado em 2010.

Conforme os registros acima, as professoras apontam alguns desafios para a escola: reestruturação do espaço físico para adequá-lo à criança de seis anos; formação contínua a respeito das especificidades dessas crianças, bem como orientações quanto à utilização dos materiais pedagógicos; necessidade de ter um professor auxiliar de classe; redução da quantidade de alunos por sala.

Conforme as expectativas de aprendizagem para o primeiro ano, as Diretorias de Ensino devem garantir que as unidades escolares ofereçam atendimento educacional adequado aos níveis de desenvolvimento da criança do primeiro ano, intervindo diante de qualquer dificuldade que impeça que essas crianças tenham boas situações de aprendizagem no cotidiano escolar, contribuindo para a formação de gestores que subsidiem equipes escolares a empreender momentos coletivos de estudo e discussão sobre a organização do trabalho didático a ser realizado com as crianças.

As Diretorias de Ensino deverão acompanhar o trabalho pedagógico realizado nas turmas de primeiro ano quanto às atribuições de classes, ao planejamento anual, à organização do tempo, dos espaços e da rotina destinada a esses alunos, observando os princípios básicos que deverão embasar o trabalho realizado.

Cabe ainda às Diretorias de Ensino, por meio de suas equipes, contribuir para a formação de seus gestores, no tocante às especificidades do atendimento às crianças matriculadas no primeiro ano, para subsidiarem suas equipes escolares a empreender momentos coletivos de estudo e discussão sobre a organização do trabalho didático a ser realizado com as crianças dessa faixa etária.

As Diretorias deverão orientar as escolas para que organizem espaços diferenciados de aprendizagem e de formação coletiva, cumprindo assim sua função com qualidade educativa.

Parece-nos ocorrerem contradições entre as manifestações das professoras e as expectativas de aprendizagens elaboradas pela SEE (2011), pois, se as professoras estão apontando a necessidade de formação contínua, possivelmente esta não está acontecendo conforme as especificações do CEE (2008), ou essas informações estão chegando à escola de maneira controversa ou mesmo não estão chegando.

Sobre a reestruturação física, o professor auxiliar e a quantidade de alunos por sala, o MEC (2007) orienta que a oferta de vagas deve ser em número suficiente para atender toda a demanda e precisa ter a adequação dos espaços físicos e do material pedagógico, bem como a quantidade de professores e de profissionais de apoio, com formação adequada e plano de carreira.

Partindo dessas colocações, relembremos as manifestações das professoras sobre a necessidade de os órgãos superiores estarem mais próximos à escola para vivenciarem a realidade escolar e promoverem ações para favorecer ainda mais a qualidade da educação.

6.1.5 Tema: Mudanças necessárias

Este tema inclui as seguintes categorias: mudanças necessárias para viabilizar o Ensino Fundamental de nove anos; parceria com os órgãos superiores de gestão; participação da equipe gestora.

Mudanças necessárias para viabilizar o Ensino Fundamental de nove anos

Nessa categoria, as professoras retomam questões já citadas, como: desafios para a escola, formação pedagógica necessária para conhecer as especificidades

da criança de seis anos, estrutura física adequada para essas crianças e estabelecimento de vínculo entre a SEE, a Diretoria de Ensino e os professores.

As professoras Cristiane e Sandra manifestaram a necessidade de estabelecer parceria com a SEE, com os gestores e professores, para suprir as necessidades da escola e para o professor sentir-se amparado a fim de exercer sua função.

Acho que uma equipe da Diretoria de Ensino, uma da escola e uma da Secretaria deviam estar mais unidas; seria importante que cada escola tivesse a sua equipe, seu grupo fosse lá conversar, marcasse num lugar. Seria um espaço mais gostoso pra trabalhar, porque a gente está **trabalhando só em sala de aula**. Precisava desse espaço. (Professora Cristiane) (Grifo nosso)

Uma das coisas, eu acho que legislação que influencia na minha prática ela deveria ser dividida. Isso seria uma parte do gestor. Muitas vezes eles (diretores) também vão na Diretoria de Ensino, pegam informação mas não chega até nós. A Diretoria tem que multiplicar as informações com a gente. É o aluno próximo do professor, o professor próximo da gestão e a gestão próxima ao aluno. A diretoria deveria estar próxima **pra gente se sentir parte do sistema, parte da Secretaria da Educação**. Às vezes a gente **se sente uma pecinha do jogo lá longe**, no cantinho fora e a **gente queria jogar junto**. (Professora Sandra) (Grifo nosso)

Para as professoras Elisabete, Sílvia e Keli, é preciso oferecer uma estrutura física adequada às crianças e formação pedagógica aos professores para retomarem os estudos sobre a criança de seis anos, inclusive os professores de arte e educação física.

Começar a ler a concepção mesmo dessas crianças, voltar a reler, pegar os teóricos, o que você estuda, e se preparar. Nosso governo tem que repensar, esses professores que pegam o primeiro ano vai ter uma continuidade que esses professores fossem capacitados, os diretores, coordenadores e também rever a estrutura. Os professores de arte e educação física devem rever o que estão trabalhando com essas crianças. (Professora Sílvia)

Questão de formação. Formação que tem é numa única direção, essa parte lúdica não é feita com o professor do primeiro ao quinto ano. É feito com professor de jardim, creche. O professor do primeiro ao quinto ano não tem essa formação. Cursos desse material lúdico para o professor seria importantíssimo. A questão da mudança do mobiliário para as crianças de seis anos. (Professora Keli)

Formação tem que ser bem pensada; rende mais o professor estudar no seu horário de trabalho ou uma carga melhor ou um salário melhor pra ele não dobrar. Valorizar a criança na idade que ela tem. Criar esses espaços de verdade, porque as escolas públicas têm muitos espaços vagos: brinquedoteca, uma sala de vídeo mais contagiante, as coisas mais bem

preparadas, um espaço físico mais lúdico seria mais gostoso e não teria tantos problemas de indisciplina do pequenininho no primeiro ano, que não é indisciplina, mas é vontade de brincar. (Professora Elisabete)

A professora Elisabete acrescenta que uma mudança imprescindível é a questão salarial, pois melhorando o salário do professor ele vai trabalhar só um período do dia e, além de estar mais disposto, terá mais tempo para planejar suas aulas.

(...) melhorar o salário de maneira que o professor possa se dedicar a um só período de trabalho. Também é preciso equipar a escola com recursos e espaços adequados às especificidades da criança de seis anos. (Professora Elisabete)

As professoras apontaram mudanças que acreditam ser necessárias para viabilizar o ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, que vão ao encontro das manifestações da categoria *Os desafios para a escola receber a criança de seis anos*.

Mudar é necessário, porque o Ensino Fundamental de nove anos propõe políticas que propiciam transformações importantes na estrutura da escola, de modo a reorganizar tempos e espaços, reestruturando as formas de ensinar e aprender, avaliando e aplicando novas concepções de currículo, conhecimento e desenvolvimento humano.

A ampliação do ensino fundamental demanda, ainda, providências para o atendimento das necessidades de recursos humanos – professores, gestores e demais profissionais de educação – para lhes assegurar, entre outras condições, uma política de formação continuada em serviço, o direito ao tempo para o planejamento da prática pedagógica, assim como melhorias em suas carreiras. Além disso, os espaços educativos, os materiais didáticos, o mobiliário e os equipamentos precisam ser repensados para atender às crianças com essa nova faixa etária no ensino fundamental, bem como à infância que já estava nessa etapa de ensino com oito anos de duração. (MEC, 2007)

Para tanto, cada participante desse processo educativo deve fazer a sua parte, para alcançarmos a mudança mais importante que dá visibilidade à fala da professora Sandra:

Era um **ano novo numa escola velha**, porque a escola estava do mesmo jeito, tanto o prédio, material, funcionários e cursos. (Professora Sandra) (Grifo nosso)

Conforme o MEC (2007), a ampliação do ensino fundamental para nove anos significa uma possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento, pois a criança terá mais tempo para se apropriar desses conteúdos.

No entanto, o ensino nesse primeiro ano ou nesses dois primeiros anos não deverá se reduzir a essas aprendizagens. Por isso, evidencia-se a importância de um trabalho pedagógico que assegure o estudo das diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento, igualmente necessárias à formação do estudante do ensino fundamental.

Diante as colocações do MEC (2007) e das manifestações das professoras, percebemos que ainda são muitos os desafios para viabilizar o ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo.

Parceria com a atuação dos órgãos superiores de gestão

Como já citado nos temas anteriores, algumas professoras acreditam que a parceria entre professores, gestores, Diretoria de Ensino e SEE contribui com a qualidade do ensino.

Observamos que, para a maioria das professoras, os órgãos superiores se mostram alheios à realidade da sala de aula. Os professores se sentem sozinhos nesse percurso, mesmo sabendo que os órgãos superiores se dedicam às melhorias da qualidade da educação, mas estão distantes da escola.

As professoras Elisabete e Sandra acreditam que os participantes do processo educativo estão focados em objetivos que estabelecem divergência entre a teoria e a realidade vivenciada pelo professor em sua prática, tanto na questão pedagógica quanto financeira.

Além disso, os órgãos superiores precisam rever o grupo de formadores, pois estes necessitam dominar o assunto para serem multiplicadores competentes, garantindo a qualidade da educação.

Pra eles [Estado] é tudo utopia, teoria. Então o Estado que eu digo são os profissionais que estão lá em cima sentadinho; mandando, e a gente aqui

embaixo tem que obedecer. Eu acho que eles tinham que vivenciar mais antes de jogar uma bomba para o professor e para as escolas porque é muito fácil só mandar, você não está ali. (Professora Elisabete)

No Estado não foi colocado essa questão do brincar como ponto de apoio. É muito complicado, a maior parte não tem essa formação. Porque não é dado, passado, não é trabalhado, mesmo em alguns cursos, não são viabilizados para o professor constantemente. É ter acesso a alguns cursos é muito difícil dentro da rede. A maioria não tem formação de magistério, a maioria não trabalhou de primeira a quarta. Isso mexe porque quando você não tem essa formação, o seu olhar é diferente (professores formadores da Rede). (Professora Keli)

As manifestações das professoras Cristiane, Sílvia e Sandra evidenciaram o fato de que, apesar de os órgãos superiores trabalharem em função da escola, se mostram distantes desse processo. É importante resgatar esse vínculo para que a realidade das escolas esteja atrelada às teorias estabelecidas.

Não tá muito presente junto com a gente. Eles (SEE) podem até estar preocupados, mas não têm demonstrado. Não têm estado presente. (Professora Cristiane)

Primeiro ele (órgãos superiores) tinha que pensar quem são essas crianças e por que elas estão ali. O pessoal (órgãos superiores) que colocou eles (crianças) lá deve fazer visitas nas escolas e pegar de surpresa, não com antecedência, para nada ser maquiado, mas sim ver como essas crianças estão e quem está com essas crianças. (Professora Sílvia)

Eu vejo que o Estado não tem essa preocupação. Eu preciso de um coordenador que conheça a problemática da alfabetização para estar lá. Eu acho que a Secretaria da Educação está muito distante da gente; as informações são poucas, muitas vezes incompletas, muitas vezes você não consegue se apropriar de uma coisa e já chega a segunda. Essas pessoas que estão organizando, legislando, eles têm uma visão da escola? A escola não tem muito uma visão deles. Será que eles ouvem o professor? Porque aqui na escola eu não me sinto ouvida, eu tô sempre correndo atrás e nunca um passo à frente e eu gostaria de estar um passo à frente. A gente gostaria da Diretoria de ensino estar próximo pra trazer da Secretaria da Educação as propostas e levar pra eles os resultados, porque não levar só os resultados em números, mas levar efetivamente o que o professor pensa disso e conseguiu se apropriar, desenvolver. Quais os resultados? Positivos ou ainda que precisam de ajustes. (Professora Sandra)

Como explicitado nas categorias anteriores, as professoras acreditam que a atuação dos órgãos superiores diretamente na escola pode facilitar a comunicação com os professores, resultando em ações que condizem com a realidade da escola.

É fato que os órgãos superiores são acessíveis aos professores por meio dos endereços eletrônicos, cabendo também aos professores buscar caminhos que os conduzam a uma prática educativa de qualidade.

Participação da equipe gestora

Observamos nas manifestações das professoras que, apesar das justificativas diferenciadas, a equipe gestora se mantém distante do primeiro ano, quer seja por falta de conhecimento sobre essa idade, quer seja por não ser considerada como prioridade diante dos problemas da escola.

As professoras Elisabete e Keli acreditam que a equipe gestora está gradativamente incluindo a criança de seis anos no Ensino Fundamental, porque não sabem como e o que fazer com essas crianças, apenas que elas precisam de atenção diferenciada.

Eles [Equipe Gestora] falam pra gente tentar trabalhar mais, ser afetivo, chegar mais perto porque eles necessitam, são mais carentes, elas dão muita dica, tentam ajudar. No que elas podem elas dão um jeito. Agora que veio essa verba pra comprar material, elas estão vendo pra comprar mais jogos para o primeiro ano. Mas é uma coisa que não vem tanto, porque você tem que trabalhar de quatro crianças, porque se for de dois precisa de mais jogos e sai caro. (Professora Elisabete)

É complicado porque essa é a terceira gestão nesse prazo de quatro anos. A primeira gestão tentou ir atrás de mobiliário, do máximo que podia, mas o Estado diz que não tem, que vai mandar, é que é para esperar um pouquinho e essa brincadeira já passou quatro anos. A segunda gestão era transitória e nem se preocupou com essa parte. Essa que está agora é mais fechada, mais intransigente pra algumas coisas, então pretende algumas coisas que melhore, algumas coisas nesse sentido, mas tem uma visão fechada, são pessoas de mais tempo na Rede, são pessoas que ainda têm uma visão retrógrada de ensino. São excelentes profissionais, mas ainda pensam como trinta e poucos anos atrás. (Professora Keli)

Segundo a professora Cristiane, o primeiro ano não é prioridade dos gestores, pois acham que outras preocupações são mais importantes que as crianças de seis anos.

Muito pouco (participação da equipe gestora), mais a coordenadora que está presente, direcionando nosso trabalho. No geral é um pouquinho complicado. A escola (Diretora) tem outras prioridades, a comunidade é muito violenta, tem muitas drogas; a Direção não tá tendo muito olhar. Ela está preocupada em colocar as grades pra escola não ser invadida, porque a escola já foi invadida umas quatro, cinco vezes. (Professora Cristiane)

Para a professora Sílvia, os gestores ainda não perceberam que a criança de seis anos não é a mesma criança da antiga primeira série.

Eles não veem a criança de seis anos. A criança de seis anos é vista como se fosse antigamente: as crianças que entravam na escola de sete ou oito anos. Não tem essa preocupação de ter uma sala própria pra eles, ambiente, um espaço reservado para essas crianças. (Professora Sílvia)

A professora Sandra acredita que a Equipe gestora se atém às questões burocráticas da escola e muitas vezes não consegue compreender as angústias dos professores. Além disso, esses gestores precisam estar capacitados conforme o cargo que ocupam, para exercerem a função de coordenação dos professores com competência, favorecendo o trabalho do professor e promovendo melhor a qualidade na educação.

Eles estão sempre envoltos em documentos, preencher papéis, livro-ponto, evolução. Mas vamos conversar sobre a criança e não é sempre que eu vejo essa gestão pedagógica, porque eu acho que a gestão quer saber de números. Eu vejo o aluno como um nome e uma criança, mas eu acho que a gestão vê como número. No conselho de classe ela (diretora) pergunta quantos alunos você tem que tem problemas. Fico pensando: que problemas? É de aprendizado? E ela (diretora) só quer saber de números, de dados e não as evoluções das crianças. Eu sei que os gestores também fazem o *Ler e Escrever*, que é nosso projeto de alfabetização, eu sei que eles têm um formador e participam de reuniões e reflexões. Eu fico pensando porque isso ainda não chegou à prática. O coordenador da minha escola é PEB II, trabalhava no EFII, daí ele saiu do EFII e veio para coordenar nossa escola. Muitas vezes, quando a gente fala dos problemas específicos da alfabetização, ela mesma (coordenadora) deixa registrado, fala que ainda não sabe e vai estudar sobre isso. Então penso que o coordenador é alguém que a gente busca ajuda, parceria, uma coisa bem próxima, que entenda dos meus problemas que estou enfrentando na sala para conversar e achar uma solução, mas não é o que acontece. Quando eu falo: meu aluno pré-silábico... o que é pré-silábico? Então essas orientações eu pego mais com as minhas colegas que têm um pouco de experiência, que está mais alguns anos no primeiro ano e antes trabalhava na primeira série. (Professora Sandra)

Foi possível observar nessas manifestações que as professoras, assim como no tema *Parceria com os órgãos superiores de gestão*, solicitam maior proximidade dos gestores nas vivências em sala de aula.

Também fica evidente nos documentos editados pelo MEC e discutidos neste estudo sobre o ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos a disponibilidade dos órgãos superiores em viabilizar essa reestruturação da Educação Básica.

Contudo, percebem-se algumas contradições entre esses documentos e as manifestações das professoras, destacando algumas indagações.

Barbosa e Delgado (2012) explicitam essas questões ao afirmarem que:

A educação, se concebida como um processo de formação, deve conter algo de universal, que permeia todos os níveis de ensino, mas também precisa estabelecer diferenças e singularidades. (...) Garantir que as crianças vivam a “experiência de infância” e também que os adolescentes “afirmem sua juventude” é uma obrigação das gerações mais velhas e responsáveis para que estes “novos seres no mundo” possam iniciar seu futuro sem ter tido parte de sua vida “roubada”. (...) Modificações na educação básica brasileira são, certamente, necessárias; porém, é preciso lembrar que as crianças, os professores e as famílias brasileiras exigem, e merecem, respeito.

As categorias de análise das entrevistas possibilitaram a visibilidade a respeito do ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos na perspectiva de cinco professoras da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das preocupações do nosso estudo foi ouvir as professoras da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo a respeito do ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos, a partir da Lei 11.274/2006.

Conforme previsto no início deste estudo, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos proporcionou mudanças significativas na Educação do nosso país, mudanças previstas, mas não planejadas, porque nos depoimentos das professoras pareceu-nos que a escola e todos os envolvidos nessa reestruturação estavam distantes da realidade da escola.

Para chegar a estas considerações finais, percorremos um caminho a fim de compreender as mudanças ocorridas, especialmente no primeiro ano, com o ingresso da criança de seis anos.

Buscamos também na literatura autores que já estudaram o efeito que essas reformas do ensino trouxeram à educação e os objetivos que são apresentados com a política vigente neste momento.

Assim, considerando que as mudanças só se efetivam a partir da sua prática, decidimos investigar a viabilidade do Ensino Fundamental de nove anos na perspectiva das professoras da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo.

A escolha por ouvir as professoras se deu por considerar-se a relevância dessas manifestações para promover mudanças no sistema de ensino que visem à qualidade da educação e dos profissionais que atuam nesse segmento.

Estabelecemos algumas questões que dialogaram com os capítulos deste estudo e culminaram com uma conversa com as professoras a respeito da Lei nº 11.274/2006, que amplia o Ensino Fundamental para nove anos, e o ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos: que cuidados a escola deve ter com o ensino para crianças de seis anos no primeiro ano? Que mudanças devemos implantar na escola para atender o que a Lei determina? Como a escola e seus participantes se preparam para essa alteração?

As respostas que encontramos possivelmente não resolverão o problema da educação brasileira, mas com certeza contribuirão para mostrar possibilidades de melhora.

O que foi falado nas entrevistas explicitou a vontade das professoras de superarem os desafios impostos com as mudanças e a necessidade de uma

reestruturação da escola, envolvendo não só os professores, mas também os gestores e os órgãos superiores.

Em nenhum momento percebeu-se na fala das professoras a vontade de desistir da profissão, mas ficou claro o pedido de socorro de todas as entrevistadas. Foram explícitos os sentimentos de solidão, incertezas, dúvidas e inquietações, embora evidenciassem a vontade de fazer o melhor para as crianças.

O que se percebeu é que a implantação da Lei 11.274/2006 na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo aconteceu repentinamente, sem um preparo dos envolvidos nesse processo. Foi desconsiderada a necessidade de se organizar, planejar e preparar essa implantação, portanto, ela simplesmente aconteceu. Como disse a professora Sandra “Era um ano novo numa escola velha”.

Apontar os culpados não solucionará os problemas gerados, portanto, as considerações finais desta pesquisa visam contribuir com caminhos possíveis de solução desses problemas, divulgando as manifestações das professoras que estão dia a dia vivenciando as dificuldades na escola.

Neste estudo, percebemos que o ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos se mostrou uma estratégia importante para promover maiores aprendizagens, porém, evidenciou-se a dificuldade das professoras em integrar o “brincar” e o “alfabetizar”. Ficou claro nas manifestações que as professoras sabem a importância do brincar nessa fase do desenvolvimento, mas não conseguem desprender-se do jeito tradicional e engessado de ensinar, no qual o professor ensina e o aluno aprende.

Assim, é possível considerar que as crianças estão perdendo a oportunidade de aprender brincando, se sentindo acucadas na sala de aula, e as professoras, por sua vez, se sentindo incapazes de alfabetizá-las, se esquecendo de que, conforme o PNE (2011-2020), a criança deve ser alfabetizada até os oito anos de idade, isto é, os conhecimentos que ela ainda não adquiriu no primeiro ano devem ser retomados no ano seguinte, e a escola possa utilizar os indicadores de desempenho escolar para analisar as dificuldades de aprendizagem dos alunos e auxiliar o professor a rever sua prática pedagógica, conforme afirma Ronca (2013):

A proposta do PNE, que envolve a criação de indicadores institucionais e a manutenção de indicadores do desempenho escolar, como o Ideb, certamente dará condições aos inúmeros atores educacionais de reverem a sua prática e estabelecerem políticas públicas mais adequadas. (RONCA, p. 84, 2013)

Também ficou claro nas conversas com as professoras que as escolas não possuem estrutura física adequada às crianças de seis anos. A maioria utiliza carteiras de adultos que impossibilitam a criança de colocar os pés no chão. Embora as escolas das professoras entrevistadas tenham quadra de esportes, ela é utilizada pelos professores de educação física com as demais turmas da escola, tornando-se impossível a sua utilização pelas professoras do primeiro ano.

Além disso, as professoras se mostraram insatisfeitas com o fato de que, no período oposto ao que elas lecionam, a sala é utilizada por alunos mais velhos que destroem todos os materiais do primeiro ano, sejam os cartazes, sejam jogos e painéis. A escola também não conta com um espaço para as crianças brincarem e/ou fazerem atividades fora da sala de aula, como brincadeiras e até mesmo roda de leitura.

Percebemos na conversa com as professoras que alguns conceitos citados por elas possibilitam duplo entendimento. Foi comum ouvir a palavra “maturidade” para justificar as fragilidades das crianças quanto ao conhecimento das professoras sobre a criança de seis anos. Espontaneamente a palavra “maturidade” foi utilizada para esclarecer situações de aprendizagem para as quais a criança não demonstrou compreensão.

É notória a contradição estabelecida pelas professoras quando assumem ser a “maturidade” responsável pelas novas aprendizagens da criança. Na verdade, o que parece significar é que as crianças chegam de um universo infantil onde o brincar é fundamental na sua rotina e, ao ingressar no primeiro ano, são retiradas inesperadamente desse universo e transportadas para o mundo escolar.

Nesse movimento ficam estabelecidas as regras da escola e a invisibilidade às especificidades desse grupo. Os professores, por sua vez, sentindo-se sozinhos, distantes dos gestores e órgãos superiores, relembram e retomam a maneira como aprenderam e transferem essa rotina às crianças, esquecendo-se dos hábitos e costumes da contemporaneidade.

Dessa maneira, torna-se inviável o brincar na escola e ficam decretadas as estratégias de planejamento que envolvem fazer atividades, cumprir lições enfadonhas e esperar o ano acabar para ir para o grupo seguinte lendo e escrevendo.

Quais as consequências dessa reestruturação? Provavelmente o caos, pois os alunos se sentem cansados da escola e as professoras confusas sobre como, quando, o que e por que fazer.

Em meio a essas turbulências, as professoras questionam a postura dos gestores e órgãos superiores. Com certeza estão em seus escritórios pensando, planejando, articulando estratégias que elevem o nível da educação, mas esse movimento ocorre na contramão da realidade escolar, pois, conforme explicitado nas entrevistas, eles, estão preocupados com os números, ou seja, com a quantidade de alunos alfabetizados, a quantidade de alunos com dificuldades.

Eles estão sempre envoltos em documentos, preencher papéis, livro ponto, evolução. Mas, quando vamos conversar sobre a criança, não é sempre que eu vejo essa gestão pedagógica, porque eu acho que a gestão quer saber de números. Eu vejo o aluno como um nome e uma criança e eu acho que a gestão vê como número. No conselho de classe, ela (diretora) pergunta quantos alunos você tem com problemas. Fico pensando: que problemas? É de aprendizado? E ela (diretora) só quer saber de números, de dados e não as evoluções das crianças. A trajetória do aluno não importa, importa o resultado. (Professora Sandra)

Esses números se transformam em relatórios e ficam apenas registrados, sem a serventia devida que seria promover reais mudanças na vida escolar do professor e do aluno.

Ficou também esclarecido nas entrevistas que o professor precisa ter a oportunidade de escolher o grupo etário em que vai lecionar, caso contrário os problemas tendem a aflorar, causando maiores transtornos, pois todos os obstáculos que o professor encontra são automaticamente justificados pela sua insatisfação profissional.

Quanto às questões pedagógicas, percebe-se que desde a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, em 2010, gradativamente os materiais pedagógicos estão chegando às escolas, mas como citou a professora Keli, “não tem ninguém que sabe manusear”. Portanto são imprescindíveis os cursos de capacitação, mesmo partindo do princípio de que esse conhecimento os professores já deveriam ter adquirido na universidade, porém, não se pode culpar ou transferir as defasagens, mas solucionar as dificuldades com urgência e rever o currículo do curso de pedagogia, que, impreterivelmente, precisa ser reestruturado conforme a contemporaneidade.

Outro aspecto relevante e que foi abordado apenas por duas professoras é o papel da família. As duas abordagens evidenciaram aspectos contraditórios, já que uma professora acredita que a família está integrada à escola e participa ativamente desse processo, porque a escola possibilita esse vínculo família & escola.

Então elas ingressando na escola, e é uma responsabilidade muito grande que a gente divide com a família, porque a educação deles começa na família e depois vem pra escola e a escola vai ajudar a complementar essa educação e a família, quando colocamos as crianças na escola, elas depositam na gente uma confiança e mesmo assim muitos projetos, muitas coisas que elas pensam para os filhos querem dividir com a gente para o filho ter uma qualidade de vida. Na reunião de pais, eles falam que querem que os filhos tenham uma vida melhor, um emprego melhor, estudem mais, tenham mais oportunidades. Então a gente entra um pouco no sonho deles e a gente sonha um pouco pra essa geração. Nas reuniões de pais, a gente pergunta aos pais o que eles esperam da escola, do professor, o que vocês acham que a gente pode contribuir. Então professor próximo das famílias e das crianças. Eu tento convidá-los todos os momentos para estarem na escola. Quando a família traz a criança na escola, tem que ter um olhar acolhedor. Eu deixo pra eles a certeza que se quiserem falar comigo estou à disposição, adaptando os horários. (Professora Sandra)

A outra professora mostra uma questão contrária a essa, ao questionar o valor da escola para a família:

Qual valor da escola hoje dentro de uma família? São poucas as famílias que dão o devido valor, tanto que se você pergunta pra uma criança de seis, sete anos o que ela vem fazer na escola, elas vêm porque o pai e a mãe exigem que venha, mas elas não têm noção porque estão ali, para que vai servir, qual o objetivo daquilo. E antigamente você perguntava pra criança de sete anos o que ela ia fazer na escola e ela dizia “eu quero ser alguém”. Hoje elas não sabem por que estão na escola, mas sabem que são obrigadas a ir. (Professora Keli)

Essas contradições possibilitam a invisibilidade da escola perante a família. Acredita-se que, conforme Libâneo (2003), a organização escolar é como um sistema que agrega pessoas, importando bastante a intencionalidade e as interações sociais que acontecem entre elas, o contexto sócio-político etc. Assim, vê-se imprescindível o vínculo entre todos os envolvidos no processo educacional, isto é, alunos, professores, gestores, órgãos superiores, comunidade local e família, para que “ao mesmo tempo, sendo uma atividade coletiva, não depende apenas das capacidades e responsabilidades individuais, mas de objetivos comuns e compartilhados e de ações coordenadas e controladas dos agentes do processo”. (LIBÂNEO, 2003, p. 07)

Evidenciados os aspectos que consideramos nas manifestações das professoras entrevistadas como imprescindíveis para a reestruturação do Ensino Fundamental de nove anos e o ingresso da criança de seis anos no primeiro ano, ousamos esclarecer algumas mudanças e desafios que o sistema educacional brasileiro necessita para efetivar os direitos dos cidadãos quanto à Educação:

O Estado brasileiro tem como princípio a afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes e, para sua efetivação, todas as políticas públicas devem considerá-los na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã. (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, 2007)

Dentre os desafios mencionados pelas professoras estão: a reestruturação do espaço físico para adequá-lo à criança de seis anos; a formação contínua a respeito das especificidades dessas crianças, bem como orientações quanto à utilização dos materiais pedagógicos; a necessidade de ter um professor auxiliar de classe e a redução da quantidade de alunos por sala, tendo em vista que, atualmente, a média de alunos de seis anos por sala é 33 e algumas professoras chegam a ter mais de 40, conforme relatado pela professora Sílvia: “A quantidade de alunos excessiva, 43 alunos numa sala é complicado”.

Portanto, as mudanças necessárias para efetivarmos o que determina a Lei 11.274/2006 são: parceria com a SEE, gestores e professores, a fim de suprir as necessidades da escola e o professor sentir-se amparado para exercer sua função; integração do planejamento escolar entre os professores polivalentes e especialistas, isto é, professores de arte e de educação física; remuneração suficiente para os professores manterem um padrão de vida digno e se dedicarem apenas à Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo.

Outro aspecto preocupante, mas não mencionado pelas professoras entrevistadas, é a mudança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, que, segundo Kramer (2007), não pode ser fragmentada, mas articulada, pois criança é criança, independente do segmento em que está inserida.

Deve-se procurar minimizar as diferenças entre o último ano da Educação infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, considerando no planejamento propostas que auxiliem a adaptação e que atendam aos recursos simbólicos e exploratórios, impulsionando a

curiosidade infantil para compartilhar conhecimentos e novas aprendizagens.(MEC, 2006)

Esses desafios nos levam a refletir sobre a pesquisa realizada por Lemos (2009), *Do Encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: o trabalho docente e a construção da identidade profissional*:

As táticas desenvolvidas tanto pelos professores como pelos diretores para se manterem nos seus postos de trabalho e exercerem as suas funções, tal como acreditam que devam fazer, levam, inevitavelmente, a uma sucessão de abandonos. Insistimos, por isso, que a saída da profissão representa, muitas vezes, o coroamento de um processo que foi sendo construído ao longo da trajetória docente e o desafio que se impõe, é identificar tal processo e levantar possibilidades de combatê-lo.

Assim, enfatizamos as inquietações explicitadas nas entrevistas, porque, apesar de muitas manifestações explicitadas nesta pesquisa terem uma conotação negativa, o mais importante e evidenciado foi a coragem das professoras para enfrentarem esse desafio com disponibilidade, a fim de garantir a qualidade da educação, independente das dificuldades físicas, materiais, financeiras. Esclarecendo que, apesar de os professores da escola pública se sentirem menosprezados, ainda se sentem vivos para reverter esse quadro e transformar completamente os índices de desenvolvimento da educação brasileira, com a parceria intrínseca dos órgãos superiores, dos gestores, dos alunos, da família e de toda a comunidade.

Me sinto satisfeita e realizada, porque amo o que eu faço, gosto das crianças, gosto de ensinar e a troca com as crianças é muito boa. Você dá carinho e recebe carinho, você pode pôr limite dentro do respeito e eles devolvem em carinho e respeito. Me sinto muito realizada, apesar das dificuldades, é muito bom. Quando estou ali esqueço que existe outro mundo fora da sala de aula. Gosto muito do que faço e gosto muito de trabalhar com eles. É muito bom, estou satisfeita. (Professora Cristiane)

Tenho muito pela frente, tenho responsabilidade grande com os pequeninhos. (...) não é peso, porque a partir do momento que vira peso a gente não consegue desenvolver nada, mas a maioria dos meus dias eu já chego perguntando por que a criança não veio, porque você perdeu. (...) o conhecimento que eu tive ontem infelizmente eu não posso passar hoje de novo, então cada dia na sala de aula é um aprendizado, a vida... cada dia é um dia. (Professora Elisabete)

(....) estamos lá lutando para que alguém enxergue um dia esse grupo e repense: será que eles estão adequados ficar naquele lugar, naquela estrutura? Está certo isso? (Professora Silvia)

Eu adoro o que eu faço eu adoro o que eu faço, adoro me encontrar com eles e estar no meio. Isto que me conforta, me faz estar feliz todos os dias, estar no meio deles. (Professora Keli)

De verdade, eu gosto muito. Desde que começou o primeiro ano foi minha opção, porque tenho 25 anos de magistério, tenho condições de escolher e como a Diretora diz, eu tenho perfil do primeiro ano eu gosto. É uma idade que eles são curiosos, afetivos, tudo pra eles tem valor, então se a gente conta uma história, parece que eles estão dentro da história. Cada descoberta que eles fazem é uma alegria, não sei se é maior pra eles ou pra mim. Quando eles se dão conta que aprenderam isso ou aquilo, eu vibro mais que eles, eu gosto mais que eles. Tudo é novidade e a gente participar dessa novidade é muito bom. (Professora Sandra)

Referências Bibliográficas

- ABREU, A. R. *Acolhimento: uma condição para a aprendizagem*. Pátio, Porto Alegre, n. 15, p. 17-21, nov. 2000/jan. 2001.
- ARATANGY, C. R. *Ler e Escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1º ano/Secretaria da Educação*. São Paulo: FDE, 2011.
- ARELARO, L. R; JACOMINI, M. Ap; KLEIN, S. B. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. *Educação e Pesquisa*, v.37, n.1, p.35-51, 2011.
- ARROYO, M.; SILVA, M. R. (Org.). *Corpo infância: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos*. Rio de Janeiro, Vozes, 2012.
- BARBOSA, M. C. S; DELGADO, A. C. C. *A Infância no Ensino Fundamental de nove anos*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. Promulgada em 05 de outubro de 1988.
- _____. *Emenda Constitucional nº 59*, de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 nov. 2009.
- _____. *Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial de União, Brasília: DF, 11 agost. 1971.
- _____. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília: DF, 23 dez. 1996.
- _____. *Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília: DF, 09 jan. 2001.
- _____. *Lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005*. Altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 as Lei 9.394, 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 a

matrícula obrigatória aos 6 (seis anos de idade). Diário oficial da União, Brasília: DF, 17 mai. 2005.

_____. *Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1.996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental. Com a matrícula obrigatória aos 6 (seis anos de idade). Diário Oficial da União, Brasília: DF, 7 fev. 2006.

_____. *Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.294 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília: DF, 05 abr. 2013. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>. Acesso em 07.06.2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, vol. 3, 1998.

_____. Ministério da Educação. *PARECER CNE/CEB nº24/2004*. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Diário Oficial da União, Brasília: DF, 15/09/2004.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais*. Brasília: MEC/SEB, 2004.

_____. *RESOLUÇÃO CNE/CEB nº3, de 3 de agosto de 2005*. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Diário Oficial da União, Brasília: DF, 3 agosto, 2005.

_____. Ministério da Educação. *PARECER CNE/CEB nº39/2006*. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Consulta sobre situações relativas à matrícula de

crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Diário Oficial da União, Brasília: DF, 08/08/2005.

_____. Ministério da Educação. *PARECER CNE/CEB nº41/2006*. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Consulta sobre interpretação correta das alterações promovidas na Lei nº 9.394/96 pelas recentes Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006. Diário Oficial da União, Brasília: DF, 09/08/2006.

_____. Ministério da Educação. *PARECER CNE/CEB Nº45/2006*. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Consulta referente à interpretação da Lei Federal nº 11.274/2006, que amplia a duração do Ensino Fundamental para nove anos. Diário Oficial da União, Brasília: DF, 07/09/2006.

_____. Ministério da Educação. *PARECER CNE/CEB Nº07/2007*. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Reexame do Parecer CNE/CEB nº05/2007, que trata da consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que se referem ao Ensino Fundamental de nove anos. Diário Oficial da União, Brasília: DF, 19/04/2007.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC/SEB, 2007.

_____. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em 29/11/2013.

_____. Ministério da Educação. *PARECER CNE/CEB Nº04/2008*. Reafirma a importância da criação de um novo ensino fundamental, com matrícula obrigatória para as crianças a partir dos seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo. Diário Oficial da União, Brasília: DF, 20/02/2008.

_____. *DELIBERAÇÃO CEE nº73, de 07 de abril de 2008*. Regulamenta a implantação do Ensino Fundamental de nove Anos, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino, conforme o disposto na Emenda Constitucional nº 53 e na Lei nº 9.394/96, com as alterações procedidas pela Lei nº 11.274/06. Diário Oficial da União, Brasília: DF, 7 de abr. 2008.

_____. *RESOLUÇÃO CNE/CEB nº5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília: DF, 17 dez. 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de nove anos: Passo a Passo do processo de implantação*. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. *PARECER CNE/CEB Nº1/2010*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. Diário Oficial da União, Brasília: DF, 7/07/2010.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107. Acesso em 08.04.2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. *Índice de desenvolvimento da Educação Básica*. Brasília: MEC/IDEB, 2011. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil>. Acesso em: 12/04/2013

_____. Todos pela Educação: *Censo escolar 2011- Raios x da Educação Básica no país*. Brasília, 12 abril, 2012. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/22473/censo-escolar-2011-raio-x-da-educacao-basica-no-pais/>. Acesso em 27/08/2012.

CERISARA, A.B. *Dinâmica das relações entre profissionais de educação infantil*. Perspectiva, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 109-138, jul./dez., 1999.

CHIZZOTTI, A. A. *A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios*. Revista Portuguesa de Educação, Universidade de Minho, Braga, Portugal, V.16, N.2, p.221-236, 2003. Disponível em: http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1350495029.pdf. Acesso em 12/06/2013.

CINTRA, F. B. M. *Crianças de seis anos no Ensino Fundamental: em foco a dimensão motora*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP. Defesa em 2012.

CURY, C.R.J. *A Educação Básica no Brasil*. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, set/2002, p. 168-200. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 12/09/2012.

DINI, A.P. *Letramento e alfabetização: resgate do papel do professor no ato de aprender e ensinar*. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade de São Paulo USP/SP. Defesa em 2012.

FRANCO, M.L. *Análise do Conteúdo*. Brasília: Liber Livro, 2005.

GARCIA, Y. N. B. F. *Uma criança pequena em uma escola de grandes: sentimentos e emoções no ingresso do Ensino Fundamental de nove anos*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP. Defesa em 2012.

GORNI, D.A.P. Ensino Fundamental de nove anos: estamos preparados para implantá-lo? *Ensaio: Educ.*, Rio de Janeiro, vol.15, n.54, p. 67-80, jan./mar. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a05v1554.pdf>. Acesso em 23/08/2013.

GOULART, C. *Ensino fundamental de nove anos: tempo de rever conceitos de infância, de ensino e aprendizagem e de escola*. Disponível em: www.tvebrasil.com.br/salto. Acesso em 23/10/2012.

HASHIMOTO, C.L. *Ensino Fundamental de nove anos: um novo caminho em velha estrada? Um velho caminho em nova estrada?* Tese de Doutorado em Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC/SP. Defesa em 2012.

KLEIN, S. B. *Ensino Fundamental de nove anos no Município de São Paulo: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade de São Paulo - USP/SP. Defesa em 2011.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Básica. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC/SEB, 2007.

LEAL, T. F. ALBUQUERQUE, E. B. MORAIS, A. G. Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão. In: Brasil, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Básica. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC/SEB, 2007.

LE MOS, J. C. G. *Do Encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: o trabalho docente e a construção da identidade profissional*. Tese de Doutorado em Educação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP. Defesa em 2009.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, J. C. *O sistema de organização e gestão da escola*. In: LIBÂNEO, J. C. Organização e Gestão da Escola - teoria e prática. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LÜCK, H. A gestão participativa na escola. Série *Cadernos de Gestão*. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MILLAR, S. *The Psychology of play*. Harmondsworth:Penguin, 1968.

MOSS, P. What future for the relationship between early childhood education and care and compulsory schooling? In: *Research in Comparative and International Education*, 3, 2008.

MOYLES, J. R. *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NEVES, V. F. A. *Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Educação: Universidade de Minas Gerais. Defesa em 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral das Nações Unidas. Resolução da Assembleia Geral 1386 (XIV), de 20 de novembro de 1959. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.

RAPOPORT, A. Adaptação ao primeiro ano do ensino fundamental. In: RAPOPORT, A; RAPOPORT, A. SARMENTO, D. F; NORBERG, M; PACHECO, S. M. (Org.). *A criança de seis anos no ensino fundamental*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

RONCA, A. C. C. Avaliação da educação básica: seus limites e possibilidades. *Retratos da Escola*, Brasília, vol. 7, n.12, p. 77-86, 2013. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>

ROSEMBERG, C. (Org). *Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador*. São Paulo, FDE, 2011.

SANTOS, L: PARAÍSO, M. A. O currículo como campo de luta. In: *Presença Pedagógica*, nº7, 1996.

SÃO PAULO. *Deliberação CEE nº 73/2008*. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br>. Acessado em 10 de abril 2013.

SILVA, J. F. Introdução: avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: SILVA, J. F; HOFFMANN, J; ESTEBAN, M. T. *Práticas*

avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SZYMANSKI, H; ALMEIDA, L.R; BRANDINI, R.C. *As entrevistas na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. São Paulo: Liber Livro, 2004.

TRIVIÑOS, A. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 4ª Edição, 1991.

ZENKER, M. R; TIERNO, G.(Org.). *A criança de seis anos, reflexões e práticas*. São Paulo: SIEESP, 2008.

Anexos

Anexo I

DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS DO (A) PARTICIPANTE

Prezada professora,

Estou realizando um estudo sobre a inclusão da criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental de nove anos. Preciso da sua contribuição para compreender melhor como se dá esse processo no cotidiano da escola. Solicito que complete as informações abaixo. É importante afirmar que os dados são sigilosos e serão utilizados apenas para a pesquisa.

Desde já agradeço,

Milene Carla Rovaron Moraes

1. INFORMAÇÕES PESSOAIS

Idade: _____ anos

Estado civil: _____

2. INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS

Escola em que atua: _____

Tempo de atuação no magistério: _____

Formação: _____

Tempo de trabalho na área de Educação _____

Tempo de trabalho no Ensino Fundamental _____

Tempo de trabalho com a criança de seis anos no primeiro ano _____

Eu, _____, estou ciente e autorizo a utilização de meus depoimentos no questionário e na entrevista, como informações para a pesquisa.

Assinatura e RG

Anexo II - Roteiro de Entrevista

MANIFESTAÇÕES DOS PROFESSORES

- sobre o Ensino Fundamental de nove anos
- sobre o ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos

MEDIDAS PEDAGÓGICAS

- as medidas pedagógicas que utilizaram para acolher a criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos
- as medidas pedagógicas que foram oferecidas pela Coordenadora Pedagógica
- as mudanças oferecidas pela Equipe Gestora da escola e pela Secretaria da Educação
- medidas necessárias para implantar o que a lei determina: o acesso à permanência e à qualidade da educação.

PREPARAÇÃO DOS PROFESSORES

- como ocorreu na escola a preparação para essa alteração
- como as professoras se prepararam
- como você (professora entrevistada) se preparou

DESAFIOS PARA A ESCOLA

- quais os desafios para a escola quanto à inclusão da criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental de nove anos
- quais os desafios para os professores quanto à inclusão da criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental de nove anos
- novas possibilidades para a reestruturação do Ensino Fundamental.

MUDANÇAS NECESSÁRIAS

- as mudanças que julgam necessárias quanto a sua prática pedagógica para a escola atender o que a Lei determina em relação à inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos
- as mudanças que julgam necessárias quanto à Equipe Gestora para a escola atender o que a Lei determina em relação à inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos
- as mudanças que julgam necessárias quanto à Secretaria da Educação de São Paulo para atender o que a Lei determina em relação à inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos.

Anexo III - Transcrições das entrevistas

Transcrição entrevista I – Cristiane – 24'37

P: pesquisador

C: Cristiane

P. Como você vê o ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos?

C. Eu acho positivo porque é uma transição pra criança aprender ler e escrever. Normalmente ela vem da EMEI para o EF e não tem mais brincadeira, não tem mais aconchego, tem que sentar um atrás do outro. Então quando a criança ingressa com seis anos é a pré-escola, ela é acolhida com mais carinho, alegria, tem o tempo de brincar, conversar. Então ela não se sente tão traumatizada com a troca do EMEI para o EF. É bem mais tranquilo e a criança evolui muito mais, e como não tem uma cobrança de se alfabetizar isso vai acontecendo normalmente, naturalmente. No fim do ano essa criança está alfabetizada, porque não teve aquele choque, aquela obrigação de aprender.

P. Como você vê essa criança de seis anos?

C. Muitas delas imatura, ela chega numa imaturidade. Só querem brincar, muitas vêm com paninho na bolsa e isso ela vai deixando aos pouquinhos. Quando chega ao final do ano ela está pronta para assumir o segundo ano que seria a antiga primeira série, mas a criança chega muito imatura.

P. Quais são as características dessa criança imatura?

C. Ela chega com medo, porque o ambiente é novo as atribuições são diferentes, mesmo que tenha as brincadeiras e jogos. Então ela chega chupando o dedo, segurando o pano, trazendo um brinquedo para a classe e ela questiona um pouquinho mais que as outras crianças, porque ela chega curiosa também, apesar de todos os medinhos dela, ela chega curiosa porque chega com vontade de aprender mais que uma criança de sete anos.

P. Quanto tempo você trabalha com crianças de seis anos?

C. 4 anos.

P. Você trabalha com a criança de 6 anos porque você escolheu ou é escolhida?

C. Eu sempre gostei mais de pegar primeiro e segundo ano, é mais o meu perfil. Como não tinha muito professor na escola hábil para trabalhar com criança pequena, e como eu já vinha da Educação Infantil, então num primeiro momento eu fui escolhida porque trabalhei na EI antes do EF. Então fui escolhida para acolher essa criança e aí tomei gosto. Agora eu faço com muito amor, com muita alegria, carinho, porque eu gosto de ver essa transformação de como a criança chega e como a criança sai. Então eu faço porque eu gosto e hoje eu escolho.

P. Essa mudança na Rede de Ensino de SP começou em 2010. Como você foi preparada para receber essas crianças?

C. Não fui preparada (risos) só falaram assim: - como você trabalha na EI e tem um perfil mais maleável com as crianças a gente vai pedir para você ficar pelo menos esse ano com as crianças até que a gente possa preparar. Foi assim, foi na prática.

P. A equipe pedagógica e gestores deram algum material para ajudar você?

C. Eles falaram que nos ajudariam no que fosse preciso, mas a escola não tinha recursos suficientes. Não tinha jogos, material apropriado nem tinha carteira, coitadinhos, ainda balançavam os pezinhos. A partir do segundo ano começou chegar materiais didáticos na escola voltados pra eles e os jogos voltados pra eles e as mesas e cadeiras. Mas o primeiro ano a gente quase não teve respaldo, a gente teve que pesquisar e buscar sozinho. A equipe gestora só olhava se estava dando certo, então continua, não está dando certo, busca outro recurso, mas por conta da gente, porque até então a escola não tinha como fornecer esses recursos.

P. E hoje (2013)?

C. Depois, no ano seguinte o governo mandou, o próprio corpo gestor tinha se preparado, tinha feito curso aí a gente teve uma retaguarda melhor. Hoje estou no Morro doce, uma escola nova, faz 2 anos agora e agora que começou chegar material para essas crianças.

P. Que tipo de material?

C. Material de acordo com a idade deles, as expectativas deles. De acordo com aquilo que possa fazer o desenvolvimento deles aumentar um pouco mais o processo cognitivo, para se desenvolver um pouco mais,

porque até então era só o caderno de desenho. Agora tem jogos apropriados para alfabetização própria para a idade deles, bem coloridos, divertidos, e que chamam a atenção deles. Está muito bom.

P. E o mobiliário?

C. O mobiliário no Morro Doce ainda é antigo. As mesas são altas, as cadeiras são altas. Muitas das vezes eles ficam de joelho porque têm muito pequenininho, alguns são grandes, mas a maioria é pequenininho. Então eles têm dificuldade para alcançar a mesa, ficam em posição incorreta na mesa. A gente pede pra eles levarem uma almofadinha pra poder ficar de joelho dependendo da atividade ou não e às vezes ficam até de pezinho pra poder alcançar a mesa.

P. Você acredita que a Secretaria da Educação fez alguma intervenção para o ingresso dessas crianças? Como você essa participação?

C. Eu vejo que tem bons planos, mas está faltando cursos. Preparar melhor os professores para receber melhor essas crianças.

P. Você fez algum curso para receber essas crianças?

C. Na faculdade a gente fez uma parte para Educação Infantil, então foi o preparo que eu tenho que veio da faculdade. Agora, relacionado a isso não tivemos um respaldo, uma orientação, um curso de Educação Infantil para receber essas crianças.

P. Hoje, você acredita que a escola tem esse preparo tendo em vista o ano de 2010?

C. Sim, mas via coordenação. A coordenação se prepara e passa para gente, você tem que fazer assim, assim...vai orientando a gente de acordo. E os materiais que tem vindo que eu não sei se tá vindo da Secretaria, porque tudo é vindo da Diretoria. Agora falando em Secretaria [da Educação] muito pouco a gente escuta falar.

P. Por que pouco se escuta falar sobre eles?

C. Acredito que eles não estão tão presentes na vida da Educação Infantil. Para eles acho que não tem tanto interesse assim. Eles acham que alfabetizar é uma mágica. O professor tem a obrigação de alfabetizar e pronto. Não estão muito presentes com a gente. Eles podem até estar preocupados, mas não tem demonstrado. Não tem estado presente.

P. Que mudanças você acha necessário para acontecer essa união?

C. Acho que uma equipe da Diretoria de Ensino, uma da escola e uma da Secretaria deviam estar mais unidos. Marcar polos, ponto de encontro, conversar sobre a necessidade da escola, da sua sala, porque cada escola é diferente da outra. Cada comunidade tem a sua característica e como vai saber, como vai globalizar e generalizar, falando que tudo é igual. O básico sim, mas cada escola tem suas características, necessidades. Então seria importante que cada escola tivesse a sua equipe e seu grupo fosse lá conversar, marcasse num lugar. Um dia atendia uma região, outro dia atendia outra e podia conversar.

P. Como a equipe gestora da sua escola favorece seu trabalho?

C. Muito pouco, mais a coordenadora que está presente, direcionando nosso trabalho. Agora que conseguiu os materiais, mas no geral é um pouquinho complicado.

P. Você acha que a coordenadora conhece as especificidades da criança de seis anos?

C. É o início dela, está estreando como coordenadora esse ano. Ela está aprendendo, Tem muita boa vontade e tem buscado recursos que a gente pede não se nega a buscar, mas quando chega na Direção complica um pouquinho.

P. Por que?

C. Porque a escola tem outras prioridades. A comunidade é muito violenta, tem muitas drogas. Às vezes a gente tá dando aula e minha sala é no nível da rua, porque é um morro, então fizeram no barranco e a estrutura do prédio é de andar, de baixo para cima. O refeitório, a quadra é em cima e minha sala fica no nível da rua. Então o pessoal senta na rua e fica fumando maconha o cheiro vai para dentro da sala de aula e muitas das vezes sou obrigada a sair com as crianças por causa da fumaça e o cheiro entra. Não tem espaço externo pra trabalhar com essas crianças. A quadra está sempre ocupada não tem um gramado, um lugar fora da sala para trabalhar e isso a Direção não tá tendo muito olhar, ela está preocupada em colocar as grades para escola não ser invadida, porque a escola já foi invadida umas quatro, cinco vezes. A nossa sala é bonitinha, organizada e quando você chega no outro dia, está tudo no lixo, rasgado, pichado. Até a gente acaba sendo desmotivada a deixar o ambiente alfabetizador. Como é EF II e a noite o EJA, a tarde são os 1º, 2º, 3º, 4º, 5º e pouco do EFII. De manhã é um pouco do EFI e EFII. De manhã na minha sala é 8º ano e tudo que eu coloco para ajudar na alfabetização das

crianças eles tiram, rasgam. Aí que eu falo que a Direção não entra muito, porque a gente fala, reclama e eles não fazem um trabalho, não chama os alunos para conversar e deixa por isso mesmo. Um fala que é problema do outro: é a Direção da manhã, não é da noite. Fica uma bola de neve. Então a gente não reclama mais porque é perder tempo. Armário a gente não tem na sala de aula, tem um pequenininho pra guardar material das crianças senão eu poderia guardar meu material. Chega no fim da aula eu guardo e de manhã eu coloco na parede, mas chega no fim da aula eu guardo e deixo a sala com um ambiente alfabetizador, mas nem isso a gente pode fazer porque não tem espaço para guardar. Então lá está tudo muito no começo e você sabe que o ambiente alfabetizador ajuda muito e a gente não tem. A gente está sem esse suporte em relação a isso. Tudo que a gente põe na parede, tudo que a gente faz para as crianças é do nosso bolso.

P. A escola não oferece nenhum tipo de material?

C. Em relação às sulfites, as impressões tem o mimeógrafo, mas é um mimeógrafo para escola inteira e a escola é grande, tem 20 salas.

P. Tem máquina de xerox?

C. Você tem direito por mês 50 cópias. Nem isso, porque eu tenho 38 alunos e a gente tem 29 cópias de direito. Não dá pra fazer nem uma atividade para todas as crianças, aí eu faço em casa. Vai meu Toner, meu tempo, vai tudo.

P. Você tem alguém que te ajuda na sala de aula?

C. Tem uma professora auxiliar dividida para os três primeiros anos. Ela fica oito horas com cada professora e ela fica com as crianças que tem mais dificuldade. Ela tem o projeto dela e fica junto com a gente. Então, três vezes por semana ela senta com as crianças duas ou três aulas e vai trabalhar um reforço com elas.

P. O que é criança com dificuldade aos seis anos?

C. Por exemplo, tem criança que já está alfabetizada, já está lendo e escrevendo, mas tem crianças que por alguma necessidade ou outra, uma deficiência de aprendizagem ainda está pré-silábica. Muitas estão escrevendo, outras já estão com valor e tem quatro ou cinco... tem duas pré-silábicas e duas sem valor na leitura. Então a gente faz um projetinho junto com as outras, sem sair da sala, mas com atenção individualizada dessa professora, pra ver se puxa junto ou para gente ficar detectando, observando a criança para ver qual a deficiência dela para estar encaminhando.

P. A presença da professora auxiliar contribui?

C. Contribui, porque é um momento que eu poderia estar com eles, mas estou dando atenção para os outros. Porque se eu fico só com eles, os outros ficam:- Professora, e a gente? Tô precisando de você! Eu não consigo dar essa atenção que eles precisam então esse professor auxiliar tem sido muito bom nesse aspecto.

P. Voltando a questão da estrutura, você falou que a escola tem andares. O 1º ano andar fica em qual andar?

C. No primeiro andar. Eles andam pelo térreo na rua de baixo. Primeiro entra só o 1º ano a gente pega e leva para o andar de cima. No final do corredor é a nossa sala. Tem escada. Na hora do lanche a gente sobe para o andar de cima que tem o refeitório. Ali mesmo já tem o corredor que sai para a quadra. No andar de cima tem dois campos que não estão sendo usados porque não tem grades. O muro é baixo e não tem grades de proteção, então não pode usar esse espaço porque falta segurança para as crianças, e não tem acesso pela escada lá em cima teria que ir pelo elevador e teria que ir de cinco em cinco, seis em seis.

P. Que mudanças você julga necessárias para promover um melhor aprendizado?

C. Eu gosto muito de dar aula no espaço aberto. Por exemplo, se eu vou dar aula sobre o reino vegetal, eu gosto de levar num lugar onde eles possam estar contemplando esses reinos todos juntos. Eu gosto de falar sobre o concreto geométrico, vamos passear pela escola e procurá-los. Essa liberdade a gente não tem. Esse espaço lá em cima que precisa de proteção não é o ideal, mas é um lugar mais arejado, tem visão direta pra rua... seria um espaço mais gostoso para trabalhar, porque a gente está trabalhando só em sala de aula. Precisava desse espaço.

P. Quando você fala de trabalhar só em sala de aula, que material você tem hoje em sala de aula, além das atividades que você prepara na sua casa?

C. Agora chegou da Diretoria de Ensino uma caixinha de livro. Tem o cantinho da leitura. Eu fiz um painel bem gostoso, tem um aquário que segue pelo chão e os livros foram doados pelos pais porque eu pedi aos pais. Na escola não tinha livros pra eles ficarem manipulando que é importante. Tem o cantinho dos brinquedos que eu pedi para os pais. Tudo que a gente vai precisando a gente pede para os pais que tem sido bem solidários. Conforme a necessidade eles vão trazendo para a gente. Agora chegaram os jogos pedagógicos. As caixas estão

intactas, mas vamos começar mexer essa semana, porque chegou a semana passada e vamos catalogar, registrar, a gente ainda não teve acesso. A partir de segunda feira vamos ter acesso a esses jogos. Tem a caixinha de livros que chegou.

P. Tem livro didático?

C. 1º ano, só o livro vermelho do projeto brincadeiras e índios, que eles já estão manuseando.

P. Quais os desafios da escola quanto a criança de seis anos?

C. Espaço adequado para eles, mesa, cadeira, espaço de brincar lá em cima que eles precisam brincar.

P. Tem parque na escola?

C. Não tem nada. Só tem uma quadra que é usada constantemente. Quando o professor falta (Ed. Física) eu levo as crianças para brincar, para fazer as nossas brincadeiras. Tem uma sala multiuso que de vez enquanto usamos para fazer uma brincadeira, mas o ambiente é fechado e tem hora que eles precisam de um ambiente aberto. Eles não têm esse espaço. Externamente, ao redor da escola não tem como fazer, preparar um terreno, porque é um morro. Atrás da escola é morro. Então fica complicado. O desafio da escola é preparar lá em cima os dois espaços e um colocar o parque com alguns brinquedos e no outro fazer uns desenhos no chão, alguma coisa para as crianças brincarem e a gente poder contar uma história ou dar uma aula lá em cima e tirar um pouco da sala de aula, porque a sala de aula limita muito.

P. A Lei do ingresso da criança de seis anos tem como objetivo possibilitar maiores oportunidades de aprendizagem, acesso, qualidade e permanência na escola. Você acredita que esse objetivo está sendo atingido?

C. Eu acredito que sim. Esses quatro anos de experiência, as crianças estão sendo bem preparadas, porque antigamente a criança chegava na primeira série e mal sabia folhear o caderno, muitas vezes não conhecia as letras porque muitas vinham da EMEI que só brincava, brincava porque era proibido alfabetizar na EMEI. Tem que aproveitar a infância, que eu acho que não tá errado, agora elas vem com vontade, à gente desde o primeiro dia ensina como manipular o caderno, como ele funciona, qual a estrutura de um texto, sem cobrar nada, sem exigência nenhuma. Quando elas chegam no 2º ano elas estão mais seguras mais amadurecidas. Os professores do ano seguinte tem elogiado o trabalho dos professores que pegam o 1º ano e isso tenho visto em todas as escolas que a gente conversa com as colegas. Apesar de todas as dificuldades, tem esse amadurecimento dentro do primeiro ano e esse é um ponto positivo. Essas crianças saem felizes, os pais saem felizes. Tem um pai que me disse que tem um filho no 5º ano que ainda não sabe ler e o filho que está no 1º ano já está lendo as primeiras palavras. Será que não foi todo esse conceito? Às vezes chegava na 1ª série e já tinha que sentar em fila, você já não pode falar mais, você não pode andar, brincar... dava um certo trauma na criança que vinha muito imatura, mas com sete anos, e cada criança tem sua característica. Tem aquele que parece um adulto, todo responsável e tem aquele que é um bebezão. Então o primeiro ano dentro desses anos é fundamental para acolher essa criança nesse momento de transição.

P. Como você sente como professora do primeiro ano?

C. Me sinto satisfeita e realizada, porque amo o que eu faço, gosto das crianças, gosto de ensinar e a troca com as crianças é muito boa. Você dá carinho e recebe carinho, você pode por limite dentro do respeito e eles devolvem em carinho e respeito. Sinto-me muito realizada, porque apesar das dificuldades, é muito bom. Quando estou ali esqueço que existe outro mundo fora da sala de aula. Gosto muito do que faço e gosto muito de trabalhar com eles. É muito bom, estou satisfeita.

Transcrição entrevista II – Elisabete – 25:52**P: pesquisador****E: Elisabete**

P. Como você vê o ingresso da criança de seis anos?

E. Eu vejo que ela veio de forma pesada. A ideia que foi dada para a EMEI foi que as escolas de cinco seis anos que tinha essa criança retirou deles esse grupo e teve dificuldade porque largaram de mão. A criança que está vindo com seis anos está vindo sem base, porque eles desistiram. Ah, se é para o Ensino Fundamental e pronto. Não ensinam a criança de seis anos, ela não é preparada para o recorte, roda de conversa, brincadeira. Aí ela chega para gente com a obrigação de ser alfabetizada até o final do ano, mas o lúdico dela está defasado, então o professor tem que trabalhar o lúdico da criança e o que o Estado pede. Só que o Estado não te dá um parque para você desenvolver um trabalho diferente, não dá um material diferenciado. Vieram algumas coisas, mas não é suficiente para a criança de seis anos. Pede os cantos, mas tem sala que não tem espaço nem para material para fazer os cantos. A criança de seis anos tem a maturidade deles, então para alguns foi bom, porque como está na EMEI e com seis anos já vinha alfabetizado de boa, mas para outras, mesmo com sete anos são imaturos, com seis está pior. Então você tem que ser a mãe porque a mãe tá jogando no primeiro ano, porque tem que ir, aí a mãe larga a criança lá, porque eu tenho criança que chora até hoje (agosto) para ir à escola. Ela quer brincar, não quer escrever, fazer atividade pesada que têm que escrever e a gente trabalha o lúdico. Dizem que eu sou a doida da escola porque eu trabalho música, sucata, trabalho de tudo, e mesmo assim a criança sente falta e se ela estivesse na EMEI ela teria mais essa abertura. Acho que queimou fase da criança. Se o Estado desse uma abertura para esse ingresso vir sem a cobrança da criança ser alfabetizada, acho que seria mais produtivo do que essa pressão em cima do aluno, do professor, do coordenador. Tem que estar em número, porque criança para eles é só número para ganhar bônus. O bônus para o professor é só uma graninha, mas para a Diretoria é mais pontuação para eles dentro do país, então eles veem tudo número. Veio pesado, veio complicado.

P. Quando você fala “ESTADO” o que você acha que ele pode fazer para ajudar o seu trabalho?

E. Trazer mais coisas reais, porque para eles é tudo utopia, teoria. Então o Estado que eu digo são os profissionais que estão lá em cima sentadinhos, mandando e a gente aqui embaixo tem que obedecer. Eu acho que eles tinham que vivenciar mais antes de jogar uma bomba para o professor e para as escolas, porque é muito fácil só mandar, você não está ali. Ou fazer uma pesquisa, porque eles não fizeram uma pesquisa antes de mandar as crianças de seis anos para a escola. O lúdico que eles tinham [crianças] eles [Estado] querem o lúdico na sala só que para eles a EMEI não é só isso, é aprender pular corda, Natureza e Sociedade. Os temas da EMEI são diferentes do EF, que tem português e matemática pronto e acabou e com seis anos essa não é a fase deles. Precisam aprender andar numa corda, aprender pular, aprender a conhecer os números de forma lúdica. É mais mágico, então eles acham que tem que ser só números. O Estado só pesa a teoria.

P. Como você foi preparada para receber as crianças de seis anos?

E. Chegaram, só chegaram, não houve preparo. No ano de 2010 eu estava com a terceira série, mas eu vi minhas amigas passarem por esse momento. Na minha escola entraram todos os segundos anos em fevereiro; em março separaram, porque não era daquele jeito. Como não existia primeiro ano, correram para separar por idade, então os dois segundos anos que tinham viraram um primeiro e um segundo. Ou melhor, montaram o primeiro ano, mas perceberam que muitas crianças iam completar sete anos. Então separaram. Então só chegou. Criamos uma brinquedoteca entre a gente, mas não veio nada lá de cima. Pra mim e para as minhas colegas não tivemos um preparo. Depois veio o curso sobre as crianças de seis anos, que teve um primeiro grupo que fez. No ano passado me inscrevi para fazer e entender mais, só que até hoje não chamaram para fazer o curso. No entanto, eu peguei o primeiro ano esperando o curso para desenvolver as atividades com as crianças, mas o curso está parado porque teve um problema com as duas empresas e parou, não chamou mais. Era para começar em outubro do ano passado. Então, eles dizem que dão base, mas só fica na teoria.

P. Por que você escolheu o primeiro ano, ou você foi escolhida?

E. Eu escolhi. Eles queriam que eu pegasse um grupo maior, mas eu vejo a necessidade das crianças de seis anos, porque eles precisam da brincadeira, gostam de música e eu gosto muito disso. Então eu me identifico melhor. Eu gosto de ver o resultado fluir e a aprendizagem acontecer. Na terceira série eu tinha desânimo, porque as crianças não queriam fazer lição. Eu quis ir para o primeiro ano para me estimular. Antes das férias eu tinha uma aluna alfabética e agora descobri mais dois. Para mim isso é mágico, se eu puder no próximo ano eu continuo com o primeiro ano porque é uma idade lúdica que você a magia da transformação, do desenvolvimento, tentando sanar um pouco desse prejudicado que a gente tem porque a criança vem com uma imaginação que muitos professores não tem essa paciência, mas eu gosto muito.

P. Como é a estrutura física da sua escola em relação à criança de seis anos?

E. Jogaram uma carteira mais baixa que separaram para os menores. No começo quando eles chegaram não tinham essa carteira, eles ficavam dançando e a gente pediu e conseguiu, mas a parte que a gente pede muito, de material lúdico, jogos, fica muito na gente. A gente que cria, dá um jeito. Não tem como a escola montar um parque porque é perigoso. Para o Diretor também fica difícil. Por exemplo, nossa quadra não é coberta então é sol na cabeça deles e os pais reclamam porque não pode ficar assim. Tem uma aluna muito branca que não pode ficar muito no sol e prometeram há quatro anos de reformar nossa escola, mas a reforma nunca chega e essa quadra nunca é coberta. Então o básico a gente tem? O pátio e a quadra e a gente vai desenvolvendo com o que tem.

P. Como os gestores veem a criança de seis anos?

E. Eles veem essa necessidade, sabem da necessidade, mas ficam amarrados porque tem muita coisa que não pode acontecer. Eles falam para gente tentar trabalhar mais, ser afetivo, chegar mais perto porque eles necessitam, são mais carentes. De certa forma eu sei que precisam, mas você com 30 alunos vai pegá-los todos no colo? Então esse afetivo tem que ser mais longe, mas eles [gestores] dão muita dica, tentam ajudar. Quando você chega reclamando eles tentam ajudar, mas o Estado só jogou as crianças na escola porque elas também veem essas dificuldades. No que elas podem eles dão um jeito. Agora que veio essa verba para comprar material, estão vendo para contar mais jogos para o primeiro ano, mas é uma coisa que não vem tanto, porque você tem que trabalhar de quatro crianças, porque se for de dois, precisa de mais jogos e fica caro. Não pode comprar jogos de papel porque destrói fácil tem que ser de madeira, mas a verba vem e não é grande para sustentar quatro ou cinco salas de primeiro ano, mas eles tentam. Eu faço muito quebra-cabeça de cartolina e ajudam [gestores] comprando cartolina, contact, tentando sanar o que podem.

P. Que recursos você utiliza em sala de aula?

E. Eu trabalho com muita música, com muita brincadeira. Eu tenho meu datashow, minha caixa de som, meu computador que eu levo todos os dias. Então tem dia que eu passo um vídeo e não passo filme por passar. Eu passo um vídeo de dez minutos depois a gente conversa sobre o vídeo, faz a roda de conversa e as vezes faz a leitura no datashow. Esse recurso é para eu conseguir sanar algumas dificuldades que eu tinha, porque tem hora que você quer pegar um desenho, mas eu não sei desenhar, então o recurso foi pegar o datashow, joga a imagem e a criança já sabe do que seu estou falando. Eu sei que 99% das minhas colegas não têm esses recursos, mas foi que eu decidi ter para mim. A gente trabalha com jogo, número, o quadro numérico, de aniversariantes, de nome/sobrenome, porque já trabalho com eles nome completo desde o início. Eu tento desse jeito. Tem que hora que falam que a minha sala é uma bagunça porque a primeira aula é só música. A gente levanta e manda a preguiça embora e canta a música do pato, do sapo, da borboleta, tudo com gestos para eles se movimentam bastante, depois eles se concentram mais. Então eu sou a professora doida.

P. Você utiliza algum tipo de livro?

E. Uso o livro *LER* e *Porta Aberta* para todas as crianças. O *Porta Aberta* de português e matemática e o Projeto *Ler e Escrever* que veio para todos. Quando a gente pediu o *Porta Aberta*, achamos que não vinha porque é um dos melhores, mas dessa vez veio e a gente está desenvolvendo bastante com eles o livro.

P. Como você vê a criança de seis anos? Quem é essa criança?

E. Uma criança ativa com vontade de aprender e, ao mesmo tempo carente porque os pais trabalham o dia inteiro e eles jogam para você. Eles [crianças] chegam querendo falar de casa, querem aprender o A e o B, querem saber porque o amigo já sabe letra cursiva, são alunos questionadores e se tiver um trabalho bem legal com essa turma eles serão muito críticos lá na frente, porque eles já são desde pequenos, mas alguns podam.

P. O que é um trabalho bem legal para você?

E. Trabalho bem legal que não seja podado, deixa as crianças criarem.

P. Como a gente pode fazer isso?

E. Dando oportunidades. Quando a gente faz uma leitura, o aluno quer explicar alguma coisa que ele conheceu não barrar. Não sou muito de barrar, tem momento certo de barrar. Quanto mais você mais barrar mais tímido ele vai ficar e menos ele vai se mostrar. Daí ele vai internalizando e vai ficando só para eles e não vai desenvolver tanto, não fica uma coisa interessante para ele, então ele se fecha e vira aquela criança bagunceira, indisciplinada, não quer nada com nada. Muitos reclamam de indisciplinada, mas não procuram saber por que da indisciplinada. Quando você vai numa casa e é bem vindo, você faz de tudo para ir nessa casa, mas se você leva bronca, você não quer mais ir nessa casa. Acho que é assim que as crianças pensam.

P. Que desafios você vê para a escola em relação ao ingresso da criança de seis anos?

E. O desafio é criar um ambiente próprio para ela, entender o pensamento dela, porque às vezes o jeito que eu penso não é o mesmo que o meu colega pensa. Tem que entender que a criança é pequena e precisa de apoio.

P. Como fazer para que todos os professores do primeiro ano conheçam a criança de seis anos?

E. Eu não tenho essa resposta, porque isso é mais individualizado.

P. Você acha que cursos de formação é uma possibilidade?

E. Acho que o curso não é para o professor correr atrás, mas tem que ser no horário de trabalho do professor. Pode ser uma vez por mês, mas é muito pouco, mas de quinze em quinze dias no seu horário de trabalho com seu grupo de trabalho, porque estamos fazendo formação aos sábados e cada um tem sua particularidade e às vezes não pode, não é que não quer, mas temos uma família e tem alguém não pode se sacrificar. Conheço amigas que gostariam de estar aqui, mas não podem aos sábados. A formação tem que ser bem pensada, porque estão dando essa formação porque a gente pediu, mas estão dando do jeito deles. Acho que rende mais o professor estudar no seu horário de trabalho ou uma carga menor ou um salário melhor para ele não dobrar. Tem muita coisa em cima para conseguir. Vai além da gente.

P. A lei que altera o EF para nove anos justifica essa mudança como uma possibilidade da criança adquirir novos conhecimentos e garantir o acesso, a permanência e a qualidade da educação. Você acredita que hoje esse objetivo está sendo cumprido?

E. O acesso está tendo, mas se ele estivesse na EMEI ele também teria acesso ao conhecimento, também aconteceria. Se eles querem colocar as crianças no EF para terem maior conhecimento, não podem tirar o ambiente lúdico que você vai conseguir isso. No lúdico ele aprende muito mais que numa sala de aula aprendendo só o fundamental ler e escrever. Eu sou meio que contra terem jogado essas crianças no EF, porque na fase que eles estão não dão essa base toda. A Lei, a teoria é muito fácil, mas jogar lá e deixar é mais difícil. Acontecer 100% não acontece.

P. Que mudanças você acredita serem importantes sobre esse ingresso?

E. Valorizar a criança na idade que ela tem e criar espaços de verdade, porque as escolas públicas têm muitos espaços vagos. Se tivesse uma brinquedoteca, uma sala de vídeo mais contagiante, as coisas mais bem preparadas, um espaço físico mais lúdico seria mais gostoso e não teriam tantos problemas de indisciplina do pequenininho no primeiro ano que não é indisciplina, mas é vontade de brincar. Eles ainda não têm a maturidade da responsabilidade.

P. Você acredita que os professores entendem essa questão? (indisciplina)

E. Acho que não.

P. Na escola que você trabalha os professores do primeiro ano entendem a importância do brincar?

E. Parcialmente. Tem duas colegas que trabalham do jeito que eu trabalho. A gente corre, nós desenvolvemos juntas. Agora tem outras duas que não querem, elas fecham a porta e vivem a vida delas lá dentro, acham que é coisa de quem não quer fazer nada, você não quer dar aula, porque dar aula é só dar o livro, pronto e acabou. Elas [crianças] tem que sentar e ficar as quatro horas sentadas escutando, escrevendo e contando. Não é todo mundo que pensa como a gente.

P. Como você se sente como professora do primeiro ano?

E. Eu tento fazer o melhor que eu posso. Acho que esse valorizar que o povo tanto fala é você se valorizar, você dar o valor ao aluno, porque a partir do momento que você valoriza o aluno os pais valorizam você. Na minha sala eu me sinto valorizada com meus pais. Então é uma turminha boa que eu gosto, é uma turma pequena que não é o privilégio de todas. Eu me sinto bem, gosto de trabalhar com eles.

P. Quantos alunos você tem?

E. 20.

P. Você tem professora auxiliar?

E. Só eu. O primeiro ano não tem auxiliar, o auxiliar que vem é para o segundo ano e quando vem, que mais atrapalha.

P. Quando você chega à escola e encontra as crianças, o que você sente?

E. Mais um dia de aprendizado. (crianças)

P. E você?

E. Tenho muito pela frente, tenho responsabilidade grande com os pequeninhos.

P. Esse “tenho muito pela frente” é um sentimento positivo?

E. Positivo, porque não é peso, a partir do momento que vira peso a gente não consegue desenvolver nada, mas a maioria dos meus dias eu já chego perguntando por que a criança não veio, porque você perdeu. Eu falo para os pais que cada dia é um dia, então que o conhecimento que eu tive ontem infelizmente eu não posso passar hoje de novo, então cada dia na sala de aula é um aprendizado, a vida... cada dia é um dia.

P. Se você pudesse dizer algo sobre o seu trabalho, o que você diria?

E. É mágico, é tudo de bom. A partir do momento que você se doar ele vira mágico.

Transcrição entrevista III – Sílvia – 19:00'

P: pesquisador

S: Sílvia

P. Como você vê o ingresso da criança de seis anos na Rede Estadual?

S. Um descaso, porque primeiramente não está sendo apropriado o lugar deles. Eles entram e as carteiras não tem nada a ver com eles. Se você for ver a concepção de Educação Infantil, essas crianças estavam na época da pré-escola, tinha carteiras do tamanho deles, muitos deles não consegue por os pezinhos no chão, não tem o espaço físico, não tem brinquedos, um parque, não tem nada apropriado, sim uma lousa e giz e pronto. É aquela cobrança em cima dessas crianças. Se falam tanto dessa ludicidade e são poucos que você consegue atingir. A quantidade de alunos excessiva, 43 alunos numa sala é complicado.

P. Quem faz as exigências?

S. Já vem lá de cima, o governo. Primeiro ele tinha que pensar quem são essas crianças e porque elas estão ali. Se você ver pelos fatos que foram colocados essas crianças, é porque em algum estado não tinha Educação Infantil, mas vem para todos. O Governo Federal diz: - Vamos colocar! Mas as nossas escolas do Estado de São Paulo não estão apropriadas para atenderem esse público. Mesma coisa a preparação dos professores que têm muita dificuldade para lidar com essas crianças, porque eles têm muitas informações só que chega à escola o que você pode fazer? Colocar eles nas carteiras e pronto. Então eles não têm aquela liberdade como numa escola apropriada como o CEU que tem todo o espaço externo.

P. Qual a atuação da equipe gestora na escola que você trabalha?

S. Não tem. Eles não veem a criança de seis anos. O que a gente percebe é que em todas as escolas que eu passei a criança de seis anos é vista como antigamente, que as crianças que entravam na escola de sete ou oito anos. Não tem essa preocupação de ter uma sala própria para eles, ambiente, um espaço reservado para essas crianças.

P. Como você vê a criança de seis anos?

S. Essas crianças são jogadas para nós porque infelizmente a gente está cortando as etapas deles. Essas crianças teriam que ter esses momentos deles para estar aprendendo através dos jogos, brincadeiras, uma coisa mais prazerosa e nós não estamos oferecendo isso. Tem escolas que você não tem um canto, não se fornece esse material para eles. Você só tem o livro que é uma cobrança. Esse não é o momento, como eu faço parte da Educação Infantil, em outro lugar você vê totalmente a diferença. Provas, avaliações, isso não é pra ter com essas crianças, ainda seria algo mais prazeroso. Está sendo muita cobrança em cima, principalmente agora que tem que estar alfabetizada. Eu acho que aí está pecando muito, estamos perdendo essa parte dessas crianças estarem envolvidas com brincadeiras e outras atividades. As brincadeiras também fazem com que as crianças se alfabetizem, evoluam, mas estão deixando isso de lado.

P. Quando você precisa de um suporte, quem ajuda você?

S. É só o professor.

P. A sua escola se preparou para receber essas crianças?

S. Não. As escolas da prefeitura tem toda uma preparação, porque essas crianças tem todo um envolvimento para saber recepcioná-las e você tem que ter aquele olhar mesmo de adaptação. No Estado não tem, elas [crianças] já chegam cinco horas direto e isso não é para acontecer, elas precisam se adaptar mesma coisa o professor com o aluno. É difícil, a gente recebe essas crianças numa quantidade enorme e eles sentem isso quando começam comentar: - "na minha outra escola tinha parque e cadê? Onde está nosso parque, nossos brinquedos"? Os momentos deles não têm.

P. Você acredita que é possível mudar?

S. Acredito se começar ler a concepção mesmo dessas crianças, voltar a reler, pegar os teóricos e o que você estuda, porque a gente estuda, mas a realidade é outra. É preciso ler sobre a escola que sempre sonhei e começar dar uma olhada nisso, e se você se preparar senão vai se esquecendo.

P. Você se preparou para trabalhar com as crianças de seis anos?

S. Não.

P. Por que?

S. Teve cursos, mas se você quiser fazer você tem que buscar uma pós em Educação Infantil, mas se preparar... Eu acho que nosso governo tem que repensar sobre esses professores que pegam o primeiro ano e ter uma

continuidade para serem capacitados, inclusive os diretores, coordenadores e também reverem a estrutura, isto é, rever os prédios que estão sendo construídos, igual a acessibilidade, porque você passa nas escolas e não tem. Essas crianças estão sendo assim.

P. Uma justificativa para o ingresso da criança de seis anos é garantir a qualidade, acesso e permanência na escola. Como você vê essa questão?

S. Depende da qualidade que a gente quer. Não passam para nós qual é a nossa qualidade, o que essa criança tem que estar vendo, então o acesso das crianças nem ficam no Estado, voltam para a Prefeitura por causa do leite, uniforme e outros. Por causa dessa situação, deve ter um espaço mais estruturado para eles.

P. Você foi escolhida para ser professora do primeiro ano ou não teve escolha?

S. Como eu fiquei adida só tinha o primeiro ano. Eu estava numa escola e fechou alguma sala e por causa da pontuação você vai para outra escola e só tinha o primeiro ano.

P. No próximo ano você vai escolher o primeiro ano?

S. Se eu tiver oportunidade de escolher, eu prefiro as séries finais, porque como eu venho de uma concepção que tem que ter todo um preparo e você não tem, fica complicado, então eu prefiro ir para outra série, mesmo tendo muita bagagem por causa de outro lugar que eu trabalhei. Eu tenho muita formação dos outros lugares e não pelo Estado. Fico assim chateada, porque você quer montar os cantos e não tem material e quando você monta ninguém valoriza, se destrói tudo.

P. Quem destrói?

S. Os alunos dos outros segmentos.

P. A escola está preparada para receber essas crianças?

S. Não.

P. Você acredita que se a equipe gestora conhecesse as especificidades da criança de seis anos, seria melhor?

S. Eu acho que é um todo. Tem que vir lá de cima, não só os gestores, mas todos. Repensar quem são essas crianças, como eu tenho que acolher essas crianças e como trabalhar com essas crianças. Já vir uma formação da parte de cima.

P. Você acha que a formação seria suficiente para mudar?

S. Eu acho que é uma das coisas, mas eu acho que é só na estrutura.

P. Isso será suficiente para melhorar a qualidade da Educação?

S. Sim, tudo.

P. Como você planeja suas aulas?

S. Seguindo as orientações que vem para nós do Estado.

P. Essas orientações contemplam as concepções sobre a criança de seis anos de idade?

S. Tem algumas coisas que fogem que ainda estão fugindo e outras vão se adequando. Por exemplo, as cantigas do material que são ótimas para trabalhar, porque está resgatando com eles a infância, mas tem uma determinada coisa que você tem que dar muito, mais outros conteúdos do que você só trabalhar o projeto. Tem hora que você fica meio pressionado, correndo 50 minutos da sua rotina de cada aula, então você deixa algumas coisas. É preciso mais o envolvimento dos professores das outras áreas junto com essas crianças, isto é, os professores de arte e educação física têm que rever o que estão trabalhando com essas crianças, pois tem muita coisa para ser discutida.

P. Você acha que teve alguma melhoria desde 2010?

S. Acho que continua da mesma maneira. Não conheço todas as escolas, mas duas escolas que eu trabalhei são do mesmo estilo.

P. Qual é o seu maior desafio hoje?

S. Lidar com 43 alunos na sala de aula.

P. Você já reivindicou sobre isso?

S. Já, com as supervisoras de ensino e elas falam que não tem como ver, porque têm escolas com muito mais alunos.

P. Você tem professora auxilia?

S. A nossa diretora colocou uma professora auxiliar para ajudar três salas de primeiro ano. Um dia ela está numa sala, outro dia na outra.

P. Facilitou seu trabalho?

S. Em algumas coisas sim. Quando a gente está com alguma dificuldade eu vou com um grupo e ela está com outro. Então tem algumas coisas ajudando, mas os momentos que você tem que trabalhar os conflitos e outras coisas com eles, aí é você e você.

P. O que seria ideal?

S. Reduzir o número de aluno e um professor junto com você o tempo todo. Outro professor auxiliando para você atender um determinado grupo e aí enquanto isso ele está com o outro grupo e você está trabalhando. Aí fica mais gostoso, mais prazeroso.

P. Como você ficou sabendo da reestruturação do Ensino Fundamental para nove anos?

S. Na televisão, muitas vezes na mídia e depois o próprio governo foi passando que as crianças estariam entrando no primeiro ano com seis anos.

P. Como ocorreu essa reestruturação na escola que você trabalha?

S. Vamos ter que receber! Eu fiquei sabendo não pelo Estado, mas pela Prefeitura. A gente ficou sabendo bem antes quando o professor de Educação Infantil estaria trabalhando só com as crianças de quatro a cinco anos e seis anos não estariam pegando, porque elas estariam indo para o primeiro ano. Foi estabelecida uma meta com elas [crianças do primeiro ano] que seria o Silábico com valor e esse ano é alfabetizado.

P. Essa informação [reestruturação] na escola que você trabalha chegou com antecedência?

S. Próximo, em 2010. A seleção dos professores foi através dos pontos dos professores. Não foi visto o perfil do professor. Se o professor tem aquele perfil pra determinada série ou ano, mas quem tinha mais pontos e queria trabalhar.

P. Como você se sente como professora das crianças de seis anos?

S. Com eles ao mesmo tempo, que eu fico feliz por estarem ali insistindo, no outro momento fico triste deles perdendo aquela coisa do brincar, ter um momento prazeroso, momento de felicidade de correr, ter espaço, agora é triste você vê-los naquelas carteiras com os pezinhos para o alto, por que muitos não alcançam, sendo cobrados porque a gente começa cobrar deles muitas coisas e deixam de viver a própria infância. É assim que eu me sinto. Então é complicado você falar que quer contar uma história num outro espaço, mas você não tem o preparo ali mesmo. Você não pode sair; então ficar cinco horas dentro de uma prisão porque fica só em sala de aula. O momento do intervalo é tomar o lanche e sentar. Não tem aquela parte. Tem educação física que é ótimo, ainda bem que o professor faz algumas coisas com eles para saírem um momento, mas você não tem um espaço mesmo para eles correrem, extravasarem então ocorre muita indisciplina dos nossos próprios alunos. Outro momento é que estamos lá lutando para que alguém enxergue um dia esse grupo e repense: -“será que eles estão adequados para ficarem naquele lugar, naquela estrutura”? Está certo isso? Isso que eu fico chateada e os pais.

P. Uma manifestação em relação a tudo isso.

S. O pessoal que colocou eles (crianças) lá, deveria fazer as visitas nas escolas e pegasse de surpresa não com antecedência para nada ser maquiado, mas sim ver o que é realmente como essas crianças estão e quem está com essas crianças.

Transcrição entrevista IV – Keli – 29:00'**P: Pesquisador****K: Keli**

P. Quais as suas manifestações em relação ao ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental?

K. O ingresso da criança de seis anos vem sendo feito parcialmente há dez anos para cá. Essas crianças ingressavam mesmo não tendo sete anos porque a lei dizia que era com sete anos, mas eles vinham para a escola num ambiente totalmente fora daquilo que eles esperavam como escola, até ser imposto que eles tinham que ser matriculados no primeiro ano com seis anos, mas isso já faz dez anos que vem acontecendo. Só que antes a gente tinha crianças de seis anos que iam completar sete ou de seis anos que tinham terminado de completar os seis anos e os pais queriam que já estivessem na primeira série da escola. É complicado porque elas têm algumas necessidades diferentes de uma criança com sete anos porque a maior parte das crianças com seis anos está pronta para algumas coisas na escola e não está pronta para outras. Elas precisam do lúdico, dessa questão do brincar muito, e o Estado não foi colocado essa questão do brincar como ponto de apoio. Disseram que iriam adequar as salas por conta disso, mas o mobiliário do tamanho deles não vem, nós temos crianças de seis anos extremamente pequenas e o mobiliário que tem a cadeira, por exemplo, eles não conseguem alcançar o pezinho no chão e fica com a perninha balançando e a perninha dorme e eles ficam com má circulação sem apoio; a mesa é muito alta. Essas coisas não foram pensadas para eles, não foi pensado no mobiliário, em brinquedos para eles que há necessidade. Não foi trazido muitos jogos para que eles pudessem interagir e aprender no lúdico. Em primeiro lugar eles deveriam aprender no lúdico e não é feito, não porque a professora não veja isso como essencial, mas porque a gente não tem material para isso. O que acontece é que a escola não está preparada para receber essas crianças de seis anos porque eles têm algumas coisas que a escola não oferece; eles tem necessidades de algumas coisas que a escola não oferece, não foram preparadas para aquilo.

P. Qual a postura da equipe gestora da sua escola?

K. É complicado porque essa é a terceira gestão nesse prazo de quatro anos. A primeira gestão tentou ir atrás de mobiliário, do máximo que podia, mas o Estado diz que não tem e que vai mandar, mas é preciso esperar um pouquinho e essa brincadeira já passou quatro anos. A segunda gestão era transitória e nem se preocupou com essa parte. Essa que está agora é mais fechada, mais intransigente para algumas coisas, então pretende algumas coisas que melhora algumas coisas nesse sentido, mas tem uma visão fechada, são pessoas de mais tempo na rede, são pessoas que ainda tem uma visão retrógrada de ensino. São excelentes profissionais, mas ainda pensam como trinta e poucos anos atrás, aí fica difícil o trabalho para algumas coisas. Você não consegue abertura para algumas coisas. Nós temos um grupo de professores na escola que faz um trabalho muito grande com brinquedos, com a montagem de brinquedos com as crianças. A gente tinha um sucatório na escola, tudo lavadinho, arrumadinho, limpinho, ajeitado, um lugar próprio e tudo mais. Isso foi simplesmente destruído. Nós chegamos das férias de janeiro para fevereiro e não existia mais o sucatório. Para você ter uma ideia como é que pensa, porque aquilo era lixo e tinha que ser jogado fora. Foi o que foi feito, jogado tudo fora. Ninguém perguntou para que servia nosso trabalho, o embasamento, simplesmente nada. Nós chegamos e já não existia mais.

P. Quais suas manifestações sobre a criança de seis anos em relação à Diretoria de Ensino e a Secretaria da Educação?

K. É um descaso muito grande porque estão exigindo demais delas [crianças] e não se dá a base pra que elas cheguem lá. Não tem material para o trabalho com essas crianças. Que material? Justamente esse material mais lúdico que é necessário para a criança, aí vem com essa história de cantinho e material para esses cantinhos? E formação para o professor sobre esses cantinhos? O que vai ser estabelecido nesses cantinhos? O que vai ser trabalhado nesses cantinhos? Eu tenho 24 anos de trabalho e tenho formação para muitas coisas, mas tem professor que não tem a mesma formação e vê os cantinhos como um bicho porque que não tem como fazer porque está acostumado com um certo padrão de escola e que a mudança é muito complicada. Como formar esse cantinho com uma pessoa que não tem essa visão do que é esse cantinho, como trabalhar, como fazer a integração dos cantinhos com as atividades em sala. Como trabalhar e o que trabalhar? De que forma isso pode ajudar? Isso é muito difícil e não se aprende de uma hora para outra. São concepções que vão muito além do que só colocar o cantinho ali com algumas coisas. Tá vou fazer um cantinho de leitura e vou usar como? Em que momento da aula? Como eu faço as crianças interagirem com esse cantinho? É o cantinho de leitura que é mais acessível. Ele terminou a lição e vai para o cantinho da leitura. Será que é essa a função do cantinho da leitura? Simplesmente terminar a atividade e ir ler? Será? É muito mais amplo que isto. Tem todo um estudo atrás disso, um projeto, um objetivo. É montar um cantinho de supermercado, em que momento esse cantinho vai atuar na minha sala de aula? Como eu vou usar esse cantinho? Se esse cantinho é permanente, como integro esse cantinho na minha sala de aula? Como as crianças vão interagir? É muito complicado, pois a maior parte não tem essa formação, porque não é dado, passado, não é trabalhado, mesmo em alguns cursos, não são viabilizados para o professor constantemente, Ter acesso a alguns cursos é muito difícil dentro da rede, porque só alguns

lugares viabilizam bons cursos. A maioria não viabiliza. As Diretorias de Ensino não viabilizam os cursos, mas conheço um lugar que viabiliza sim, mas a maioria não viabiliza.

P. Os lugares que viabiliza, tem resultados?

K. Excelentes! Tanto que a região de Caieiras é uma das Diretorias que viabiliza esse tipo de atividade e o índice de maneira geral é muito mais alto que qualquer outro lugar do estado, porque o próprio pessoal que trabalha na Diretoria monta os cursos, vai estudar em outro lugar e volta para passar esses cursos para os professores da Rede. Eles são pagos pelo Estado para trabalhar nesse sentido, vão fazer os cursos e trazem como recurso para os professores da rede em Caieiras. Aqui [São Paulo] já não. Aqui você não vê esse pessoal que trabalha nas oficinas trabalhar nesse sentido.

P. Na sua opinião, as pessoas que trabalham nas oficinas pedagógicas conhece a s especificidades da criança de seis anos?

K. A maioria vem da sala de aula, mas nem todos tem formação. Não é uma coisa que possa falar que tem formação porque nem todos têm. É mais fácil cada um ter a formação na própria área, serem professor de Ensino Superior específico e trabalhar mais com área específica. A maioria não tem formação de magistério, a maioria não trabalhou de primeira a quarta. Isso mexe, porque quando você não tem essa formação o seu olhar é diferente. O olhar do professor que fez parte do magistério, de primeira a quarta série é um e o olhar de professor do ginásio e colegial é outro, porque a formação é diferente, é específica. Não é retilínea, não tem um trabalho de linha de tempo, os professores que trabalham de primeiro ao quinto ano agora tem essa visão retilínea de tempo porque já passaram por várias situações diferentes e estão num determinado tipo de momento, totalmente diferente da visão, a formação, tudo totalmente diferente.

P. Você escolheu ou foi escolhida para ser professora do primeiro ano?

K. Sou apaixonada por ser professora do primeiro ano, sou apaixonada! Sou uma professora alfabetizadora mesmo no sentido real da palavra. Eu gosto de alfabetizar, eu gosto do brilho nos olhos quando essa criança começa entender que ela está aprendendo. Isso faz com que eu sempre escolha e não seja escolhida.

P. Os documentos justificam o ingresso da criança de seis anos como uma possibilidade de acesso, permanência e qualidade na educação. Quais suas manifestações a respeito disso?

K. Não é a idade que influencia nesse tipo de coisa. Esse tipo de coisa tem outros fatores. Uma criança de seis anos que não tem acesso a educação em qualquer momento, em qualquer tempo é tempo dela estar na escola, mas ela não vai ter as mesmas chances de uma criança que já vem antes disso tendo esse contato. É diferente a criança que é estimulada desde pequena de uma criança que não é estimulada. Uma criança que não tem acesso à escola antes dos seis anos, vai mostrar mais dificuldade, porque ela não tem acesso, só a escola, mas todas as informações e formações antes disso. Uma criança que já vem dentro da escola ela vai ter estímulos diferentes dessa criança. Ela vai ter contato com coisas que a criança não tem escola, vai ter contato com materiais e coisas que uma criança fora da escola não vai ter. Influi a família, se for uma família que tem acesso a tudo, a criança terá acesso. Se a família não tem acesso à televisão, teatro, jornal, revista, ela vai ter mais dificuldade de formação. Essas coisas mexem com todas as crianças se ela tem dinheiro ou não tem. Não é o dinheiro que determina se a criança tem ou não tem, mas o acesso que ela precisa ter que a gente não tem. De maneira geral a sociedade não tem muita informação tem muita informação de maneira geral. Porque algumas coisas não acontecem como deveriam, se todos tem essa informação? Porque não é só a informação, mas o contato com aquilo é todo um trabalho que tem que ser feito atrás daquilo.

P. Como fazer para esse trabalho acontecer?

K. Precisa da escola, precisa da estrutura, precisa do pensar em relação essas crianças, precisam de material específico para as crianças serem estimuladas, ter todo esse trabalho de conhecimento anterior para que isso chegue a essa criança. Não é só os professores, mas a sociedade em si precisa ser trabalhada nesse sentido. Não há mais esse tipo de formação a sociedade que hoje está com sentidos desnorteados, valores desnorteados, valores deturpados em vários sentidos, então qual valor da escola hoje dentro de uma família? São poucas as famílias que dão o devido valor, tanto que se você pergunta para uma criança de seis, sete anos o que ela vem fazer na escola elas vem porque o pai e a mãe exige que venha, mas elas não têm noção porque estão ali, para que vai servir, qual o objetivo daquilo. E antigamente você perguntava para criança de sete anos o que ela ia fazer na escola e ela dizia eu quero ser alguém. Hoje, elas não sabem por que estão na escola, mas sabem que são obrigadas a ir.

P. O professor sabe o que está fazendo na escola?

K. Ele sabe o que está fazendo, o problema de trabalhar com crianças de seis anos é que precisa trabalhar mais a parte lúdica da criança, mais a parte do imaginário, do brincar, do cantar, do desenvolvimento sociocultural, e nem

todos os professores trabalham nessa linha, não porque não gostam, mas porque não tem acesso a isso. Tem muitos que é questão de formação. Formação que tem é numa única direção, essa parte lúdica não é feita com o professor do primeiro ao quinto ano. É feito com professor de jardim, creche. O professor do primeiro ao quinto ano não tem essa formação.

P. Que mudanças você julga necessárias para viabilizar o trabalho com a criança de seis anos nesse momento?

K. Cursos desse material lúdico para o professor seria importantíssimo. A questão da mudança do mobiliário para as crianças de seis anos. O fato de ter alguns materiais que na escola não tem para essas crianças são jogos, brinquedos, materiais de uso comum, mas que na escola dificilmente vai entrar justamente porque a formação da maioria das pessoas que estão no magistério é que esses materiais não servem para a escola, então a criança não vai ter acesso a esses materiais porque não tem essa parte lúdica, então dificilmente você vai encontrar fantoche. Na parte de música, existem as bandinhas na escola, mas não tem ninguém que saiba manusear esse material, e então como você vai trabalhar a bandinha com as crianças se você não tem a formação de música para passar para eles? Então fica difícil.

P. Como você ficou sabendo da reestruturação do Ensino Fundamental?

K. Pelo Diário oficial. A questão das mudanças a gente já vinha acompanhando os projetos de Lei que eles estavam impondo e de repente o diário oficial disse é dessa forma e ponto final (no final de 2009 para estar pronto em 2010). Cerca de setembro de 2009.

P. Como isso foi recebido na escola?

K. Não foi recebido, foi imposto e acabou. Não tinha o que discutir, falar, porque no outro ano receberíamos as crianças com seis anos de idade e ponto final. E a escola não se preparou, simplesmente foi imposto e o Estado não deu base nenhuma para esse trabalho ser realizado.

P. Em 2010 como foram atribuídas as salas de primeiro ano?

K. A Diretoria procurou dar essas salas para as professoras que tinham experiência na primeira série, porque como eles viriam muito cedo à escola, precisavam de pessoas que já tinham certa formação para isso. Ela [Diretoria de ensino] evitou as pessoas que fossem a primeira vez que estivesse com o primeiro ano, que fossem pessoas que não gostassem de primeiro ano, porque a gente sabe que tem professores que gostam de trabalhar com terceiro, quinto ano. Não é perfil das pessoas, então ela procurou esses detalhes. Procurou entregar essas salas para pessoas que já tinham formação e trabalhassem nesse sentido e não houvesse uma discrepância muito grande, muito absurdo com essas crianças de seis anos. Mas foi difícil, porque são crianças que vem vindo muito imaturas para a escola, muito sem limites eles; não tem noção daquilo que estão fazendo e você não pode impor, tem que estar trabalhando os limites com eles através da brincadeira para que eles entendam melhor. Se você simplesmente impor eles vão achar a escola ruim, chata e eu não quero estar num ambiente ruim e chato, então precisa ser colocado dentro das brincadeiras o que é ruim, o que eu posso, não posso. Alguns conseguem fazer naturalmente, outros têm dificuldade de fazer isso com as crianças.

P. A que você atribui essa imaturidade?

K. É um pouco de tudo. O fato de ter seis anos, ser egocêntrico, ser tudo para mim, sou o centro das atenções. O fato de serem muito jovens para algumas coisas, precisarem do lúdico, do imaginário, porque alguns adultos veem uma criança de seis anos como um mini adulto que tem que ter um comportamento x, um comportamento y porque ali não é lugar para determinadas coisas e esquece que é uma criança de seis anos e precisa ser tratada como criança.

P. Quantos alunos você tem?

K. 30

P. Você tem professora auxiliar?

K. Não.

P. Como você desenvolve as questões pedagógicas?

K. Eu tenho muito material de muito tempo trabalhando e, nesse sentido eu tenho muitos livros, matérias de como trabalhar com os cantinhos, música, cantar o tempo todo. Eu tenho material de vários tipos de brincadeiras que eu fui colecionando ao longo do tempo, jogos, atividades lúdicas para trabalhar com a criança do primeiro anos, mas esse material é vinte e poucos anos juntando, um material aqui, um jogo ali, uma atividade legal com um, uma formação de brinquedos num determinado momento, como trabalhar a música. São anos de bagagem, não é um dia.

P. Como você se sente quando chega à escola e encontra com as crianças?

K. Eu adoro o que eu faço e adoro o que eu faço, adoro me encontrar com eles e estar no meio. Toda vez que alguém vai à minha sala, elas perguntam se a professora está na sala porque eu estou sempre sentada no chão. Adoro estar no meio deles e estou sempre no meio deles, fico na altura deles dentro da sala então dificilmente as pessoas invadem a minha sala achando que eu não estou presente, justamente porque eu adoro estar no meio deles. Isto que me conforta, me faz estar feliz todos os dias, estar no meio deles.

P. Quais suas manifestações sobre a criança de seis anos?

K. Educação não é só questão de dinheiro, é questão de amor pelo que você faz. Se não ter amor não tem dinheiro, não tem educação.

Transcrição entrevista V – Sandra – 40:00'**P: Pesquisador****S: Sandra**

P. Quais as suas manifestações a respeito do ingresso da criança de seis anos na rede estadual de ensino de São Paulo.

S. Eu vou falar do que a gente vem trabalhando porque pra gente também é uma coisa nova e agente está estudando um pouco mais. A gente começou com o primeiro ano em 2010 e a partir de 2011 chegou mais perto da gente a legislação e alguns matérias. Hoje me sinto bem mais a vontade porque a primeira discussão era se era interessante a criança estar no EF ou se era ainda a idade de estar na EI. Aqui na escola a gente tem todo o acolhimento da criança da melhor forma que a gente conseguiu, mesmo que o nosso prédio não foi pensado para as crianças menores. Para ir para o pátio tem um lance grande de escada, pra quadra, pra sala de aula. As salas, as carteiras num estilo mais tradicional da fila indiana e a gente tem que estar adaptando isso, mas a gente vai adaptando espaço, horário, procurando outros espaços pra trabalhar e o material que vem chegando às nossas mãos.

P. Que materiais?

S. A gente trabalha dentro das expectativas do primeiro ano. Eles precisam falar ouvir, se apropriar da escola dos materiais e perceber o mundo letrado. Então os livros didáticos a gente tem, mas também temos o Projeto Ler e Escrever e como fazer isso? A gente procurou um livro didático próximo ao Projeto Ler e Escrever com letra bastão, mas a gente não queria um livro silabado, mas um livro que trouxesse parlendas, adivinhas, textos de memórias que eles pudessem ler mesmo sem saber. Isso a gente vem ano a ano melhorando. O Ler e Escrever a gente, eu falo a gente porque nos conversamos bastante as professoras do mesmo ano e de outros anos tem alguns projetos. O livro vem com quatro projetos, mas tem três que nós gostamos muito de trabalhar que falam de parlendas, cantigas e adivinhas e tem o projeto brinquedos que da pra explorar muitas coisas. O projeto dos índios a gente ainda não se apropriou, mas mesmo assim a gente vem trabalhando e procurando formas de pegar a proposta do Estado que é o Ler e Escrever, com os projetos do livro Ler e Escrever e colocando em prática, trabalhando com as crianças. Tem muitas coisas que as crianças aceitam, gostam e se apropriam e tem coisas que precisa ser reformulado. Os livros que vem com os módulos de leitura para o professor e do aluno, no começo a gente tinha pouco livro e depois começou chegar um acervo melhor, só que a gente não tem uma sala destinada ao primeiro ano. Tem ano que o primeiro ano está numa sala, outro ano está na outra e esse acervo fica perdido. Hoje a gente está tentando fazer um acervo móvel, aonde o primeiro ano vai esse acervo vai com ele. Então a gente trazendo esses livros paradidáticos, didáticos, o material que o Estado manda o material da criança tentando transformar da melhor forma possível.

P. A preocupação com as crianças...

S. A preocupação com a criança começa no espaço. Nós conversamos com a Diretora se é interessante rever o andar que o primeiro ano fica, porque eles chegam com a mochila de rodinha, lancheira. Será que esse prédio é adaptado par eles? A escola tem uma quadra boa, mas essa quadra a criança tem acesso? Porque tem o professor especialista que usa a quadra, então eu preciso entrar em contato com o professor especialista se posso usar esse espaço. Tem um pátio, mas tem recreio diferenciado, então tudo está ocupado. Fizemos uma reivindicação para escola para ter um espaço adequado pra eles, um parque com gira gira, balança, pra eles brincarem livremente. Isso foi um ganho. A gente continua conversando que, se a escola tem três andares, qual andar é melhor para as crianças? Acho que a gente ainda não chegou no que a gente espera, mas a gente esta vindo com essa discussão. O parque foi um ganho da gente esta usando a quadra ou o pátio em espaços de tempo livre também é um ganho porque a criança de seis anos não pode ficar restrita a sala, ela precisa de mais movimento, então o espaço precisa ser pensado pra ela, porque muitas vezes a criança vem de casa e não passou da EMEI ou vem da EMEI que é um espaço pensado pra elas e entra no EF e esse espaço não está adaptado.

P. Você acha que esses espaços são importantes para o processo de aprendizagem das crianças?

S. Os recursos destinados às crianças são ferramentas pra ela se inserir nesse, se inserir não porque ela já está inserida, mas fazer uso. Se você for ver, nos jogos você faz uso da oralidade porque tem regras, combinados, então a gente vai estar trabalhando que materiais? Quando a gente pede a massinha de modelar, jogos de montar quebra cabeça, palito, todas as coisas são para acrescentar à criança porque ele vai aprendendo no uso, manipulando se apropriando daquilo. Então o que chega só chega pra acrescentar.

P. Qual seu olhar sobre a criança de seis anos?

E. Eu falo muito da criança porque meu cliente é a criança. Eu trabalho pra ela. Então elas ingressando na escola é uma responsabilidade muito grande que a gente divide com a família porque a educação deles começa na

família e depois vem pra escola e a escola vai ajudar complementar essa educação e a família quando colocam as crianças na escola elas depositam na gente uma confiança e mesmo assim muitos projetos muitas coisas que elas pensam para os filhos querem dividir com a gente para o filho ter uma qualidade de vida. Na reunião de pais os eles falam que querem que os filhos tenham uma vida melhor, um emprego melhor, estudem mais, tenham mais oportunidades. Então a gente entra um pouco no sonho deles e a gente sonha um pouco pra essa geração. Então essas crianças precisam ter chances dessa vida melhor que a gente fala, mas é uma qualidade de vida, usar mais que a sociedade tem a oferecer. lógico que eu penso que o motivo de eu estar aqui na escola são eles e para eu falar que meu trabalho deu frutos, meu parâmetro é o quanto eles cresceram, desenvolveram, aproveitaram do ano em convívio com a escola, funcionários, professores, outras crianças, e quanto eles vem crescendo na parte do aprendizado, afetiva, emocional. Então é o que eu a gente espera para as crianças.

P. Como você vê a participação dos gestores da escola nesse trabalho?

S. Esse é um ponto que a gente discuti porque eu sei que tem formação para os gestores, mas hoje ainda vejo isso muito burocrático. Quando eu vou falar com os gestores, eles estão sempre envolvidos em documentos, preencher papéis – livro ponto, evolução. Mas vamos conversar sobre a criança e não é sempre que eu vejo essa gestão pedagógica porque eu acho que a gestão quer saber de números. Eu vejo o aluno como um nome e uma criança e eu acho que a gestão vê como número. No conselho de classe ela (diretora) pergunta quantos alunos você tem que tem problemas. Fico pensando: que problemas? É de aprendizado? E ela (diretora) só quer saber de números, de dados e não as evoluções das crianças. Eu fico pensando quando eu paro para planejar, em reuniões pedagógicas eu fico pensando o quanto cada criança avançou e o que eu posso fazer pro ela e também dentro das salas quais foram às trocas das salas. Eu penso muito nesse universo sala de aula e gestor ainda não pensa na criança, pensa em números, não deveria e eu estou falando da minha experiência. A diretora fala: quem tem problema de aprendizado? Qual é o número dele? A trajetória do aluno não importa, importa o resultado e eu vejo o caminho que ele percorreu.

P. Pensando nessas posturas da equipe gestora, o que mudanças são necessárias?

S. Eu sei que os gestores também fazem o Ler e Escrever que é nosso projeto de alfabetização, eu sei que eles têm um formador e participam de reuniões e reflexões. Eu fico pensando porque isso ainda não chegou na prática. Eles estudam isso, mas ainda não colocaram em prática, de acordo com a minha experiência. Então eles falam assim: ontem a gente estava refletindo sobre o mapa da escola, quais os avanços da escola, mas eles sempre falam o resultado, o número, então a trajetória do aluno, o avanço/n/ao essa conversa não flui. A gente faz um diagnóstico para nortear o trabalho e quando a gente vai discutir em reunião ele fica como produto e ponto. Então a conversa deveria partir a partir disso. Se o diagnóstico foi isso nós vamos fazer isso e isso ou vamos tentar outras coisas, mas essa conversa não chega, sempre para nos números.

P. Os gestores conhecem as crianças de seis anos?

S. Eu vejo assim, o coordenador da minha escola é PEB 2, trabalhava no EFII daí ele saiu do EFII e veio para coordenar nossa escola. Muitas vezes quando a gente fala dos problemas específicos da alfabetização ela mesma (coordenadora) deixa registrado, fala que ainda não sabe e vai estudar sobre isso. Então penso que o coordenador é alguém que a gente busca ajuda, parceria, uma coisa bem próxima que entenda dos meus problemas que estou enfrentando na sala para conversar e achar uma solução, mas não é o que acontece. Quando eu falo: meu aluno pre-silábico... O que é pré-silábico? Então essas orientações eu pego mais com as minhas colegas que tem um pouco de experiência, que está mais alguns anos no primeiro ano e antes trabalhava na primeira série. Eu vejo que o Estado não tem essa preocupação. Eu preciso de um coordenador que conheça a problemática da alfabetização para estar lá.

P. Como você soube da mudança da lei, como você se preparou como a escola preparou os professores.

S. Pra falar a verdade eu soube acontecendo. Eu trabalho também numa EMEI da prefeitura e eu lembro que em 2009 foi maior burburinho: _ os nossos alunos vão sair para o EF. Mas como isso? Tem uma lei que agora os alunos de seis anos vão para o EF, só que não teve assim, vamos parar ler, vamos nos esclarecer. Eu lembro que a gente, os colegas, professoras fomos pesquisar nos sites da educação e já estava pronto. Quando saiu esse burburinho a coisa já estava pronta. A gente veio para a atribuição, porque o burburinho foi no fim do ano e entramos de férias. Eu vim pra atribuição e como eu fiz o curso Letra e Vida que era do Ler e Escrever, nesse primeiro ano o diretor quis atribuir à sala. Ele perguntou se a gente aceitava esse desafio que ele também não sabia. Ele (diretor) disse que íamos receber as crianças, mas não sabíamos como funcionava então a gente chegou e foi atribuído. Era um ano novo numa escola velha porque a escola estava do mesmo jeito, tanto o prédio material funcionários, cursos. Lembro que esse ano (2010) foi difícil porque não tinha material e nem como estudar. Eu conversava com as minhas amigas onde estudar, como estudar? Mas é primeiro ano ou é EI? Vamos mesclando. Foi difícil e eu lembro que começou uma lista e mesmo o Estado não sabia o que fazer porque em julho foi remanejado todos os alunos. Tinha aluno do primeiro que foi pro segundo porque estava com idade e

serie não compatíveis. Foi um ano difícil porque comecei com uma lista e terminei com outra. O aluno começou no segundo e terminou no primeiro. Foi uma coisa assim, de experimentar. Cada dia parece que era: - vamos ver o que a gente consegue fazer hoje. Daí saiu o material com as expectativas para o primeiro ano e a gente tinha um horário de estudo para esse material e agente foi pegando pé, mas pra falar a verdade cursos para o professor não. O que a gente aprendeu foi na raça. Pesquisando em site, a gente entrava nos sites do governo, buscando no material que foi chegando e com a experiência. Eu me sinto um pouco mais a vontade porque eu trabalho na EMEI e aqui no primeiro ano, então são séries próximas então eu acho que isso facilitou, mas pra quem não tinha essa oportunidade, experiência com as crianças menores deve ter sido bem mais difícil.

P. Como refletiu essa mudança nas crianças?

S. No começo a gente assustou porque todo mundo falava se vai queimar etapa, é muito novo, vamos dar um desafio muito grande? A gente tenta trabalhar de uma forma lúdica com jogos, brincadeiras, desafios e também nos apoiamos no projeto, no livro e é bem possível. Eu gosto do primeiro ano. Desde 2010 a gente tá trabalhando e eu hoje estou mais a vontade, tem muita coisa pra aprender junto com eles porque eles ensinam muito, mas alfabetização com seis anos eu acho totalmente viável, porque eles brincam com vídeo game, os meus alunos tem face book e escrevem: - Oi professora, bom dia. Escrevem de uma forma que nós conseguimos nos comunicar. Eles gostam muito dos livros, gibis, revistas. Eles estão interagindo muito bem com esse meio letrado e não acho que é uma coisa forçada, acho que é natural. Como eles têm tantas ferramentas, oportunidade de estar próximo desse mundo letrado eles se apropriam fácil.

P. Você escolhe o primeiro ano ou lhe é atribuído?

S. pela Legislação o Diretor deveria atribuir conforme o perfil do professor. Na minha escola o diretor tenta adaptar a vontade do professor com o perfil da escola. A minha diretora acha que eu tenho perfil da alfabetização, então ela prefere que eu fique com o primeiro e segundo ano. Se eu quiser outro grupo, terei que conversar com ela. O que eu quero é o perfil que a diretora enxerga dentro da escola, então é o perfil do professor com a vontade do diretor.

P. Como você vê a postura da Secretaria da Educação nesse processo?

S. eu acho que a Secretaria da Educação está muito distante da gente. A gente tem um intermediário que é a Diretoria de ensino que normalmente eles que passam as recomendações da secretaria da educação. O que chega à escola as informações é muitas vezes incompleta muitas vezes você não consegue se apropriar de uma coisa e já chega à segunda. Se eu falar que essa informação chega na escola que a gente discute, reflete se apropria não é verdadeira. O que muitas das coisas professor ouvem alguém vem com uma novidade à gente vai ao site pesquisar buscar, mas eu me sinto sempre atrasada, porque parece que eu fico sabendo das coisas sempre depois que já aconteceu e está em funcionamento. Nunca: - Olha o ano que vem vai acontecer isso... Eu nunca estou preparada para a mudança, eu sempre tenho que correr atrás da mudança. Essas pessoas que estão organizando, legislando, eles têm uma visão da escola? A escola não tem muito uma visão deles. Será que eles sabem do funcionamento da escola? O último material foi do Ler e Escrever; muita coisa cabe, mas muita coisa precisa ser reformulada e nessa reformulação de propostas será que eles ouvem o professor? Porque aqui na escola eu não me sinto ouvida, eu to sempre correndo atrás e nunca um passo a frente e eu gostaria de estar um passo a frente.

P. como fazer essa aproximação?

S. Uma das coisas eu acho que legislação que influencia na minha prática ela deveria ser dividida. Isso seria uma parte do gestor: - olha pessoal hoje saiu no Diário Oficial isso. Quais as consequências disso e vem ajuntar com a gente e vai modificar? Eu acho que isso é papel do gestor e pelo que vejo na minha escola não tem nem na escola das minhas amigas do diretor estar sempre indicando uma leitura, um site, dando um norte pra gente se atualizar, se informar e estar dentro da proposta. Uma das coisas eu acho que os gestores deveriam dividir com a gente. Muitas vezes eles também vão à Diretoria de Ensino, pegam informação, mas não chega até nós. A Diretoria tem que multiplicar as informações com a gente. Tem coisas que é pro gerente, então vamos dividir com o gerente, mas tem muita coisa que é em relação ao aluno que é o principal e eu preciso saber. A mudança em relação ao professor eu preciso saber. Tá todo mundo correndo, pesquisando e trocando informações entre os professores, mas isso a gente já não deveria saber? Se você sabe da sua vida funcional você trabalha mais tranquila. Eu posso dentro dessa proposta me apropriar, compartilhar e sugerir ajustes, diálogo. É o aluno próximo do professor, o professor próximo da gestão e a gestão próxima ao aluno. A diretoria deveria estar próxima pra gente se sentir parte do sistema, parte da Secretaria da Educação. Às vezes a gente se sente uma pecinha do jogo lá longe, no cantinho fora e a gente queria jogar junto.

P. Quais os desafios para garantir o que diz os documentos: acesso, permanência e qualidade.

S. A criança dentro da escola eu vejo aqui nós temos a nossa escola um número de vagas a gente ultrapassa até, muitas vezes o ingresso tá garantido, mas o ingresso garantido não significa qualidade, se a gente já garantiu o ingresso da criança na escola e a gente tem pouca evasão, mas agora a gente tem que pensar na qualidade. O que a gente vai oferecer pra essa criança? Quais as trocas? Então eu acho que o que a gente tá conversando e muito é na qualidade do seu tempo. Ele tá na escola? Tá. O que a gente vai fazer para a qualidade? O professor precisar estar sempre estudando, pesquisando, buscando. A escola precisa estar sempre próxima do aluno e se organizando, se adaptando pra recebê-los de uma melhor forma. A escola, o professor, próximos, olhando para o aluno e pensando o que ele precisa o que ele veio buscar e escutando a família. Nas reuniões de pais a gente pergunta aos pais o que eles esperam da escola, do professor, o que vocês acham que a gente pode contribuir. Então professor próximo das famílias e das crianças. A escola também a gente gostaria da Diretoria de ensino estar próximo pra trazer da secretaria da educação as propostas e levar pra eles os resultados, porque não levar só os resultados em números, mas levar efetivamente o que o professor pensa disso e conseguiu se apropriar, desenvolver. Quais os resultados? Positivos ou ainda que precisem de ajustes.

P. Como você vê a família?

S. Eu tento convidá-los a todo o momento para estarem na escola. Quando a família trás a criança na escola que recebe tem que ter um olhar acolhedor. Quando estamos dentro da sala temos que ouvir a criança, pois ela diz muito. Eu tenho horário que meus alunos estão em aula de especialistas, nesse horário eu posso atendê-los. Muitas vezes eu quero conversar com as famílias e espero que eles também queiram. Se eu precisar falar com eles eu sei como encontra-los, e sei que serei ouvida. Eu deixo pra eles a certeza que se quiserem falar comigo estou à disposição adaptando os horários.

P. Como você se sente como professora do primeiro ano?

S. De verdade eu gosto muito. Desde que começou o primeiro ano minha opção como eu tenho boa pontuação porque tenho 25 anos de magistério, tenho condições de escolher e como a Diretora diz que eu tenho perfil do primeiro ano eu gosto. É uma idade que eles são curiosos, afetivos, tudo pra eles tem valor, então se a gente conta uma história, parece que eles estão dentro da história. Quando a gente joga com eles parece que eles estão dentro do jogo. Cada descoberta que eles fazem é uma alegria, não sei se é maior pra eles ou pra mim. Quando eles se dão conta que aprendeu isso ou aquilo, eu vibro mais que eles, eu gosto mais que eles. Tudo é novidade e agente participar dessa novidade é muito bom.