

ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA NO INTERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO
Bianca C. Correa – USP

INTRODUÇÃO

Aprovada em 2005, a Lei 11.114 (Brasil, 2005) alterou a redação dada à LDB (BRASIL, 1996) no que se refere à idade para ingresso obrigatório no ensino fundamental, que passou a ser os seis anos. Em 2006, com a aprovação da Lei 11.274 (BRASIL, 2006) outra alteração ocorreu, definindo-se que a duração do ensino fundamental passaria de oito para nove anos. Considerando essas mudanças legais e seus possíveis impactos sobre os resultados da educação, vimos realizando pesquisa desde 2008 com o objetivo de estudar o processo de incorporação e permanência de crianças de seis anos de idade em escolas de EF. O que nos motivou, inicialmente, a realizar o estudo foi o ingresso, agora em massa, de crianças que até então poderiam frequentar a pré-escola, etapa que, mesmo com toda sorte de problemas, ainda tem conseguido garantir alguns direitos da criança, os quais, supúnhamos, seriam mais dificilmente contemplados no âmbito do EF. Em nossa metodologia de trabalho, de cunho qualitativo (STAKE, 1983), tomamos como campo mais amplo de investigação a legislação educacional em vigor, aprovada em âmbito federal e municipal, bem como as demais orientações e regulamentações dessas esferas de governo e, como foco mais específico de análise, selecionamos uma escola pública de EF que compõe o sistema municipal de educação de uma cidade situada no interior do Estado de São Paulo, que chamaremos pelo nome fictício de Rocinópolis¹, onde a reorganização foi implantada a partir de 2007 com base em Resolução aprovada pelo Conselho Municipal de Educação (CME) ao final de 2006. Assim, procuramos transitar entre a análise da política educacional e a análise das práticas pedagógicas que se materializam no âmbito da escola, conforme proposto por Rockwell (1986). Em razão disso, o material recolhido até aqui é extenso e provém de diferentes fontes, desde os documentos oficiais e a legislação, até os dados de observação e entrevistas. Dados os limites deste trabalho, optamos por apresentar um panorama geral sobre o processo de implantação do EF de nove anos no referido sistema de ensino, enfatizando que temos clareza quanto às limitações dessa opção. Os resultados obtidos apontam para os equívocos na condução de políticas educacionais que, embora

¹ O nome fictício da cidade, bem como dos entrevistados ao longo do texto, deve-se ao compromisso assumido com os profissionais, tanto da Secretaria de Educação quanto da escola, de não identificá-los na pesquisa.

se apresentem como “novas” e se justifiquem pela busca de uma melhor qualidade na educação pública, ignoram a história e a realidade em que se farão sentir, provocando, ao contrário do que propalam, prejuízos aos usuários da escola e aos seus profissionais, em especial aos professores. Podemos afirmar, para além do caso em análise, que muitos problemas de nossa educação são bastante conhecidos, alguns desde longa data, não apenas por aqueles que desenvolvem pesquisas na área, mas, também, em alguns aspectos, por parte de nossos governantes. Os altos índices de reprovação, o analfabetismo funcional, os anos a mais passados na escola para se concluir o EF, a fragilidade dos conhecimentos adquiridos, mesmo após anos de escolaridade, são alguns desses aspectos. Especificamente no campo das pesquisas, muito já se produziu sobre as causas desses problemas, e os trabalhos de CRUZ, 1987; PATTO, 1996; PARO, 1995; CARVALHO, 2001; GOMES, 2005 são alguns exemplos. Apesar disso, o que constatamos é a persistência, por parte de nossos governantes, na formulação de decretos, resoluções, documentos de orientação e afins sem, contudo, oferecer ou garantir as condições materiais necessárias para a viabilização do que se propõe nessas formulações. Parece ser este o caso, mais uma vez, da “política” de ampliação do EF, pois se limitando ao aumento de um ano de escolaridade para todas as crianças de seis anos sem alterar a lógica de funcionamento da escola que temos, promove apenas “mais do mesmo”.

POR QUE AMPLIAR EM UM ANO O ENSINO FUNDAMENTAL?

Em um dos primeiros documentos publicados pelo MEC acerca da ampliação do EF afirma-se que: “O objetivo de um maior número de anos de ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla.” (2004, p. 17)

Na resolução aprovada pelo CME de Rocinópolis, encontramos a seguinte caracterização do EF de nove anos:

O ensino fundamental de nove anos é obrigatório no Sistema Municipal de Educação de [nome da cidade], com matrícula a partir dos seis anos de idade, assegurando a todas as crianças um tempo mais longo de convivência escolar, maiores oportunidades de aprendizagem no período de escolarização obrigatória e que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, prossigam nos estudos alcançando maior nível de escolaridade. (Doc. SME, Rocinópolis, 2006)

Em ambos os casos, a justificativa mais enfatizada para ampliar em mais um ano o EF, no início de sua organização, ou seja, tornando o ingresso obrigatório aos seis, e não mais aos sete anos de idade, é um potencial aumento nas oportunidades de aprendizagem para as crianças.

Afirmando que a ampliação em mais um ano sem uma transformação da escola não seria suficiente para garantir ganhos de aprendizagem, o Terceiro Relatório sobre a implantação do EF, produzido pelo MEC, assinala a importância de que houvesse:

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

A despeito disso, a proposta que alterou a organização do EF no município de Rocinópolis foi encaminhada pela SME ao CME em 2006, tendo sido aprovada em dezembro desse mesmo ano, por meio de Resolução, e, conforme informações obtidas com técnicas da SME e um membro do CME, as discussões para a mudança se deram apenas nesses dois fóruns, não tendo havido participação de professores ou outros profissionais das escolas, nem tampouco de pais e alunos. Em entrevista, uma das técnicas da SME afirmou o seguinte ao explicar como foi o processo de decisão pela implantação do EF de nove anos:

O quanto se discutiu essa implantação em termos de rede e tal? Ela foi feita depois. Primeiro foram tomadas todas as medidas legais de autorização, de discussão interna junto com o CME, com indicação, com construção de deliberação, tudo que era necessário para implantação efetiva, ela foi feita no ano de 2006. Como desde 2003 essa prática de inclusão dos alunos de seis anos já estava sendo feita, a gente achou que essa seria a melhor saída, porque ele não iria sair. Só que você tinha que atender esses alunos dentro dessa especificidade e necessidade dele. (técnica da SME, 2008)

Observa-se por esse trecho a preocupação em legalizar uma situação que já vinha ocorrendo desde 2003, com o aumento no número de crianças de seis anos no EF, o que se configurava como reflexo do Fundef, já que os recursos desse fundo se destinavam exclusivamente ao EF e muitos sistemas passaram a matricular um número cada vez maior de

crianças de seis anos nesse nível de ensino, e não mais na pré-escola. (GUIMARÃES; PINTO, 2001) Quanto à afirmada preocupação em “preparar” tudo antes de discutir com a rede a implantação, bem como a necessidade de adequar o trabalho pedagógico às crianças de seis anos que já vinham sendo matriculadas, somos levados a crer que, na prática, o que prevaleceu foi apenas o “ajuste” da matrícula aos seis anos, generalizando-a na rede com alterações que, em sua maioria, não foram suficientes para garantir ganhos de qualidade aos próprios alunos, como usuários do sistema, e aos professores, como trabalhadores mais diretamente envolvidos com a ação educativa. Os resultados da pesquisa empírica, assim, corroboram aqueles apresentados por MORO (2009) no que se refere à falta de planejamento prévio, à formação centrada na alfabetização e acontecendo fora do espaço escolar e, ainda, à grande expectativa em relação à alfabetização de todas as crianças já no 1º ano do EF.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALFABETIZAÇÃO COMO FOCO DO PRIMEIRO ANO

Conforme alguns documentos de orientações do MEC, seria necessária uma reorganização geral da escola para se implementar com sucesso a nova organização do EF: o projeto pedagógico e o currículo, os tempos e espaços etc. Para isto, destaca-se como imprescindível um processo amplo de discussão envolvendo todos os profissionais da educação, desde os gestores até os professores, bem como a garantia de processos de formação continuada. Conforme o documento de 2004, seria essencial que o professor estivesse “sintonizado com os aspectos relativos aos cuidados e à educação dessas crianças [de seis anos de idade]”, que fosse “portador” ou estivesse “receptivo ao conhecimento das diversas dimensões que as constituem no seu aspecto físico, cognitivo-linguístico, emocional, social e afetivo.” (BRASIL, 2004, p. 24-25) Por isso, conforme o mesmo documento seria “essencial garantir ao professor programas de formação continuada, privilegiando a especificidade do exercício em turmas que atendem a crianças de seis anos de idade.” (BRASIL, 2004, p. 25) Mas, qual seria a “natureza”, por assim dizer, do trabalho a ser realizado em turmas de 1º ano?

Nos documentos do MEC, há afirmações nem sempre muito claras a esse respeito, tais como a seguinte:

O primeiro ano do ensino fundamental de nove anos não se destina exclusivamente à alfabetização. (...) É importante que o trabalho pedagógico implementado possibilite ao

aluno o desenvolvimento das diversas expressões e o acesso ao conhecimento nas suas diferentes áreas. (...) o conteúdo do 1º ano do ensino fundamental de nove anos não deve ser o conteúdo trabalhado no 1º ano / 1ª série do ensino fundamental de oito anos (...). Faz-se necessário elaborar uma nova proposta curricular coerente com as especificidades não só da criança de 6 anos, mas também das demais crianças de 7, 8, 9 e 10 ano (...) (BRASIL, 2006a, p. 9)

Diz-se do que não é ou não deve ser. O que observamos é que essa imprecisão se refletiu na explicitação do significado a ser assumido nesse novo modelo de EF, especialmente em relação ao 1º ano, também no sistema municipal de educação de Rocinópolis.

No documento Ensino fundamental de nove anos – orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (BRASIL, 2006b), encontramos uma explicitação sobre como são entendidas essas crianças e suas “necessidades” e, conseqüentemente, sobre um outro “conteúdo” a ser considerado pelos professores, conteúdo este que, ainda conforme o documento, deveria estar presente nos programas de formação.

(...) este é o momento de recolocarmos no currículo dessa etapa da educação básica ‘O brincar como um jeito de ser e estar no mundo’; o brincar como uma das prioridades de estudo nos espaços de debate pedagógico, nos programas de formação continuada, nos tempos de planejamento; o brincar como uma expressão legítima e única da infância; o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica (...).” (BRASIL, 2006b, p. 9-10)

Após aprovar a nova organização do EF, no final de 2006, a SME deu início às aulas em 2007 sem que os professores soubessem exatamente quais seriam as mudanças em termos de conteúdo, avaliação, organização do tempo e do espaço, entre outros aspectos do trabalho pedagógico com as turmas de 1º ano. O primeiro encontro com todos os professores da rede aconteceu em fevereiro de 2007 para uma apresentação geral, e, a partir de março, teve início um processo de formação continuada que, naquele ano, totalizou 17 encontros com professores das turmas de 1º e, em 2008, 13 encontros dos quais também participaram os professores das turmas de 2º ano. A análise das pautas desses encontros permitiu verificar não apenas as temáticas adotadas, mas também as dinâmicas de trabalho e o material teórico utilizado para leitura.

Em 2007, dos 17 encontros realizados seis versaram específica e diretamente sobre alfabetização e, indiretamente, o tema foi abordado outras quatro vezes. Matemática foi o segundo tópico mais abordado, sendo tratado diretamente em três encontros e indiretamente em outros quatro, durante os quais a alfabetização também foi discutida. Esses quatro temas foram: referencial curricular municipal, planejamento, avaliação e interdisciplinaridade. A arte esteve presente em apenas um encontro, e o brincar, em nenhum deles. Já em 2008 o foco incidiu sobre o tema da avaliação, sendo pautado em quatro dos 13 encontros. Diretamente, a alfabetização foi o tema principal em três encontros e matemática em outros três. Em 2008 o brincar aparece em um encontro voltado à discussão do “jogo” como estratégia para o ensino de matemática. Vale dizer que, conforme os dados de entrevistas com as professoras, o brincar foi objeto de muitas “falas” dos formadores, especialmente nos primeiros encontros realizados em 2007, mesmo sem constarem oficialmente da pauta.

Confrontando esses dados com a análise das entrevistas e das observações na escola, podemos concluir que a alfabetização foi o objeto principal de discussão, inclusive com a definição de metas a serem alcançadas já ao final do 1º ano. Assim, é compreensível que as professoras tenham se sentido tão perdidas ao longo dos três anos de implantação da proposta, especialmente durante o primeiro, em 2007. Essa sensação foi claramente descrita na observação da professora Magali:

Eu senti que em 2007 estava assim meio perdido, todo mundo, tanto é que o nosso referencial curricular saiu quase no meio do ano. Então, até lá, a gente não sabia o que fazer. Eu tinha a impressão de que eu nunca tinha dado aula! Parece que não sabia: não é primeira série e não é pré, então é o que? (2009)

Conforme entendemos, e como consta nas orientações do MEC, o brincar deveria ter sido objeto de formação, pois, em função da faixa etária, embora não apenas por isso, essa é uma atividade fundamental para as crianças, cuja importância remete ao próprio processo de aprendizagem (NASCIMENTO; ARAÚJO; MIGUEIS, 2009). O que observamos durante a permanência em sala de aula foi que as crianças brincam, com ou sem autorização, com ou sem uma organização intencional por parte das professoras. Estas, por sua vez, também percebem esse fato, todavia, não o compreendem integralmente, ora identificando-o como imaturidade, ora

como necessidade “natural”, mas, em todo caso, como algo que escapa ao controle e com o que não se sentem inteiramente à vontade para lidar. É o que constatamos nas seguintes falas:

A idade que eles vêm é idade pra brincar e eles ficam o tempo todinho na carteira sentados! Então, eles brincam com o lápis, eles brincam com a borracha, muitos não têm atenção, muitos não se concentram. Por que? Porque eles não estão ainda maduros pra isso. (Professora Andréa, 2009)

De uns anos pra cá eu achei que ficou um buraco muito grande entre a pré-escola e o 1º ano, porque este ano eu trabalhei com 1º e 2º e eu senti uma diferença muito grande, eles vieram sem preparo nenhum, nenhum, nenhum! Eles vieram pra brincar! E você tem um programa pra cumprir! (Professora Magali, 2009)

A afirmação dessa professora remete a outras questões que ficaram evidentes ao longo da pesquisa. Em primeiro lugar, embora não tenha constado oficialmente da formação oferecida pela SME, a brincadeira era referida nos encontros como algo importante que os professores deveriam envolver em seu trabalho, mas, ao mesmo tempo, a cobrança por resultados em termos de alfabetização foi se tornando cada vez mais presente com o passar do tempo. A professora Magnólia comentou o seguinte quando falamos sobre a entrevista com as crianças em que estas mencionaram com saudades as brincadeiras da pré-escola:

No começo do ano eu ainda dei mais brincadeiras, mas depois, eu fiquei pensando lááá no alfabético²... ixi, vamos parar com essas brincadeiras, se não não vai chegar, não! Porque a cobrança vem! O ano passado [2007], nossa, parecia que o 1º ano ia ser um prezão! Aliás, ninguém nem sabia! Mas, logo que chegou lá na capacitação, ‘olha, alfabético’, então, o prezão vai parar por aqui, né, porque se eu ficar no prezão, aí não vai chegar no Z, né? Porque a cobrança existe, né?! (Professora Magnólia, 2008)

A professora se refere à contradição no discurso dos formadores da SME, pois se de um lado falavam de uma nova configuração do 1º ano, de outro deixavam claro que a meta era fazer com que todos os alunos chegassem à hipótese alfabética da escrita. Sobre essa mesma

² A respeito das “hipóteses” ou “fases” da escrita conforme o modelo seguido pela SME de Rocinópolis, ver FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, e, para uma crítica a essa linha, BOSCO (2002).

contradição, mas em outro sentido, a professora Magali afirma o seguinte, quando indagada sobre ter havido orientação para que brincassem com as crianças:

Elas [formadoras da SME] falavam, mas não era uma coisa que ficava todo dia te lembrando. Não era todo encontro que falavam ‘olha, vocês têm que ter um horário pra brincar’, porque não tem um espaço... não tem a condição pra brincar, então acho que elas também ficavam de mãos amarradas. (Professora Magali, 2009)

Outro ponto importante na afirmação anterior da professora Magali remete à falta de interlocução entre a educação infantil e o EF. Observamos que ela critica o fato de as crianças só brincarem na pré-escola e chegarem ao 1º ano sem nenhum “preparo”. Essa questão é delicada porque, ao contrário de sua percepção, o que estudos tais como os de OLIVEIRA; FERREIRA, 1989; KISHIMOTO, 2001; WAJSKOP, 2001; GALVÃO, 2004; CAMPOS; CRUZ, 2006 têm demonstrado é que cada vez menos as crianças podem brincar na pré-escola, o que tem sido apontado como um dos problemas mais sérios dessa etapa educacional. Além disso, considerando que com a nova organização etária da educação brasileira, agora as crianças saem da pré-escola um ano mais cedo, se nada for feito, teremos crianças cada vez mais novas tendo seu direito ao brincar desrespeitado. O que concluímos sobre esse aspecto, no caso da escola que acompanhamos, é que as professoras não sabem como proceder com os alunos e mesmo sentindo a necessidade que eles têm de brincar, os espaços e materiais disponíveis não existem ou são muito restritos e, dada a falta de formação específica e à cobrança por resultados, elas não conseguem vislumbrar meios de garantir o direito à brincadeira sem prejuízos para a aprendizagem. Assim, brincar seria um impeditivo à aprendizagem, especialmente da escrita e da leitura.

UM NOVO REFERENCIAL CURRICULAR: ALTERANDO A FORMA SEM ALTERAR O CONTEÚDO

No Referencial Curricular elaborado no âmbito do município com vistas à alteração na organização do EF, encontramos a explicitação de “áreas” de conhecimentos, com seus objetivos gerais e específicos a serem alcançados ao final do 1º e do 2º ano. As “áreas” são as seguintes: língua e linguagem; raciocínio lógico-matemático; sócio-histórica e cultural; natureza, ambiente e o próprio corpo; arte e movimento. Observando essa nomenclatura e analisando a carga horária

de cada uma dessas áreas, podemos concluir que se trata apenas da definição de novos nomes para algo que já existia, se não vejamos o quadro abaixo com dados retirados do projeto pedagógico da escola em que se realizou a pesquisa e que, conforme informado por seus coordenadores, sempre seguiu as orientações da SME, de modo a podermos afirmar que o seu conteúdo expressa a realidade de toda a rede municipal:

Estrutura curricular EF de oito anos (até 2006)	Estrutura curricular EF de nove anos (a partir de 2007)	Aulas semanais 1ª série	Aulas semanais 1º ano
Língua portuguesa	Língua e linguagem	7	7
Matemática	Raciocínio lógico matemático	7	7
Ciências físicas e biológicas	Natureza, ambiente e o próprio corpo	2	2
História	Sócio-histórica e cultural	2	4
Geografia		2	
Arte	Arte e movimento	2	5
Educação Física		3	

Durante as entrevistas, tanto o pessoal da SME quanto as professoras e equipe coordenadora da escola foram unânimes em afirmar que houve discussão em torno desse documento até que ele chegasse em sua forma final, em meados de 2007, ano de implantação do novo sistema. Entretanto, todos também afirmaram que a discussão se deu a partir de um texto base organizado pela SME e que não houve alterações significativas em seu conteúdo como resultado da participação dos professores de 1º ano, os únicos envolvidos no processo durante essa fase inicial. Na prática, o que constatamos durante o período de observação na escola, bem como com a análise das entrevistas, é que as “experiências escolares” e as “relações sociais” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18) desenvolvidas no cotidiano escolar após a implantação do “novo” referencial curricular não foram alteradas, já que as condições objetivas para tanto não foram garantidas. O exemplo da disciplina educação física é ilustrativo. A sua substituição pela área “arte e movimento” só ocorreu no papel, uma vez que na estrutura da rede municipal já havia professores especialistas da disciplina e que continuaram respondendo por três aulas semanais, sem nenhuma integração com o que seria “arte”, sub-área esta que, em tese, teria de ser desenvolvida pela professora da classe, a quem também caberia responder pelas demais

disciplinas ou áreas. Além desse exemplo, o que se observou foi a predominância de conteúdos relacionados à alfabetização e, secundariamente, à matemática, ficando as demais áreas sem um trabalho sistemático. A esse respeito, a professora Magali afirmou o seguinte:

(...) eu acho que o referencial é muito puxado! Pra uma criança de seis anos que não teve uma pré-escola com base pedagógica, porque lá se brinca muito, e chega aqui tem que começar bem do zero a alfabetização. Então, se você vai trabalhar isso, como é que você vai ficar trabalhando ciências, história, geografia? (Professora Magali, 2009)

A avaliação da professora evidencia não apenas que as referidas áreas não foram objeto de trabalho sistemático, mas, ainda, o quanto prevalece a compreensão de que a alfabetização seria um conteúdo em si, sendo impossível ensinar a ler e a escrever por meio de projetos que envolvessem, por exemplo, conceitos das ciências físicas ou sociais. Isso nos leva a compreender que as concepções não foram alteradas, havendo tão somente uma mudança de nomenclatura, e não a organização de uma “*nova proposta curricular*”, como preconizado em vários documentos do MEC.

Como afirmamos em relação à formação, no Referencial Curricular elaborado pela SME e nas práticas cotidianas da escola o brincar também não ocupou lugar de destaque, senão como uma atividade insistentemente praticada pelas crianças e motivo de tensão entre as professoras. Se, como dissemos, mesmo na pré-escola o brincar não tem feito parte da rotina, ela ainda tem, nesse contexto, maiores possibilidades de se desenvolver. Isto foi constatado em conversa com as próprias crianças que, ao serem solicitadas a falar sobre como era a escola que frequentaram antes do ingresso no fundamental, relataram com detalhes os materiais de que dispunham e as brincadeiras que realizavam, embora a maioria também tenha mencionado as “lições” e “castigos”, deixando claro, ainda, que esse brincar só acontecia em momentos do dia considerados “livres”, sem a participação direta de suas professoras. Alguns exemplos do que mencionaram, em 2008:

“Brincava no parquinho, balançava, pulava corda, brincava na quadra, brincava com carrinho que a tia deixava, ia no escorregador grande e pequeno que tinha lá, brincava de pique-pega.”

“Tinha escorregador, tinha casinha pra mim e pras minhas amigas brincar e tinha balanço, tinha areia pra fazer bolo.”

“E também tinha pia pra gente poder pegar água e molhar a areia.”

“A professora era muito brava, ela ficava brava, toda vez que a gente fizesse **uma** arte ela ficava muito brava. Ela punha de castigo e um monte de coisa.”

“No meu tinha escorregador, lá nós fazia bastante lição e brincava.”

Vale dizer que a professora Magnólia, embora tenha afirmado não saber brincar, sempre propunha algum desafio chamando as crianças a imaginarem situações, personagens, cenas, numa espécie de faz de conta, como meio de obter a atenção do grupo e, em todos os momentos em que realizamos a observação em sala, ela obteve êxito em seu objetivo. Já a professora Alice afirmou que deixava ao menos um dia da semana para brincarem e, embora não tenhamos presenciado esses momentos, isto se deveu a alterações de última hora na rotina da escola, mas eles aconteciam, pois as crianças davam notícias sobre tais momentos. De qualquer maneira, analisando o comportamento das crianças em classe e durante o recreio, podemos concluir que o brincar não estava, de fato, presente no planejamento das professoras ou da escola como um todo. Afirmamos, entretanto, que ao descrever essa situação não queremos inculpar as professoras, pois por tudo o que vimos em relação à formação e ao desenho do novo currículo que deveriam seguir, aliado à falta de infra-estrutura adequada e à avaliação externa, elas enfrentaram com empenho o desafio que lhes foi imposto.

CONDIÇÕES MATERIAIS PARA UMA “NOVA” ESCOLA: PROMESSAS NÃO CUMPRIDAS

Tomando mais uma vez como referência as orientações do MEC para a implantação do EF de nove anos, em documento de 2006 encontramos que:

(...) 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. (BRASIL, 2006b, p. 8)

Já na resolução de Rocinópolis, encontramos o seguinte acerca do espaço físico e dos recursos materiais:

O ensino fundamental de nove anos deverá ser desenvolvido como processo de aprendizagem, respeitando o desenvolvimento das crianças, com disponibilidade de espaços, brinquedos, materiais didáticos e equipamentos que configurem um ambiente compatível com o desenvolvimento da criança de seis anos de idade (Doc. SME, Rocinópolis, 2006)

Apesar dessas afirmações sobre o que seriam necessidades específicas das crianças e que estariam diretamente relacionadas à garantia de uma melhor aprendizagem, o que o governo municipal efetivamente realizou foi a aquisição de carteiras em tamanho menor do que o padrão, as quais só chegaram às escolas no início de 2008, e de jogos pedagógicos tais como dominós, cruzadinhas, quebra-cabeças de letras e afins, distribuídos às escolas em meados de 2008.

As escolas, ademais, não passaram por reformas com o objetivo de adaptar sua estrutura para receber crianças mais novas. Assim, não causa estranheza que durante as entrevistas, quando estimuladas a falarem sobre o que menos gostavam na escola, as crianças tenham sido unânimes referindo-se ao recreio, que ocorre em um pátio coberto e em dois corredores estreitos: “os meninos grandes batem”, “todo mundo corre e a gente cai”. O recreio, que poderia ser uma alternativa para garantir o direito ao brincar, transforma-se, para as crianças menores, em momento de tensão. Há inspetores de alunos, mas eles não foram formados para organizar brincadeiras; não há brinquedos, apenas um grande vão livre que serve como estímulo ao “movimento” de uns, e ao afugentamento de outros.

Em termos de investimento, houve, ainda, a contratação de um professor assistente para atuar junto a duas ou três turmas de 1º e 2º anos, a depender do tamanho da escola. A avaliação por parte das professoras foi, no geral, bastante positiva, uma vez que isso possibilitou dividir a sala em alguns momentos para que elas se dedicassem a alunos que julgavam com necessidade de uma atenção mais individual, por exemplo. Mas, também sobressaiu a percepção de que sem um projeto definido para a ação desse assistente, a organização do trabalho, que deveria ser coletivo, ficava prejudicada, tudo dependendo das características pessoais da professora que assumia essa função. A presença da assistente também foi percebida como positiva porque, embora definido em Resolução, o número máximo de 25 alunos nas turmas do 1º ao 3º anos não vem sendo respeitado, chegando-se, em alguns casos, a mais de 30.

AVALIAÇÃO: PARA QUÊ E PARA QUEM?

Neste último tópico, recorreremos mais uma vez aos documentos do MEC para evidenciar a distância existente entre os princípios ali presentes e a realidade do sistema municipal que acompanhamos. Quanto à avaliação, selecionamos o seguinte:

(...) faz-se necessário assumir como princípio que a escola deva assegurar aprendizagem de qualidade a todos; assumir a avaliação como princípio processual, diagnóstico, participativo, formativo, com o objetivo de redimensionar a ação pedagógica; elaborar instrumentos e procedimentos de observação, de registro e de reflexão constante do processo de ensino-aprendizagem; romper com a prática tradicional de avaliação limitada a resultados finais traduzidos em notas; e romper, também, com o caráter meramente classificatório. (BRASIL, 2006a, p. 10)

Em 2007, além da proposição de um “novo” referencial curricular para o EF, a SME elaborou fichas de acompanhamento individual dos alunos. Nessa ficha encontramos um total de cinco áreas, 17 tópicos e 95 aspectos a serem observados no conjunto das áreas.

Na percepção de três das professoras entrevistadas, a ficha é muito extensa, com um nível de detalhamento que, além de tomar tempo demais para o preenchimento, não condiz com a realidade do trabalho realizado. A fala de uma delas é bastante ilustrativa:

Agora, uma coisa assim, absurrrrda, é a ficha de avaliação! É uma coisa inviável. Todo mundo já deu sugestões pra sintetizar, porque aquilo é... Ela não é prática, nem pra nós nem para os pais! A impressão que eu tenho é que é um trabalho inútil, em vão, e isso dói, sabe, isso dói. (Professora Magali, 2009)

Para uma das professoras, a ficha trouxe benefícios:

Apesar da ficha ser muito chata (rs), ela tem muitos detalhes, muitas coisas... mas, eu não preciso atribuir uma menção para a criança, eu achei que é mais fácil lidar com essa ficha do que com a menção. Dá para você colocar aquilo que você observou da criança. (Professora Alice, 2008)

Verificamos, pelo conteúdo da ficha e pelo seu preenchimento ao longo de dois anos, que a alfabetização é privilegiada, o que era de se esperar, uma vez que, como demonstramos, esse tem

sido o foco da formação e das cobranças por parte da SME. Assim, na área “língua e linguagem” da ficha, além do detalhamento sobre diversas capacidades a serem observadas, há um quadro específico em que as professoras devem informar o “nível” de aprendizagem da escrita, classificando as crianças em pré-silábicos, silábicos, silábico-alfabéticos e alfabéticos, e o nível de aprendizagem da leitura (não reconhece letras e sílabas; reconhece letras e sílabas isoladamente; lê sílabas simples; lê sílabas compostas; lê textos sem entendimento; lê textos com entendimento). Para preencher as fichas, as professoras afirmaram realizar avaliações contínuas, e, para o caso da escrita e da leitura, realizam “sondagens” periódicas a fim de observar os avanços entre as crianças. Embora os limites deste trabalho não nos permitam uma reflexão detalhada sobre essa opção metodológica, vale ressaltar o quanto essas “sondagens” se tornaram processos mecânicos que, sem um conhecimento profundo sobre a própria teoria que embasa essa prática, acaba se tornando, no mais das vezes, um instrumento de mera classificação dos alunos, sem resultados práticos que os façam aprender, de fato, a ler e a escrever.

Apesar dos possíveis equívocos, o trabalho realizado exige tempo e dedicação. Mas, ainda assim, a SME manteve o seu sistema de avaliação externa que se iniciara antes do EF de nove anos. Observamos, assim, certa incoerência entre as orientações oferecidas aos professores, o conteúdo das fichas de avaliação e aquele solicitado nas provas da avaliação externa. O comentário da professora Magali sobre as provas sintetiza bem parte dessa incoerência:

Ela tá mais para o tradicional do que para o construtivismo da ficha! Ela é uma avaliação praticamente tradicional. Eles dão ‘problema’ como dava antigamente! Então, quer que a gente modernize o trabalho, mas, o pedido na prova é uma conta!? (Professora Magali, 2009)

O que nos chamou atenção, ainda, foi que apesar desses problemas e das críticas feitas por parte da escola, as professoras assumiram, de modo aparentemente paradoxal, uma posição de aprovação em relação à avaliação externa, como se pode constatar na fala de duas delas:

Esse resultado aí... ah, eu fiquei feliz do resultado que eu tive com a minha turma sim! Pela quantidade que chegou no nível alfabético. (Professora Alice, 2008)

A avaliação deles é mais prática, porque você tem números na mão, e a nossa ficha não! Ela não tem essa praticidade. (Professora Magali, 2009)

Embora nesse sistema de ensino não haja prêmios em função dos resultados e estes só sejam divulgados na própria escola, não havendo, pois, ranqueamento explícito, a “lógica” da diferenciação entre as escolas está presente. Sendo uma rede relativamente pequena, em pouco tempo todos ficam sabendo dos resultados de todas as escolas. Não observamos, como em Carvalho (2001), práticas de exclusão de alunos, mas, sim, a disseminação e o reforço da lógica segundo a qual a responsabilidade por aquilo que seria um “bom” resultado é do professor e do aluno. Assim, em nenhum momento foram estabelecidos instrumentos para avaliar as condições de oferta do ensino e, mesmo tecendo algumas críticas, as professoras não relacionaram os resultados obtidos por suas turmas à falta dessas condições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para encerrar, retomamos dois aspectos que sobressaíram: a questão da alfabetização e a do brincar.

Não realizamos nenhum tipo de avaliação para mensurar o nível de alfabetização das crianças, mas, baseando-nos nos resultados obtidos pelo próprio sistema, chegamos a conclusões pouco otimistas. Ao final de 2009, quando as turmas acompanhadas estavam completando o 2º ano, constatamos que de um total de 66 alunos, apenas sete foram considerados ortográficos e 33 alfabéticos, permanecendo o restante entre as fases pré-silábica, silábica e silábica-alfabética. Traduzindo grosseiramente essa classificação, e em que pese possíveis equívocos em sua definição, concluímos que apenas uma parte muito pequena conseguiu, ao final de dois anos, aprender a ler e a escrever. Mas, além desses números, destacamos que 10 alunos encaminhados ao reforço já em meados do 1º ano, em 2008, não tinham alcançado a meta ao final do 2º ano. O mais perverso, nesse caso, é que mesmo em um sistema que não reprova os alunos no 1º e no 2º ano, as crianças continuam passando pela escola sem aprender e, mais que isso, convencendo-se de que o “fracasso” decorre de dificuldades que lhe seriam inerentes. Assim, aqueles que mais poderiam se beneficiar com um ano a mais de escolarização, além de terem negado o seu direito a mais tempo para brincar, estão concluindo o 2º ano sem ter sido alfabetizados e, o mais sério, convencidos de que “não sabem”.

Por isso, destacamos que os maiores desafios que se impõem neste momento dizem respeito ao direito das crianças de brincarem, mas, também, de aprenderem. É fundamental que se supere, pois, a oposição entre o brincar e o aprender nessa faixa etária. Seja na educação

infantil, seja no EF, cabe aos sistemas, e não isoladamente à escola e aos professores, promover as condições necessárias à garantia desses direitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOSCO, Z. R. **No jogo dos significantes, a infância da letra**. Campinas, SP: Pontes, 2002.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais**. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2004.

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

BRASIL. **Lei nº 11.274**, de 06/02/2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. 2006.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006b.

CAMPOS, M. M.; CRUZ, S. H. V. Consulta sobre qualidade na educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito. São Paulo: Cortez, 2006.

CARVALHO, M. P. Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. **Educação & Sociedade**, ano XXII, no 77, dez., 2001. p. 231-252

CRUZ, S.H.V. **A representação da escola em crianças da classe trabalhadora**. Dissertação (mestrado). São Paulo: IPUSP; 1987.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

GALVÃO, I. **Cenas do cotidiano escolar: conflito sim, violência não**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GOMES, Candido Alberto. A Escola de Qualidade para Todos: Abrindo as Camadas da Cebola. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 281-306, jul./set. 2005

- GUIMARÃES, J. L.; PINTO, J. M. R. A demanda pela educação infantil e os recursos disponíveis para o seu financiamento. **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 74, dez. 2001, p. 92-104.
- KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.2, p.229-245, jul./dez. 2001.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. In: _____. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.
- MORO, C. O 1º ano na política de ampliação e antecipação do ensino fundamental em Curitiba: o que dizem as professoras. In: **Anais do V Congresso Paulista de Educação Infantil**. Educação Infantil: balanço de uma década de luta. São Paulo, set., 2009.
- NASCIMENTO, C. P.; ARAÚJO, E. S.; MEIGUEIS, M. R. A função social da educação infantil na teoria histórico-cultural. In: **Anais do V Congresso Paulista de Educação Infantil**. Educação Infantil: balanço de uma década de luta. São Paulo, set., 2009.
- OLIVEIRA, Z. M. R.; FERREIRA, M. C. R. Propostas para o atendimento em creches no município de São Paulo – Histórico de uma realidade – 1986. In: ROSEMBERG, F. (org.) **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989.
- PARO, V. H. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.
- PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar**: história de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1996.
- ROCKWELL, Elsie. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: _____.; ROCKWELL, Elsie (orgs.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986. p. 31-53.
- STAKE, R. Pesquisa qualitativa/naturalista: problemas epistemológicos. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 7, p. 19-27, jan/jun. 1983.
- WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.