

“É a lei”: o Ensino Fundamental de 9 anos na perspectiva de graduandas/o de Pedagogia

Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha*

Resumo

O artigo é resultado de uma pesquisa qualitativa delineada com objetivo geral de identificar concepções de graduandas/o de um curso de Pedagogia sobre o novo Ensino Fundamental de 9 anos (EF). Os procedimentos metodológicos utilizados foram a produção de um texto sobre o EF e entrevistas semiestruturadas. Neste artigo, focalizam-se os resultados obtidos pela produção de textos. Dela, participaram 33 graduandos de Pedagogia de uma universidade privada do interior de São Paulo, concluintes desta graduação em 2010. O material empírico foi analisado através de categorias construídas *a posteriori*, pela leitura intensiva do material, buscando núcleos temáticos recorrentes nas produções, interpretados à luz da teoria histórico-cultural. Dos resultados, destacam-se concepções essencialmente positivas do novo EF, menções quanto à importância de preparo dos professores e das escolas e abordagem incipiente da atividade lúdica (predominando um tratamento genérico da mesma). Esses resultados permitem localizar pontos importantes de serem abordados na formação inicial e continuada dos professores que trabalham e trabalharão na construção do novo EF e problematizar o modo pelo qual graduandas/o de Pedagogia interpretam o estatuto das leis no campo da educação.

Palavras-chave: Ensino Fundamental de 9 anos; atividade lúdica; formação inicial de professores.

“It is the Law”: the 9-year Primary School from the perspective of Pedagogy professionals/students

Abstract

This article is the result of a qualitative research with the general objective of identifying the opinions of Pedagogy professionals and students with regards to the new 9-year Primary School (EF – Ensino Fundamental). The methodological procedures applied were the production of a text about the EF and semi-structured interviews. In this article, the focus is on the results obtained from the text production. The research was based on 33 Pedagogy students from a private university in the countryside of São Paulo, who were to graduate in 2010. The empirical material has been analyzed based on categories defined *a posteriori*, after intensive reading of the material, searching for thematic cores recurrent in the productions, interpreted through the historical-cultural theory. From the results,

* Professora Doutora da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC), do Programa de Pós-Graduação em Educação e cursos de Psicologia e Pedagogia. Campinas, São Paulo.

Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha

it is possible to highlight essentially positive opinions about the new EF, comments on the importance of the teachers and schools preparation, and the incipient approach of recreational activities (with a predominantly generic treatment to them) These results allow us to (i) locate the important points to be approached on the initial and continuous formation of the teachers who work and will work on building the new EF, and (ii) problematize the way the Pedagogy professional/student interprets the regulations in the Education area.

Keywords: 9-year primary school; playful activity; teachers training.

Introdução

A pesquisa, cujos resultados serão apresentados neste artigo, foi delineada para compreender a implantação/implementação do Ensino Fundamental de 9 anos (EF), os desafios da construção do currículo dos primeiros anos e a relação destes processos com o desenvolvimento psicológico infantil. Para fundamentar o trabalho, fizemos a pesquisa documental dos dispositivos publicados pelo Ministério da Educação (MEC) sobre o tema e a pesquisa bibliográfica para localizar outros trabalhos que venham estudando-o. A partir delas, abordamos as concepções de graduandas/os de Pedagogia sobre o novo EF, pela importância do tema e porque foi identificada a ausência de trabalhos com este recorte. Os graduandos que participaram da pesquisa eram concluintes do curso em 2010. Esse fato foi considerado especialmente interessante, levando-se em conta que a Lei Federal n. 11.274 (que oficializou o novo EF) foi promulgada em 2006 e, nos anos subsequentes, foi objeto de debates acadêmicos e ampla divulgação na mídia. Sendo assim, ao longo da graduação, os participantes estiveram imersos nestes debates e em posição privilegiada para se informarem sobre o novo EF, a partir de múltiplas perspectivas. Buscamos acessar as concepções destes graduandos sobre o tema solicitando-lhes que produzissem um texto sobre ele. Apresentamos, a seguir, breve síntese do que está disposto nos documentos do MEC sobre o Ensino Fundamental de 9 anos e do que as pesquisas realizadas sobre sua materialização têm tornado possível revelar.

O Ensino Fundamental de 9 anos: o que se propõe nos documentos oficiais

A consulta aos documentos do MEC (BRASIL, 2004; 2006a; 2006b; 2006c; 2007; 2009) que apresentam o novo EF permite identificar que, com sua implantação e desenvolvimento, não se pretende meramente antecipar a entrada das crianças na escola obrigatória e/ou acrescer um ano em sua duração mínima; pretende-se construir um novo currículo para este segmento educacional, sobretudo para os anos iniciais de escolarização. Do ponto de vista dos idealizadores do projeto, “[...] não se trata de transferir para as crianças de 6 anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, e sim conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos” (BRASIL, 2004, p. 17).

“É a lei”: o Ensino Fundamental de 9 anos da perspectiva de graduandas/o de Pedagogia

Para materializar esta opção, propõe-se que, ao lado de investimentos em letramento, alfabetização e habilidades de cálculo, as escolas garantam uma escolarização enriquecida, incorporando práticas inovadoras que busquem garantir o desenvolvimento nos alunos de um

olhar aguçado pela sensibilidade, pela emoção, pela afetividade, pela imaginação, pela reflexão, pela crítica. Olhar que indaga, rompe, quebra a linearidade, ousa, inverte a ordem, desafia a lógica, brinca, encontra incoerências e divergências, estranha, admira e se surpreende, para então estabelecer novas formas de ver o mundo. (BRASIL, 2007, p. 51)

Dentre as práticas inovadoras sugeridas, as brincadeiras ocupam um importante lugar nos documentos estudados. Considerando-se que a fundamentação teórica neles referida centra-se – quanto à Psicologia – na abordagem histórico-cultural, podemos dizer que esta ênfase na atividade lúdica faz sentido, pois as brincadeiras – sobretudo os jogos de faz de conta – são consideradas como atividades especialmente promissoras para a criação de **zonas de desenvolvimento proximal** por Vygotsky (1994) e como **atividade principal** da infância por Leontiev (1978; 1988). Informam-nos, esses autores, que esta atividade contribui para a constituição e o desenvolvimento de processos psicológicos fundamentais, tais como a capacidade de operar no plano simbólico, a apropriação de formas culturais de relações e ações sobre o mundo, a linguagem e a imaginação. Assim, as preocupações expressas nos documentos mostram-se relevantes quando são consideradas à luz do que tem sido produzido na abordagem histórico-cultural sobre o desenvolvimento humano.

Sabemos, entretanto, que estes objetivos para a composição do currículo são bastante audazes, representam desafios e demandam investimentos significativos. A inclusão da atividade lúdica na agenda escolar implica rompimento com concepções mais comuns de trabalho pedagógico. O contato regular com escolas permite-nos afirmar que estes objetivos exigem mudanças radicais na cultura escolar. Mantém-se bastante atual o que disse Góes (2000, p. 128) sobre delicadas questões e decisões implicadas neste campo:

[...] de um lado, precisa ser reiterada a necessidade de melhor qualificação dos educadores também em relação ao brincar; de outro, não há suficiente clareza sobre a polêmica questão do grau em que se deveria ou poderia intervir nessa esfera. Sem dúvida, têm fundamento as críticas a propostas que “pedagogizam” o brincar, ou instrumentalizam o lúdico inteiramente para fins instrucionais determinados (sobretudo na atuação junto a crianças de 5 a 6 anos). Cabe reconhecer que não é fácil abordar esse problema sem ambiguidades, porque há

Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha

uma genuína preocupação em afirmar algo sobre o modo pelo qual o brincar deva compor um programa educativo de maior qualidade.

As palavras de Góes têm dupla importância para o presente trabalho. Por um lado, nelas temos explicitada a complexidade da questão de inclusão das brincadeiras nos contextos escolares. Por outro lado, a autora nos ajuda a afirmar que a organização de uma agenda em que se reserve períodos para as crianças brincarem exige/exigirá um trabalho consistente e sistemático de fundamentação teórica e instrumental do corpo docente e das equipes técnicas escolares. Ou seja, os processos de formação inicial e continuada dos professores são os pontos de apoio e tarefas fundamentais para as mudanças que se pretendem implantar/implementar.

Num nível macro, encontramos investimentos do governo vinculados a esta tarefa, através das publicações realizadas pelo MEC e disponibilizadas para as escolas públicas em versão impressa e para todos os interessados em versão digital, no *site* deste órgão. Além do material já citado, no início de 2009 todas as escolas e as secretarias de educação estaduais, municipais e do Distrito Federal receberam a publicação *Indagações sobre currículo*, elaborada pela Secretaria de Educação Básica. São cinco cadernos com reflexões sobre o currículo, propostos para estudo coletivo nas escolas e sistemas de ensino. No primeiro volume (BRASIL, 2007) com título *Currículo e desenvolvimento humano* destaca-se a importância da imaginação e das brincadeiras infantis para o processo de desenvolvimento psicológico. Novamente aqui, as referências teóricas advêm, prioritariamente, da teoria histórico-cultural. Através desse material e de iniciativas desse tipo, o MEC sinaliza ter expectativas de deflagrar, em âmbito nacional, debates sobre o currículo, seu processo de elaboração e seus desdobramentos.

Entretanto, é evidente que estes investimentos não são/serão suficientes (embora não possamos negar sua importância). Não nos parece exagero afirmar que a implementação do novo ensino obrigatório brasileiro exige a construção de um “novo” professor e, de nossa perspectiva, a insuficiência destes investimentos se torna ainda mais contundente quando nos debruçamos sobre os resultados das pesquisas que vêm sendo desenvolvidas para acompanhar a concretização do novo EF, o que apresentaremos a seguir.

O Ensino Fundamental de 9 anos: o que se encontra no cotidiano escolar

Para buscar informações sobre o(s) modo(s) pelo(s) qual(is) as orientações do MEC se concretizam ou não, realizamos pesquisa bibliográfica na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com um recorte temporal de 2006 a 2011 e o uso dos descritores: “Ensino Fundamental nove anos” e “escola de nove anos”. Com o descritor “Ensino Fundamental de nove anos” foram encontrados 113 trabalhos e selecionados 24 deles; com o descritor

“escola de nove anos”, encontramos 239 pesquisas e selecionamos apenas uma, pois as outras já estavam contidas no descritor anterior; nossa busca permitiu compor um total de 25 trabalhos acadêmicos para serem analisados. O critério de escolha dos textos para análise foi abordarem o tema da implantação/implementação do EF de maneira nuclear. A leitura desses trabalhos permitem compreender que nos contextos escolares pesquisados encontram-se, como tendência regular, as seguintes características:

- poucos investimentos para a ocorrência de atividades lúdicas;
- pressões dos familiares para a realização de trabalho pedagógico que priorize a alfabetização e a aprendizagem de cálculo;
- pouca valorização das brincadeiras nos instrumentos de avaliação do trabalho pedagógico;
- poucos investimentos na formação continuada por parte de Secretarias da Educação.

Sem exceções, os pesquisadores informam que nos primeiros anos pesquisados ocorre a priorização de práticas voltadas para a alfabetização e o deslocamento (para segundo, terceiro planos) das brincadeiras simbólicas. As condições oferecidas para a atividade lúdica mostram-se bastante precárias; os investimentos realizados pelo poder público para a criação de infraestrutura nas escolas e para a construção de um acervo de materiais necessários para as brincadeiras são tímidos, insuficientes e, por vezes, inadequados.

Além disso, as professoras também enfrentaram/enfrentam pressões decorrentes das expectativas dos pais, que matricularam seus filhos/suas filhas não na “escola pensada pelo governo”, mas na “escola que ensina a ler e a escrever”. Assim, no sentido oposto do que projetaram os idealizadores do projeto, os pais entendem a matrícula das crianças na escola (ainda que passe a ocorrer um ano antes do que no modelo antigo) como oportunidade para que seus filhos aprendam conteúdos e atividades da tradicional primeira série do Ensino Fundamental. Via de regra, as famílias construíram explicações, expectativas, apreensões e avaliações sobre os objetivos deste novo modo de funcionamento da Educação Básica a partir de um tema nuclear: a alfabetização. Sendo assim, os familiares participantes de pesquisas não viram e não legitimaram “o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica” e/ou a importância da “brincadeira nos tempos e espaços da escola e das salas de aula” (cf. prescreve-se em BRASIL, 2007, p. 10).

As pesquisas mostram ainda que, em geral, as professoras tiveram dificuldades para construir argumentos para convencer os pais sobre a importância da construção de um novo currículo, incluindo outras atividades que não só as de alfabetização. Este último ponto nos remete a questões relativas à formação das professoras para a construção do novo currículo pretendido.

Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha

Revisões bibliográficas mostraram que, se por um lado a questão da formação continuada para o novo EF tem sido eleita como objeto de pesquisa em teses e dissertações publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (por exemplo em CARNEIRO, 2006; CRUVINEL, 2009; DANTAS, 2009; FURTADO, 2009; GARCIA, 2010; PEDRINO, 2009; RODRIGUES, 2008; SANTOS, 2008; SILVA, 2009; TOLENTINO, 2007), a formação inicial não tem tido o mesmo destaque, não tendo sido identificado nenhuma produção que a focalizasse.

Estas considerações permitiram-nos levantar algumas questões. A primeira, mais abrangente, é se pelos resultados dos trabalhos analisados pudemos obter um quadro geral de poucos investimentos na formação continuada dos professores e na criação de condições concretas para que o projeto seja desenvolvido como foi concebido pelos órgãos públicos, qual papel estariam cumprindo os cursos de formação inicial dos futuros docentes do EF? Podemos desdobrar esta pergunta em outras, indagando-nos: o que se tem discutido sobre o novo EF em cursos de Pedagogia? As inovações curriculares nos primeiros anos de escolarização têm sido objeto de reflexões aprofundadas e sistemáticas? Questões sobre as relações entre famílias e as escolas e os possíveis impactos e pressões que podem ter na construção do currículo e no trabalho pedagógico têm tido lugar nos temas trabalhados na formação de futuras/os pedagogas/os? Estas perguntas confluem para uma última: de que forma as/os graduandas/os se apropriam destas discussões e constroem suas concepções sobre o novo EF? Definimos, então, o objetivo geral de nossa pesquisa: identificar as concepções de graduandas/os de um curso de Pedagogia sobre o Ensino Fundamental de 9 anos.

Desenvolvimento

Participaram deste trabalho alunas/os graduandas/os de um curso de Pedagogia de uma universidade privada, concluintes da graduação no ano de 2010. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, efetivada por dois procedimentos metodológicos: a solicitação de que as/os graduandas/os produzissem um texto sobre o novo EF e a realização de entrevistas semiestruturadas. Para a presente apresentação, recortamos os resultados obtidos pelas análises sobre os textos produzidos por 33 graduandas/o sendo, mais especificamente, 12 graduandas do período matutino, 20 graduandas e 1 graduando do período noturno.

Aos participantes, solicitamos que produzissem um texto com o título "O Ensino Fundamental de 9 anos". Nenhum outro critério ou diretriz foram apresentados aos alunos, com intenção de não induzir a abordagem de quaisquer aspectos específicos em relação ao tema. Após isso, efetivamos análises qualitativas, buscando identificar nas produções núcleos temáticos comuns, apresentados a seguir.

1. Concepções essencialmente positivas do novo EF: dos 33 participantes, 28 se posicionaram em relação ao novo EF, qualificando-o. Desses, 21 mostraram-se favoráveis ao novo EF, 3 apontaram pontos positivos e negativos, 1 posicionou-se contra e 3 indicaram ainda estarem em dúvida quanto aos ganhos positivos dele advindos. Os argumentos apresentados remetem, basicamente, a quatro questões, não excludentes: a importância de melhorias na qualidade de ensino, a possibilidade de maiores investimentos na alfabetização, oportunização do desenvolvimento integral dos alunos e o alcance da democratização do ensino para todas as crianças. Os próximos excertos ilustram estas posições:

Talita:¹ “A lei que amplia o EF da Educação Básica [...] entrou em vigor com muitos objetivos a favor de melhorar a qualidade de ensino das séries iniciais do EF, [...] no que diz respeito à alfabetização e também à evasão escolar”.

Fabiana: “Vejo o EF de 9 anos como um avanço na educação brasileira, pois a obrigatoriedade do ingresso na escola ‘mais cedo’² significa, para mim, uma preocupação maior com a educação do país”.

Alessandra: “A sua implantação [ocorreu] para que todas as crianças pudessem participar da primeira etapa de alfabetização, visto que o EF é obrigatório e responsabilidade do Governo. Acredito que esta mudança foi muito positiva a partir do momento que a escola/professores/família se adaptam a esta, para que o trabalho seja desenvolvido com qualidade e satisfação por todos os atores da escola”.

Bruna: “Trata-se de uma política de permanência dos alunos na escola, efetivando seu estudo como uma tentativa de elevar o grau de escolarização das crianças e jovens, já que o EF se refere a uma lei de cumprimento obrigatório. Hoje a lei vigora com sucesso e tranquilidade adequada, dentro dos pressupostos e trazendo bons resultados”.

Embora a maior parte das enunciações não fosse marcada por tons tão otimistas quanto o desse último excerto, outras expressões referentes para justificar as posições favoráveis ao novo EF foram: “a criança com 5 anos tem a capacidade de ser inserida no EF”, “mais crianças [estarão] frequentando a escola e mais cedo”, “meio de proporcionar aos alunos um ensino obrigatório o mais cedo possível”, “série inicial ‘colocada’ no EF é de extrema importância, pois é uma série de alfabetização”, “a alfabetização se torna precisa”, “melhorar as políticas públicas, dando suporte desde cedo ao setor educacional”, “ter uma educação com mais qualidade”, “a criança terá mais facilidade de aprender”, “melhorar as políticas públicas”, “possibilita[r] que inúmeras crianças tenham acesso à educação”.

É interessante notar que os argumentos apresentados pelos participantes ao manifestarem sua aprovação ao novo EF não levam em consideração as possibilidades de que tudo aquilo que apontam – acertadamente – como benefícios com os quais a educação brasileira deve se comprometer poderiam ser obtidos

através de investimentos na Educação Infantil. Por que razões a possibilidade de “trabalhar com mais ênfase e qualidade a alfabetização desses alunos ingressantes”, “ter uma melhor educação e ensino e aprendizagem”, “colaborar ainda mais com a formação integral do aluno”, “a criança poderá ter uma formação mais sólida”, “contribuir muito para o desenvolvimento cognitivo da criança” no segmento que antecede o Ensino Fundamental não são consideradas? Haveria uma tendência de descrédito das/o graduandas/o em relação à Educação Infantil? Esta tendência seria decorrente de assumirem como indiscutível um *slogan* amplamente difundido, segundo o qual a “pré-escola não alfabetiza”? Sem dúvida, estas perguntas estão postas apenas como hipóteses, mas, de nosso ponto de vista, merecem outras pesquisas que permitam aprofundá-las.

Outro ponto que merece destaque é que em todos os textos a obrigatoriedade de ingresso das crianças de 6 anos no sistema escolar foi interpretada como um fato irrevogável. A expressão “é a lei”, utilizada por várias participantes, sintetiza esta forma de abordagem do tema do novo EF. Esse fato é interessante porque, no caso específico em foco, há elementos que permitiriam outras reflexões, já que a Lei Federal n. 11.274 altera alguns artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor no país (Lei no. 9.394/96). Ora, se a lei máxima da educação pode ser modificada, isso significa que nenhum dispositivo legal é irreversível e questionamentos em relação à nova lei seriam perfeitamente possíveis.

Encontramos no material empírico apenas um posicionamento contrário à implantação do novo EF. Esse fato não significa que mesmo as/o graduandas/o que manifestaram sua adesão não tenham elaborado também ressalvas. Estas ressalvas orientaram a construção de nossa segunda categoria analítica, apresentada a seguir.

2. Menções à importância de preparo dos professores e das escolas: 19 dos 33 participantes da pesquisa explicitaram a necessidade de adaptações das escolas, do currículo e de preparo das professoras para o desenvolvimento de trabalho pedagógico adequado às necessidades das crianças mais jovens, que agora estarão nos contextos escolares. As experiências de estágio realizado durante a graduação são, algumas vezes, tomadas como referências para estas análises, como podemos ver nos próximos excertos.

Brenda: “[...] é notória a falta de preparo por parte de muitos professores e da própria escola em adaptação da sala de aula, com as carteiras e mesas com alunos de 6 anos de idade. Se as escolas estivessem preparadas de maneira íntegra [...], o EF de 9 anos teria maior sucesso na educação”.

Vânia: “Sobretudo o que mais percebi por parte de professores e escolas nas quais fiz estágio foi a grande discussão sobre a ‘obrigatoriedade’ do EF de 9 anos e a ‘pouca’ preparação por parte dos órgãos competentes para melhor formação e preparação da escola para este evento”.

Celina: “O problema é que algumas dessas escolas de EF não estão preparadas para receber esses alunos; as carteiras e cadeiras não são adequadas para o tamanho desses alunos, não há o parque onde possam brincar. Vemos que com isso as crianças foram apenas ‘jogadas’ do pré para o 1º ano do EF, sem nenhuma adequação ou preparo dos profissionais”.

Adriana: “Muitas escolas não reservam um período adequado entre as aulas para que os alunos possam ‘brincar’ e se expressarem de outras maneiras, sem ser por meio da escrita. [...] as escolas e os professores devem levar em consideração o ritmo e a bagagem que elas já trazem, pois o que constatou-se durante os estágios foi que as professoras não demonstravam ‘paciência com tais crianças’”.

Bruna: “Diante desse despreparo [das professoras] e falta de esclarecimento sobre tal assunto, muitas escolas vêm privando os alunos de atividades que não sejam somente voltadas à alfabetização”.

Mariane: “[...] tudo que presenciei nos estágios: as confusões do professor, a insegurança em fazer algo que nem ele mesmo sabe, os pais que não conseguem entender o que é EF de 9 anos. Enfim, acredito ser uma boa proposta [...] porém falta todo um planejamento bem estruturado para que todos os envolvidos consigam atingir os objetivos”.

Lenice: “Nos estágios nas séries iniciais do Ensino Fundamental, no ano de 2009, me deparei com uma profissional despreparada para ‘receber’ crianças de 6 anos, salas com mobílias (cadeiras e carteiras, etc.) inapropriadas para este público, a ausência do lúdico, do brincar, como se houvesse um divisor, uma ‘quebra’ entre Educação Infantil e Ensino Fundamental e estas crianças fossem inseridas, bruscamente, em ‘outro universo’”.

As transcrições apresentadas neste tópico esclarecem-nos o quanto as experiências das graduandas em situações concretas podem ser decisivas nas análises que fazem a respeito do novo EF, colocando em confronto o trabalho prescrito e o efetivamente realizado (CLOT, 2006). Porém, outros participantes também enunciam ressalvas, argumentando que o sucesso do que se propõe nos documentos e na lei depende das possibilidades de “conscientizar os educadores”, “mudança de postura e de metodologias”, considerar que “estes alunos ainda são crianças e, portanto, precisam [...] de uma atenção coerente com sua faixa etária”, “adaptar o ambiente escolar [de modo] mais atraente para a criança”, “as atividades desenvolvidas devem considerar o amadurecimento biológico e cultural [das crianças]”.

Esses excertos esclarecem três pontos: 1) a adesão ao novo EF, na maioria das vezes, não é incondicional, 2) as ressalvas se fundamentam tendo como referência características e necessidades genéricas das crianças de 6 anos e condições físicas mais típicas da Educação Infantil e 3) concepções sobre a atividade lúdica e o seu papel para o desenvolvimento infantil; é este último ponto que será abordado a seguir.

3. A abordagem da atividade lúdica: os últimos trechos permitem-nos identificar que as problematizações feitas por algumas das participantes quanto à viabilidade de concretização do novo EF estão relacionadas a investimentos para a reestruturação das condições físicas das escolas e de formação dos professores que trabalharão com as crianças de 6 anos. Entretanto, duas características destas problematizações merecem ser sublinhadas. A primeira se refere ao caráter genérico do que dizem as participantes. As expressões “falta preparo”, “as estruturas que são necessárias [precisam ser construídas]”, “[falta] um projeto pedagógico que pense na complexidade da criança de 6 anos”, “mudança metodológica e estrutural”, “a mudança da faixa etária exige mudança de postura e até mesmo de metodologias”, “os conteúdos, metodologias, didáticas, etc. devem se adequar às idades das crianças”, “profissionais mais preparados e conscientes”, “atenção coerente com sua faixa etária”, “adaptar o ambiente escolar, tornando ele mais atraente para a criança”, “levar em consideração o ritmo e a bagagem que elas [as crianças] já trazem” informam-nos sobre reticências que as graduandas apresentam quanto às possibilidades de que o novo EF seja implementado a contento; porém, não fornecem elementos suficientes e/ou mais precisos para que compreendamos exatamente a que aspectos da formação dos professores, da composição curricular e de mudanças no ambiente escolar as participantes se referem. Uma outra questão é que não fica claro de quem é a responsabilidade dos cuidados a serem tomados para a implantação/implementação do novo EF, com propósito de diminuir as lacunas entre o trabalho prescrito e o realizado. Nos trechos em que esta questão é abordada, há profusão de frases com sujeito indeterminado e outras que denotam que as falhas no processo devem ser sanadas pelas escolas e/ou pelas professoras. Em apenas dois casos as graduandas (Alessandra e Vânia) incluem o governo e os “órgãos competentes”, corresponsabilizando-os pelos problemas e pelas buscas de solução.

Além disso, as concepções sobre o termo criança parecem se fundamentar, basicamente, em traços psicológicos universais, decorrentes da idade cronológica. Considerando-se que as disciplinas de Psicologia ou de interface entre a Psicologia e a Educação que compõem a grade curricular do curso de Pedagogia frequentado pelas/o graduandas/o optam por destacar e/ou eleger a teoria histórico-cultural como um paradigma central dos estudos psicológicos sobre o ser humano, pela lógica, deveria (ou, pelo menos, poderia) ter sido apresentado outro tipo de argumento. Neste ponto, basta lembrar que, segundo este modelo teórico, as características do desenvolvimento humano são constituídas – sobretudo – como efeitos das práticas educacionais e não dadas *a priori*; sendo assim, o delineamento do cotidiano escolar e a formação dos docentes deveriam, mais frequentemente, serem planejados como respostas à pergunta “que características desejamos que os alunos tenham?” do que como estratégias subordinadas a supostas características preconcebidas, naturais e universais. Estas mesmas problematizações podem ser endereçadas ao modo como a atividade lúdica é abordada, como argumentaremos a seguir.

Encontramos nas respostas de 5 participantes o uso dos termos “brincar”, “lúdico”, “mundo lúdico”, “atividade lúdica”; porém, assim como apontamos o que ocorreu no caso do uso do termo criança, as menções à atividade lúdica são feitas de modo genérico e naturalizado. Nas produções analisadas trata-se de sublinhar a importância de que na agenda das turmas de primeiros anos as crianças possam brincar; o argumento utilizado é o de que as brincadeiras são características da infância (como extensão do mesmo argumento apresentado anteriormente).

Raquel: “[...] não é porque essas crianças estão frequentando mais cedo o Ensino Fundamental que esta ‘deixa de ser criança’. É preciso um ambiente que condiz com o recebimento dessa nova turma. Eles precisam brincar e não aguentam ficar sentados/parados por muito tempo”.

Brenda: Muitas escolas não reservam um período adequado entre as aulas para que os alunos possam ‘brincar’ e se expressarem de outras maneiras, sem ser por meio da escrita”.

Anderson: “Neste caso, a criança [que frequentou a Educação Infantil] já teria tido um tempo relevante no desenvolvimento de seu sistema sensorio motor e na organização de suas atividades lúdicas. Para a criança que entra diretamente aos 6 anos de idade, no primeiro ano do EF, pode haver uma carência educacional no que concerne à organização de seu mundo lúdico”.

Nos trechos em que a atividade lúdica é mencionada, os aspectos mais claramente apontados como necessários são o tempo e o ambiente físico, e o papel do professor como mediador das brincadeiras parece reduzir-se a garantir para as crianças se movimentarem, ao menos entre as aulas. Em nenhum dos textos encontramos qualquer menção à singularidade das brincadeiras de faz-de-conta e suas específicas contribuições para o desenvolvimento infantil e/ou ao papel a ser desempenhado pelos educadores para o seu enriquecimento. Reafirmam-se, portanto, neste tópico, marcas de espontaneidade atribuída ao desenvolvimento infantil e à atividade mais típica da infância em nossa cultura.

Considerações finais

Os resultados desta pesquisa permitem expandir reflexões sobre a construção de nosso sistema de ensino, através da localização de pontos importantes para a formação dos profissionais que são/serão responsáveis pelas experiências escolares das crianças brasileiras. Mais especificamente, entendemos ser relevante problematizarmos as concepções sobre os dispositivos legais, as responsabilidades a serem assumidas pelas instâncias oficiais diante de qualquer mudança instaurada nos sistemas de ensino, as concepções sobre o desenvolvimento psicológico, sobre o papel da atividade lúdica neste processo. De nossa perspectiva, os textos produzidos sinalizam a necessidade de ajustarmos o que temos trabalhado na formação inicial de docentes e – talvez principalmente – os modos pelos quais vimos fazendo isso.

Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha

Tudo nos leva a concluir que as/o participantes estabelecem relações com as alterações no nosso sistema escolar como uma decisão adequada e imutável, já que se trata de uma lei. A ausência de questionamentos sobre as questões econômicas implicadas nas decisões do governo (que tornaram mais atrativa e/ou viável que a ampliação do tempo de escolarização obrigatória fosse realizada no EF e não pela obrigatoriedade de que as crianças frequentassem a pré-escola) merecem atenção de nossa parte, formadores de docentes. Da mesma forma, parece-nos importante refletirmos sobre o fato de que os graduandos envolvidos em nossa pesquisa não tenha questionado o fato de que se o anúncio de futuras mudanças no sistema escolar já havia sido feito de forma mais explícita desde 2001, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172), faz pouco sentido que não tenham havido investimentos sólidos e sistemáticos para equipar as escolas e preparar os professores para que o ingresso das crianças mais novas não ocorresse de modo tão improvisado e inadequado como ocorreu e continua ocorrendo na maior parte dos casos.

Esses apontamentos finais são feitos com intenção de possibilitar o aprofundamento sobre as múltiplas questões envolvidas na construção de um bom sistema escolar. Embora não seja muito típico de trabalhos acadêmicos, consideramos apropriado finalizar esta apresentação com um trecho do texto de uma das participantes: “É preciso que haja mais estudos e divulgação dentro da universidade para que os futuros profissionais saiam da graduação mais preparados e conscientes das mudanças e podendo assim exercer um trabalho de qualidade” (Carolina).

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos**. Relatório do Programa. Brasília: MEC, SEB, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos**. Terceiro Relatório do Programa. Brasília: MEC, SEB, 2006a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília: MEC, SEB, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação**. 2. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indagações sobre o Currículo. Currículo e Desenvolvimento Humano**. Brasília: MEC, SEB, 2007.

BRASIL. **Lei n. 11.274**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 anos para o EF, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade, de 6 de fevereiro de 2006b.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC, SEB, 2006c.

CARNEIRO, F. H. P. **Caminhos da alfabetização em Minas Gerais**: um olhar etnográfico para o ciclo inicial de alfabetização. 2006. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CRUVINEL, C. L. C. G. **Políticas de educação obrigatória**: o ensino fundamental com 9 anos de duração. 2009. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

DANTAS, A. G. **Ensino fundamental de nove anos no Distrito Federal**: reflexões sobre a inserção de crianças de seis anos no ensino público e a atuação docente. 2009. 131 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

FURTADO, M. T. C. **A infância no processo de reorganização curricular do ensino fundamental de nove anos na escola**: um estudo de caso. 2009. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2009.

GARCIA, S. L. **Os gêneros do discurso e a prática da produção textual**: dialogando sobre os conhecimentos necessários aos educadores dos anos iniciais do ensino fundamental. 2010. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

GÓES, M. C. R. O jogo imaginário na infância: a linguagem e a criação de personagens. In: **23ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, 2000.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

_____, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; A.R. LURIA; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

PEDRINO, M. C. **Processos de formação de professoras alfabetizadoras**: construção de saberes docentes. 2009. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha

ROCHA, M. S. P. M. L. da; BEVILÁQUA, C. C. A Secretaria da Educação e seu compromisso com a atividade lúdica e o desenvolvimento Infantil. Anais do XIV **Encontro de Iniciação Científica da PUC-Campinas**, 2009.

RODRIGUES, F. L. **O currículo escolar e a construção da cultura escrita na alfabetização**: em estudo voltado para o 1º e 2º anos do ensino fundamental. 2008. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação, Universidade de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

SANTOS, L. D. N. **A antecipação do ingresso da criança aos seis anos na escola obrigatória**: um estudo no sistema municipal de ensino de Santa Maria. 2008. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

SILVA, R. **A implementação do ensino fundamental de nove anos e seus efeitos para a educação infantil**: um estudo em municípios catarinenses. 2009. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

TOLENTINO, M. A. H. **Educação continuada e trabalho docente no bloco inicial de alfabetização**: o caso de uma escola da rede pública do Distrito Federal. 2007. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Notas

¹ Todos os nomes são fictícios.

² As aspas nas transcrições dos excertos são fiéis ao modo como foram utilizadas nos textos produzidos pelas/o graduandas/o.

Correspondência

Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Programa de Pós-graduação em Educação. Rodovia D. Pedro I, Km 136, Parque das Universidades, CEP: 13020-904 – Campinas, São Paulo.

E-mail: silrocha@uol.com.br

Recebido em 29 de outubro de 2011

Aprovado em 15 de abril de 2012