



VI EPCT

Encontro de Produção Científica e Tecnológica

24 A 28 DE OUTUBRO DE 2011

O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO 1º ANO

Josieli Cristina Simonelli Metchko – FECILCAM, josielicristina@yazigi.com

Josiane Florentino de Oliveira – FECILCAM, josi_oliveira18@hotmail.com e-mail

Aline Pereira Lima – FECILCAM, limaliartt@hotmail.com

RESUMO: O Ensino Fundamental de nove anos desde 2010 já é uma realidade nas escolas brasileira. Sinalizado já em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e assumido como meta pelos governos a partir de 2001 (Plano Nacional da Educação), o ensino obrigatório de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade, começa a ganhar materialidade com a Lei 11.274 de fevereiro de 2006, que o institui. Desde então, a ampliação nos anos de escolaridade vem ocorrendo com a inserção de crianças de seis anos de idade no ensino fundamental. Frente a essa realidade, importantes se tornam as discussões em torno da temática do ensino fundamental de nove anos e mais especificamente do 1º ano, ano de entrada da criança no ensino fundamental. Pretendemos neste artigo, a partir de indicações teóricas para o ensino fundamental de nove anos problematizar as especificidades e necessidades pedagógicas de uma turma do 1º ano do ensino fundamental de nove anos. Indagamos inclusive se o modelo de ensino centrado exclusivamente na alfabetização seria o ideal para crianças de seis anos.

Palavras-chave: Ensino fundamental de nove anos. Alfabetização. Práticas Pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO



VI EPCT

Encontro de Produção Científica e Tecnológica

24 A 28 DE OUTUBRO DE 2011

O Ensino Fundamental de nove anos desde 2010 já é uma realidade nas escolas brasileiras. Sinalizado já em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e assumido como meta pelos governos a partir de 2001 (Plano Nacional da Educação), o ensino obrigatório de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade, começa a ganhar materialidade com a Lei 11.274 de fevereiro de 2006, que o instituiu. Desde então, a ampliação nos anos de escolaridade vem ocorrendo com a inserção de crianças de seis anos de idade no ensino fundamental.

A implantação do Ensino Fundamental de nove anos, pela inclusão das crianças de seis anos de idade, objetiva, segundo o MEC, primeiramente oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória, logo assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade.

Embora distantes do intuito de polemizar a importância ou necessidade do ensino fundamental de nove anos para a ampliação de oportunidades de aprendizagem vemos ser fundamental indagar que práticas educativas devem ser oferecidas a essas crianças. Deve ser um processo educativo centrado na alfabetização enquanto domínio do código escrito?

Acreditamos que as propostas educacionais, principalmente para as crianças de seis anos, até pouco tempo pertencentes ao segmento da educação infantil, devem prever em suas práticas de educação e cuidados a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais da criança, entendendo-a como um ser total, completo e indivisível, para então promover a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã como conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores.

Vemos que esta não tem sido uma realidade nas escolas. O trabalho pedagógico nas salas de primeiro ano tem sido estruturado fundamentalmente em função da centralidade na alfabetização, como demonstrou Moro (2009), em sua tese de doutorado sobre a visão de professores do primeiro sobre a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos na Rede Municipal de Curitiba-PR.

Da mesma forma, Bertagna e Camargo (2009) mostram que com a mudança da legislação, as escolas têm se organizado para receber crianças de seis anos, mas com muitas dúvidas sobre as formas de reorganização previstas pela lei, sem



VI EPCT

Encontro de Produção Científica e Tecnológica

24 A 28 DE OUTUBRO DE 2011

orientação e esclarecimentos sobre o assunto. As autoras também evidenciaram em pesquisa na rede municipal de Campinas-SP que a alfabetização ocupava um papel central no trabalho desenvolvido pela professora, restando pouco espaço para as brincadeiras.

Embora de maneira pouco sistemática, e somente a título de ilustração também observamos em nossa prática de estágio curricular do curso de pedagogia em uma sala de primeiro ano do ensino fundamental de nove anos a grande preocupação com os processos de alfabetização e pouca atenção ao brincar e às especificidades que a prática pedagógica dirigida à crianças de seis anos requer.

É evidente que a criança de seis anos já apresenta possibilidades de simbolizar e compreender o mundo, estruturando o pensamento e fazendo uso de várias linguagens, entretanto as práticas pedagógicas, as formas de gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos e o planejamento precisam ser reorganizados, coisa que aparentemente não aconteceu. O que ocorreu de fato foi a antecipação da entrada da criança, que antes aos sete anos cursava a 1ª série, com o currículo a ela destinada, hoje cursa esse mesmo currículo aos seis anos.

Por isso, frente a essa realidade, importantes se tornam as discussões em torno da temática do ensino fundamental de nove anos e mais especificamente do 1º ano, ano de entrada da criança no ensino fundamental. Pretendemos neste artigo, a partir de indicações teóricas para o ensino fundamental de nove anos problematizar as especificidades e necessidades pedagógicas de uma turma do 1º ano do ensino fundamental de nove anos. Indagamos inclusive se o modelo de ensino centrado exclusivamente na alfabetização seria o ideal para crianças de seis anos. Ao longo das elaborações teóricas aproveitaremos algumas experiências vividas no estágio supervisionado do 3º ano do curso de Pedagogia para ilustrar práticas que tem se efetivado na escola. O estágio aconteceu numa escola municipal de Campo Mourão-PR, que atende crianças na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Dividida em dois turnos, possui cerca de seiscentos alunos.

Sequenciamos a discussão neste artigo de modo a evidenciar inicialmente o aspecto legal e os objetivos do ensino fundamental de nove anos. Posteriormente



VI EPCT

Encontro de Produção Científica e Tecnológica

24 A 28 DE OUTUBRO DE 2011

trazemos considerações históricas sobre a infância e a criança hoje. Acreditamos que discutir historicamente compreensão da infância, ainda que brevemente, é essencial para o entendimento da ampliação do ensino fundamental assim como para buscamos atitudes e entendimentos pedagógicos que estejam coerentes com a valorização e desenvolvimento do ser humano. A partir disso, num terceiro momento, discutiremos as práticas pedagógicas objetivadas para o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos.

2 SOBRE O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

A ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, embora já sinalizada pela LDB, se manifesta intencionalmente no PNE (Lei nº 10.172/2001), que definiu metas e diretrizes para a educação nacional. Dentre elas, figuram como metas: 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.

Além do PNE, há outros instrumentos legais que sustentam a organização da escola, ampliando o Ensino Fundamental para nove anos, a iniciar-se aos seis. O Projeto de Lei nº144/2005 aprovado pelo Senado em 25 de janeiro de 2006, estabeleceu a duração mínima de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Medida essa a ser implantada pelos Municípios, Estados e Distrito Federal até 2010.

Segundo Saveli (2008, p. 4), decorrente do PL nº. 144/2005, foram instituídas as seguintes medidas legislativas:

A Lei 11.114 de maio de 2005 que altera os Art. 6/30/32 e 87 da LDB/96, instituindo a obrigatoriedade escolar para as crianças de seis anos, sem alterar a duração do Ensino Fundamental. A Resolução nº. 03/2005 do Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica – define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental. Em seu Art.1º, trata da antecipação e obrigatoriedade da matrícula no Ensino Fundamental das crianças de seis anos, e no seu Art. 2º orienta a organização do Ensino Fundamental de nove anos e a Educação Infantil [...] A Lei nº. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que altera a redação dos Art. 29, 30,32 e 87 da Lei nº 9.394, de



VI EPCT

Encontro de Produção Científica e Tecnológica

24 A 28 DE OUTUBRO DE 2011

20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. A Emenda Constitucional nº 053 de 20 de dezembro de 2006 que dá nova redação aos Art. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Para além da organização do ensino é preciso destacar o documento “Orientações para a Inclusão da criança de seis anos de idade” (BRASIL, 2007), elaborado pelo Ministério da Educação, visando esclarecer os objetivos e especificidades da ampliação dos anos de escolaridade. Objetivando levar aos docentes e à gestão escolar amparo teórico para a reflexão e discussão das frequentes dúvidas relacionadas à temática, as orientações afirmam que com a inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental a educação infantil não passa a ter como propósito preparar crianças para o ensino fundamental, já que 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, preveem que 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.

Assim, a educação infantil e o ensino fundamental devem ser tomados a partir do olhar para a criança não havendo a comum fragmentação que muitos consideram existir. Tanto em um como em outro ocorre uma formação humana, cognitiva, cultural e moral. Para tanto, deve-se levar em conta todas as características da infância, respeitando as singularidades a fim de garantir o direito de educação a todos.

As justificativas para implantação do ensino fundamental de nove anos no referido documento pautam-se na necessidade de se aumentar o número de crianças incluídas no sistema educacional. Acredita-se que a adoção de um ensino obrigatório de nove anos iniciando aos seis anos de idade pode contribuir também para uma mudança na estrutura e na cultura escolar. No entanto, não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos.



VI EPCT

Encontro de Produção Científica e Tecnológica

24 A 28 DE OUTUBRO DE 2011

O objetivo de um maior número de anos de ensino obrigatório, como verifica-se nos documentos, é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla. “É evidente que a maior aprendizagem não depende do aumento do tempo de permanência na escola, mas sim do emprego mais eficaz do tempo. No entanto, a associação de ambos deve contribuir significativamente para que os educandos aprendam mais” (BRASIL, 2004, p. 17).

A partir dos elementos acima destacados cremos na necessidade crescente da adequação das metodologias e práticas de ensino. Para isso, julgamos necessária a discussão em torno da infância e da compreensão do trabalho pedagógico a ser realizado com o 1º ano a fim de que possamos minimamente compreender a situação real do ensino, tanto do âmbito da formação do aluno como do preparo do professor que estará mediando o conhecimento.

3 A INFÂNCIA, A CRIANÇA E IMPLICAÇÕES PARA PRÁTICA PEDAGÓGICA

É perceptível que a preocupação com a infância é um fator ainda recente em nossa sociedade. Philippe Ariès (1973), em sua obra *História Social da Criança e da Família*, vincula o conceito de infância à modernidade, já que durante muito tempo, a criança não foi vista como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias.

Para Oliveira (2008) a infância constitui-se em uma construção histórica que envolve muitas e diferentes concepções. Durante séculos foi concebida como um período sem identidade pessoal, ou seja, as crianças eram tidas como adultos em miniatura.

Segundo Heywood (2004, p. 87) “os bebês abaixo de 2 anos, em particular, sofriam de descaso assustador, com os pais considerando pouco aconselhável investir muito tempo ou esforço em um 'pobre animal suspirante', que tinha tantas probabilidades de morrer com pouca idade”.



VI EPCT

Encontro de Produção Científica e Tecnológica

24 A 28 DE OUTUBRO DE 2011

Assim, era comum a não atenção à criança. Dos adultos que lidavam com as crianças não era exigida nenhuma preparação e a educação da criança pequena ocorria no contexto doméstico, por vezes, de forma precária, com as chamadas criadeiras, amas de leite ou mães mercenárias.

Para Heywood (2004, p. 23) “a 'descoberta' da infância teria de esperar pelos séculos XV, XVI e XVII, quando então se reconheceria que as crianças precisavam de tratamento especial”.

Ao longo do século XX, como afirma Kramer (2006), cresceu o esforço pelo conhecimento da criança, em vários campos do conhecimento.

Hoje, a ideia de infância abrange um ser de natureza singular que sente e pensa o mundo de um jeito muito próprio (BRASIL, 1998).

De acordo com Kramer (2006, p. 13) a infância pode ser entendida, por um lado, como categoria social e como categoria da história humana, englobando aspectos que afetam também o que se tem chamado de adolescência ou juventude. Por outro lado, a infância pode ser entendida “como período da história de cada um, que se estende, na nossa sociedade, do nascimento até aproximadamente dez anos de idade”. “A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância” (KRAMER, 2006, p. 15).

As crianças, sujeitos sociais, históricos e em desenvolvimento que vivenciam a infância são marcadas pelas contradições das sociedades em que estão inseridas.

A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista (KRAMER, 2006, p. 15).

Para a autora em questão as crianças brincam, isso é o que as caracteriza.

Construindo com pedaços, refazendo a partir de resíduos ou sobras na brincadeira, elas estabelecem novas relações e combinações. As crianças viram as coisas pelo avesso e, assim, revelam a possibilidade de criar. Uma cadeira de cabeça para baixo se torna barco, foguete, navio, trem, caminhão. Aprendemos, assim, com as crianças, que é possível mudar o rumo estabelecido das coisas (KRAMER, 2006, p. 15).



VI EPCT

Encontro de Produção Científica e Tecnológica

24 A 28 DE OUTUBRO DE 2011

A fim de discutir ainda mais a delicada complexidade da infância e a dimensão criadora das ações infantis, Kramer (2006) busca na obra de Walter Benjamin (1984) contribuições que expressam uma visão da infância e da cultura infantil de modo a oferecer importantes eixos que orientam uma maneira peculiar de ver as crianças. Para discussão, propõe quatro eixos, baseados em Benjamin: 1) A criança cria cultura, brinca e nisso reside sua singularidade; 2) A criança é colecionadora, dá sentido ao mundo, produz história; 3) A criança subverte a ordem e estabelece uma relação crítica com a tradição; 4) A criança pertence a uma classe social.

No primeiro eixo, referente a criação da cultura e ao brincar, Kramer (2006) afirma que as crianças "fazem história a partir dos restos da história", reconstruem das ruínas; refazem dos pedaços.

Interessadas em brinquedos e bonecas, atraídas por contos de fadas, mitos, lendas, querendo aprender e criar, as crianças estão mais próximas do artista, do colecionador e do mágico, do que de pedagogos bem intencionados. A cultura infantil é, pois, produção e criação. As crianças produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem (em seu espaço) e que lhes é contemporânea (de seu tempo). A pergunta que cabe fazer é: quantos de nós [...] garantimos espaço para esse tipo de ação e interação das crianças? Nossas creches, pré-escolas e escolas têm oferecido condições para que as crianças produzam cultura? Nossas propostas curriculares garantem o tempo e o espaço para criar? (KRAMER, 2006, p. 16).

Kramer (2006) afirma ainda que nesse "refazer" reside o potencial da brincadeira, entendida como experiência de cultura. Nela podem estar incluso o dançar, o representar em uma peça teatral, ou tocar um instrumento musical.

Ao discutir o segundo eixo (A criança é colecionadora, dá sentido ao mundo, produz história), a autora, ainda apoiada em Benjamin (1984), nos mostra que como um colecionador, a criança caça, procura. Na tentativa de descobrir e conhecer o mundo, atua sobre os objetos e os libertam de sua obrigação de ser úteis.

Na ação infantil, vai se expressando, assim, uma experiência cultural na qual ela atribui significados diversos às coisas, fatos e artefatos. Como um colecionador, a criança busca, perde e encontra, separa os objetos de seus contextos, vai juntando figurinhas, chapinhas, ponteiras, pedaços de lápis, borrachas antigas, pedaços de brinquedos, lembranças, presentes, fotografias (KRAMER, 2006, p. 16).

Ao discutir o terceiro eixo, em que a criança subverte a ordem e estabelece uma relação crítica com a tradição, Kramer (2006) afirma que olhar o mundo a partir



VI EPCT

Encontro de Produção Científica e Tecnológica

24 A 28 DE OUTUBRO DE 2011

do ponto de vista da criança pode revelar contradições e uma outra maneira de ver a realidade.

Desvelando o real, subvertendo a aparente ordem natural das coisas, as crianças falam não só do seu mundo e de sua ótica de crianças, mas também do mundo adulto, da sociedade contemporânea. Imbuir-se desse olhar infantil crítico, que vira as coisas pelo avesso, que desmonta brinquedos, desmancha construções, dá volta à costura do mundo, é aprender com as crianças e não se deixar infantilizar (KRAMER, 2006, p. 17).

Por fim, acreditando que as crianças não formam uma comunidade isolada, pertencem a uma classe social, a autora as evidencia como sujeitos sociais que nascem no interior de uma classe, de uma etnia, de um grupo social. Logo, os costumes, valores, hábitos, as práticas sociais, as experiências interferem em suas ações e nos significados que atribuem às pessoas, às coisas e às relações.

Considerar, simultaneamente, a singularidade da criança e as determinações sociais e econômicas que interferem na sua condição exige combater a desigualdade de condições e a situação de pobreza da maioria de nossas populações com políticas e práticas capazes de assegurar igualdade e justiça social. “Isso implica garantir o direito a condições dignas de vida, à brincadeira, ao conhecimento, ao afeto e a interações saudáveis” (KRAMER, 2006, p. 17).

Vista dessa forma, a criança de seis anos de idade, ao ingressar no ensino fundamental, precisa de condições materiais de vida e educação que permitam a apropriação das máximas qualidades humanas (MELLO, 2007).

Logo, é mister compreender a ampliação do ensino fundamental como uma oportunidade de trabalhar as reais necessidades da criança, isto com uma ação pedagógica voltada para a ludicidade, o brincar, o tateio, a relação dialógica, etc. Mas que não deixe de lado a interação com as diversas áreas do conhecimento, pois, como afirma Mello (2007, p. 90) “a infância é o tempo em que criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas”.

4 COMO PENSAR AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO 1º ANO?



VI EPCT

Encontro de Produção Científica e Tecnológica

24 A 28 DE OUTUBRO DE 2011

Diante do exposto até agora fica claro que a criança sendo um ser tão particular necessita, na escola, de práticas educativas coerentes a seu universo. Todos os pontos tratados (1) A criança cria cultura, brinca e nisso reside sua singularidade; 2) A criança é colecionadora, dá sentido ao mundo, produz história; 3) A criança subverte a ordem e estabelece uma relação crítica com a tradição; 4) A criança pertence a uma classe social) nos leva a pensar em práticas educativas diferentes das ações tradicionais de alfabetização que, de maneira mecânica, só visam a apropriação do código escrito.

Além disso, é sabido que as crianças de seis anos que agora frequentam o Ensino Fundamental de nove anos, antes pertenciam ao segmento da Educação Infantil. Portanto, é natural que as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (1998) nos forneçam subsídios para a revisão da Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental.

Assim sendo, pautadas nesse documento, buscamos a partir de agora evidenciar aspectos que consideramos essenciais na prática educativa com crianças de seis anos.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (1998) destacam elementos importantes a serem considerados pela Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental de Nove anos, sendo que o primeiro deles chama a atenção para a necessidade de promover uma educação que preze a totalidade da criança que integra aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo linguísticos e sociais, assim sendo, é imprescindível que o ensino a esses seres integre o sentir, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir e responsabilizar-se.

Próximo a isso, as Diretrizes Curriculares (1998) também pautam-se na preocupação com um processo educativo prazeroso, lúdico, realizado através de brincadeiras espontâneas, o uso de materiais diferenciados, os jogos, as danças, os cantos, ou seja, a utilização de uma metodologia e recursos que atraiam o interesse do aluno ao conteúdo acadêmico.

Entretanto, essa é uma realidade que não parece estar sendo vivenciada nas salas de 1º ano. Mesmo certos de que as observações realizadas no estágio supervisionado em uma turma de primeiro ano foram poucas (cerca de 20 horas), percebemos, no período observado, a falta de atividades variadas que estimulassem a



VI EPCT

Encontro de Produção Científica e Tecnológica

24 A 28 DE OUTUBRO DE 2011

criança em sua totalidade. Organizados em carteiras enfileiradas, as crianças dessa turma realizavam essencialmente tarefas de cópia e resolução de exercícios que não integravam o brincar, o mover, o sentir afinal, tratavam-se de tarefas cujo o intuito maior era fazer com que as crianças dominassem o código escrito.

Quanto a esse aspecto, tanto na observação, como na fala dos professores, percebemos que a principal preocupação dos educadores do ensino de nove anos é a alfabetização. Por mais que demonstrem ter a consciência da importância de realizarem com seus alunos atividades prazerosas, os professores insistem em priorizar o acesso ao código escrito.

Também ficaram visíveis nas observações propostas de atividades que mesmo objetivando o envolvimento da escrita e da leitura a partir de diferentes tipos de textos (como se espera), distanciam-se do lúdico, ou do brincar. A alfabetização, ocupando papel central no trabalho desenvolvido em sala de aula, está mais para práticas de decodificação do que de letramento, dessa forma, resta pouco espaço para as brincadeiras, na verdade quase nenhum período destinado a essas atividades essenciais às crianças de seis anos de idade.

Vemos que a dinâmica estabelecidas nas salas de 1º ano expressam, como já apontaram as diretrizes, a preocupação com a excessiva quantidade de atividades acadêmicas, e com a disciplina. Contrário a isso, as práticas educativas do 1º ano deveriam ter claro que têm como sujeitos crianças que se encontram no início de sua vida escolar, num momento que estão sendo preparadas para respeitarem regras impostas pela sociedade

As Diretrizes também apontam a necessidade de trazer nas propostas pedagógicas “[...] a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã como conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores” (BRASIL, 1998, p.16). No entanto, os docentes com quem conversamos envolvidos com esse processo de ensino-aprendizado de crianças de seis anos, declararam que se encontram um tanto confusos na aplicação do conteúdo aos seus alunos depois da implantação do ensino de nove anos. E que, muitas vezes, eles têm a impressão de que o conteúdo estabelecido pelo material didático não condiz à faixa-etária de seu educando. Soma-se a isso que a educação em valores, face tão importante para o



VI EPCT

Encontro de Produção Científica e Tecnológica

24 A 28 DE OUTUBRO DE 2011

desenvolvimento dos alunos e pouco explorada, em função principalmente de ações presas a livros didáticos.

Diante disso, vemos a necessidade latente de discutir com os docentes além das especificidades do ensino fundamental de nove anos, os conteúdos e o tratamento didático destinado a esses conteúdos.

Outro aspecto que poderia ser abordado em formação com docentes para o ensino fundamental de nove anos e que também é evidenciado pelas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil é a interação professor-aluno bem como aluno-aluno nas práticas pedagógicas que norteiam o ensino de nove anos. Como já fora dito, vimos que o professor observado demonstrou focar sua aula na alfabetização de seu aluno e da maneira como se propõe alfabetizar (domínio do código escrito com aulas expositivas de transmissão de conteúdos prontos), percebemos que dificilmente essa interação dele com seus alunos ou entre colegas de classe ocorria. Isso se relaciona diretamente a um último aspecto trazido pelas Diretrizes Curriculares (1998): a função que o professor tem em estar envolvido com todo o processo educacional que norteia o seu aluno. Assim sendo, cabe ao educador evolver-se com a organização do espaço escolar que deve suprir as necessidades infantis, do calendário anual, a divisão do tempo de seu educando, e a relação e ação dele com a família da criança.

Ao tratar desse elemento trazido pela lei, gostaríamos de salientar que esse envolvimento citado, pode se dar com a participação do professor na elaboração do documento que rege a instituição escolar denominado Projeto Político Pedagógico – PPP, fato que segundo a escola, ocorre neste estabelecimento de ensino. Porém, em relação ao aspecto infraestrutura, notamos tanto na observação como na fala de alguns professores que não há estrutura adequada, as salas são improvisadas, há falta de materiais pedagógicos e equipamentos, afinal, segundo os docentes, alguns critérios de implantação do ensino de nove anos determinados pelo governo deveriam ser seguidos, mas o prazo se esgotou e as instituições públicas não estavam preparadas para receber essas crianças.

Partindo do relato acima, concluímos que geralmente não há uma coerência entre o que a lei propõe através das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (1998) e as práticas pedagógicas vivenciadas no primeiro ano. Os próprios



VI EPCT

Encontro de Produção Científica e Tecnológica

24 A 28 DE OUTUBRO DE 2011

professores que tivemos contato no estágio supervisionado afirmam que não houve uma preparação adequada de instrução a docentes e dessa forma não se sentem prontos para oferecer a seus alunos o ensino que a lei propõe.

Nesse sentido, estamos certos que o desafio ainda é grande. O ensino fundamental de nove anos foi implantado, no entanto sob condições precárias e poucos esclarecimentos. Os próprios professores não se sentem preparados ou esclarecidos para tamanha mudança, sentem-se presos a ações tradicionais, admitem isso, mas não sabem como mudar. Por isso, é preciso, ainda, que haja, de forma criteriosa, com base em estudos, debates e entendimentos, a reorganização das propostas pedagógicas das secretarias de educação e dos projetos pedagógicos das escolas, de modo que assegurem o pleno desenvolvimento das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo, tendo em vista alcançar os objetivos do ensino fundamental, sem restringir a aprendizagem das crianças de seis anos de idade à exclusividade da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, mas sim ampliando as possibilidades de aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, o ensino fundamental de nove anos já é uma realidade em nossas escolas, por isso, buscamos neste artigo refletir principalmente sobre as práticas pedagógicas em turmas de 1º ano do ensino fundamental de nove anos.

A partir do expostos estamos certos que a ampliação do ensino fundamental para nove anos significa, também, 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.

Embora tenhamos focado nossa discussão nas práticas pedagógicas do 1º ano do ensino fundamental, é importante salientar que a mudança na estrutura do ensino fundamental não deve se restringir a o que fazer exclusivamente nos primeiros anos: este é o momento para repensar todo o ensino fundamental – tanto os cinco anos



VI EPCT

Encontro de Produção Científica e Tecnológica

24 A 28 DE OUTUBRO DE 2011

iniciais quanto os quatro anos finais. Temos aí a oportunidade de rever currículos, conteúdos, práticas pedagógicas não somente para o primeiro ano, mas para todo o ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

BERTAGNA, Regiane Helena; CAMARGO, Renata Guinesi de. **Ensino fundamental de nove anos: análise a partir da experiência de uma escola municipal de Campinas**. Cadernos da Pedagogia Ano 03 Volume 01 Número 05 Janeiro / Julho 2009.

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

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade** / org. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

BRASIL. Lei n.9394, Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Editora do Brasil.

BRASIL. Lei nº. 10.172- Plano Nacional de Educação de 9 de jan de 2001. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivel_03/Leis/LEIS_2001/L10172htm>. Acesso em: 12 ago. 2011.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para educação infantil. Brasília, DF: MEC, 1998.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média á época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**. In: BRASIL. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / org. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MELLO, Suely Amaral. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural**. Florianópolis, 2007.



VI EPCT

Encontro de Produção Científica e Tecnológica

24 A 28 DE OUTUBRO DE 2011

MORO, Catarina de Souza. Ensino fundamental de 9 anos: o que dizem os professores do 1º ano. *Educar em revista* n.34, Curitiba, 2009.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVELI, Esméria de Lourdes. **Ensino fundamental de nove anos: bases legais de sua implantação**. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, PR, v. 3, n. 1, p. 67 - 72, jan.-jun. 2008.