

EDUCAR, CUIDAR E BRINCAR

A indissociabilidade entre educar, cuidar e brincar

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB Nº 1, de 07/04/1999), o educar e o cuidar devem caminhar juntos, considerando de forma democrática as diferenças individuais e, ao mesmo tempo, a natureza complexa da criança. Nesse sentido, o RCNE I (2001) orienta que o ato de educar significa propiciar situações de cuidados e brincadeiras organizadas em função das características infantis, de forma a favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem.

Compreender a indissociabilidade entre educar, cuidar e brincar implica em promover uma ação pedagógica respaldada em uma visão integrada acerca do desenvolvimento infantil, respeitando as peculiaridades de cada criança e oportunizando situações de aprendizagem significativas e prazerosas. Assim, é preciso refletir como educar, cuidar e brincar, na Educação Infantil, pode auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento da criança em relação a si e ao mundo.

Acerca da necessidade de haver uma ação pedagógica integrada, Kramer (2003) enfatiza a intrínseca relação entre educar e cuidar, sob o argumento de que a Educação Infantil não pode ser compreendida como uma instância de aprendizagem que só instrui, tampouco como um lugar apenas de guarda e proteção. A mesma autora recomenda que o cuidado com o outro deve se fazer presente no ato de educar, independentemente do nível de ensino em que se está atuando.

Forest & Weiss (2003) explicam que as instituições de Educação Infantil devem incorporar, de modo integrado, as funções de educar e cuidar com qualidade advinda de estudo, dedicação, cooperação e cumplicidade de todos os envolvidos, buscando-se entender e valorizar o que cada criança sente e pensa; o que sabe sobre si e sobre o mundo. Essa qualidade dar-se-á em função das concepções, interações e ações sociais e pedagógicas, que ocorrem em todos os ambientes da escola. As situações de educar remetem às situações de cuidado, auxiliando o desenvolvimento das capacidades cognitivas infantis, bem como das potencialidades afetivas, emocionais, sociais, corporais, estéticas e éticas.

A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos (RCNEI, 2001, p.24).

É preciso que os educadores considerem e compreendam as dimensões afetiva e relacional, presentes no educar e cuidar, necessárias à construção dos vínculos afetivos imprescindíveis ao desenvolvimento do educando, bem como ampliem o entendimento acerca das singularidades de cada criança, identificando e atendendo as suas necessidades específicas. Isso não significa marcar ou estigmatizar cada criança, mas respeitá-la e valorizá-la para o seu enriquecimento sociocultural e pessoal.

A valorização da afetividade, comentada por Behenc k (2004), é tão necessária quanto os cuidados básicos de uma boa alimentação e conforto. É através do afeto que garantimos a construção e fortalecimento da autoconfiança da criança e a descoberta de que ela é capaz de realizar qualquer ação obtendo êxito, respeitando os limites naturais do seu desenvolvimento.

Para compreender a criança e criar condições para o seu desenvolvimento, reitera-se o respeito às singularidades infantis, que implica na garantia e estímulo ao lúdico na vida escolar. É através da linguagem do brincar que as crianças são motivadas a pensar de maneira autônoma, desenvolvendo a confiança nas próprias capacidades e expressando-se com a autenticidade que lhe é inerente. “A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa” (RCNEI, 2001, p.27).

O brincar não se constitui em atividade frívola, pois se trata de uma atividade universal encontrada nas várias sociedades, em diferentes períodos históricos, manifesto em diversas produções culturais. A brincadeira e o jogo são processos que envolvem o indivíduo e sua cultura, comenta Lima (1991), e que adquirem especificidades e transformações de acordo com cada grupo, sendo, por tanto, meios de reconstrução da identidade cultural.

O jogo e a brincadeira podem ser estratégias educacionais integradas às diversas experiências vivenciadas através da linguagem do brincar. Além do prazer que a atividade lúdica promove, é importante considerar a atitude de seriedade com que a criança se dedica à brincadeira.

Brincar é, sem dúvida, uma forma de aprender, mas é muito mais que isso. Brincar é experimentar-se, relaciona-se, imaginar-se, expressar-se, compreender-se, confrontar-se, negociar, transformar-se, ser. Na escola, a despeito dos objetivos do professor e de seu controle, a brincadeira não envolve apenas a atividade cognitiva da criança. Envolve a criança toda. É prática social, atividade simbólica, forma de interação com o outro. Acontece no âmago das disputas sociais, implica a constituição do sentido. É criação, desejo, emoção, ação voluntária (Fontana & Cruz, 1997, p. 139).

Por isso é imprescindível garantir, na rotina escolar, tempo e espaço para o brincar, mesmo que não haja quantidade e/ou variedade de materiais disponíveis, visto que o jogo simbólico acontece independentemente desses recursos, pois a criança transforma o significado das coisas de acordo com seus desejos, conforme ocorre ao transformar um cabo de vassoura em um cavalo.

O jogo simbólico é considerado por Vygotsky (1988) como uma atividade típica da infância e essencial ao desenvolvimento infantil. Ele constitui-se em uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), visto que promove o desenvolvimento da criança para além do patamar por ela já consolidado. No brincar do jogo do faz-de-conta a criança age em um mundo imaginário, regido por regras semelhantes ao mundo adulto real, sendo a submissão às regras de comportamento e normas sociais a razão do prazer que ela experimenta no brincar.

É no brincar que a criança conhece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações (RCNEI, 2001, p.28).

Sendo assim, a brincadeira favorece o desenvolvimento individual da criança, ajuda a internalizar as normas sociais e a assumir comportamentos mais avançados que aqueles vivenciados no cotidiano, aprofundando o seu conhecimento sobre as dimensões da vida social. Na educação de modo geral, e principalmente na Educação Infantil o brincar é um potente veículo de aprendizagem experiencial, visto que permite, através do lúdico, vivenciar a aprendizagem como processo social.

Compreender a relevância do brincar possibilita aos professores intervir de maneira apropriada, sem interferir e descaracterizar o prazer que o lúdico proporciona. “O professor precisa estar intimamente envolvido com as crianças enquanto elas

trabalham e brincam, ser capaz de ouvir em vez de falar para as crianças e de observar e analisar as evidências das aprendizagens” (Anning, 2005, p. 90).

Portanto, o brincar utilizado como recurso pedagógico não deve ser dissociado da atividade lúdica que o compõe, sob o risco de descaracterizar-se. A vida escolar regida por normas e tempos determinados, por si só já favorece este processo de descaracterização, fazendo do brincar na escola um brincar diferente das outras ocasiões.

A criança

Quem convive com crianças percebe que elas têm quereres e desejos. Compreender essa situação favorece uma aproximação com a infância real, na qual se pode examinar as condições objetivas da vida da criança, conhecendo suas hipóteses de mundo, suas dúvidas e anseios, desmistificando uma imagem idealizada, esperando-se delas um amanhã melhor.

A concepção de criança esteve atrelada, durante muito tempo, à compreensão de infância como objeto de assistência. O caráter assistencialista, predominante até meados do século XX, foi sendo modificado sem, no entanto, apresentar consenso conceitual na sociedade contemporânea.

Hoje, a concepção de criança é uma realidade legal, enfatizam Aquino & Vasconcellos (2005), referendada em documentos oficiais, a exemplo da Constituição Brasileira, do Estatuto da Criança e do Adolescente e das Diretrizes Curriculares Nacionais, que se referem a ela como criança cidadã. Não obstante, as autoras criticam a concepção de direito e cidadania para a infância, expressa no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), considerando-a limitada e fora da realidade atual.

Toda criança, inclusive aquelas com necessidades educacionais especiais, é sujeito de direito, que vivencia uma etapa singular de desenvolvimento, com necessidades biológicas, afetivas, emocionais, psicológicas, sociais, lúdicas e cognitivas pertinentes à sua natureza específica. A criança é, portanto, sujeito histórico, social e cultural que experimenta e aprende por meio das relações estabelecidas com as outras pessoas e com o meio no qual está inserida, marcado por uma série de contradições e desigualdades.

Até pouco tempo, salienta Ladéia (2001), não se considerava a criança como um sujeito participante da história, mesma sendo alguém que age, interage e modifica a sociedade, pensando o mundo de um jeito muito próprio e especial. É na dinâmica do seu pensar que passa a compreender o mundo em função das relações que estabelece com a realidade e com o seu cotidiano.

A criança vive em um momento sociohistórico e cultural e seu desenvolvimento não pode ser considerado como independente do contexto no qual este processo ocorre. Nele, o papel do outro é da maior relevância para o desenvolvimento da linguagem, bem como para a construção de conhecimentos. Por isso, é fundamental que a interação da criança ocorra não só com os objetos de conhecimento, como informa Vygotsky (1998), mas, principalmente, com outros indivíduos, crianças e/ou adultos, visto que esse objeto é um objeto cultural.

O sujeito, para Piaget (1987), constrói o conhecimento interagindo com o meio, porém excluem-se nessa abordagem a cultura e a história social dos homens. Para Vygotsky (1988), a criança não precisa se desenvolver primeiro para depois aprender. A aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida do ser humano e o seu conhecimento é construído na interação socialmente mediada entre o sujeito e o mundo.

Comenta Oliveira (1998) que depois de um período de adesão à teoria piagetiana, muitas vezes interpretada equivocadamente como uma teoria espontaneísta, na qual a criança se desenvolve sem a necessidade de um sujeito exterior, tem-se adotado a teoria de Vygotsky, que propõe inversão desse raciocínio, valorizando a intervenção pedagógica, ou seja, a escola e o professor.

O diferencial da teoria vygotskiana é o foco naquilo que está por vir no desenvolvimento infantil e não apenas o nível em que a criança se encontra. Ele propõe o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que se refere a dois outros conceitos: o nível de desenvolvimento real, que são as conquistas do desenvolvimento já consolidadas na criança, e o nível de desenvolvimento potencial, significando as conquistas que serão consolidadas em um futuro próximo, ou seja, o potencial que ainda não se apresenta autonomamente, mas com a ação mediada por alguém.

A ZDP é justamente a distância entre o real e o potencial, entre aquilo que está consolidado e aquilo que está em processo; para eliminar essa distância o professor tem um papel fundamental, uma vez que os processos de aprendizagem movimentam os processos de desenvolvimento.

As interações vivenciadas pela criança em um meio sociocultural específico podem ser conflituosas, em função das normas, regras e valores nele vigentes. Neste sentido, Oliveira (2005) salienta a importância do afeto nas interações infantis, uma vez que a afetividade regula as ações, influencia na escolha ou rejeição de determinados objetivos e na valorização, por parte das crianças, de elementos, eventos ou situações, em seu cotidiano escolar. O afeto, pois, facilita a construção dos vínculos entre a criança e o professor, seus colegas e objetos de conhecimento. Por isso, para que o professor possa atuar como recurso de desenvolvimento para a criança é preciso que ele seja capaz de estabelecer relações afetivas positivas, através do uso de diferentes canais expressivos e lingüísticos.

O afeto inclui expressividade, a interiorização de certos estados emocionais socialmente elaborados em uma cultura. Contudo, em qualquer atividade humana, afeto e cognição são inseparáveis. Embora presentes em proporções variáveis, permitem ao indivíduo construir noções sobre objetos, pessoas e situações, conferindo-lhes atributos e valores (Oliveira, 2005, p. 136).

A vivência contínua de interações permeadas de afeto e a diversidade experiencial possibilitam à criança construir e reconstruir, a todo o momento, o seu conhecimento de mundo, expressando esse conhecimento através de suas múltiplas linguagens (pictórica, verbal, corporal, artística, escrita, entre outras). “No processo de construção de conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar” (Brasil, 2001, v. 1, p. 21).

Essa criança, usuária de múltiplas linguagens, deve ser pensada como alguém real e a Educação Infantil como sendo um segmento tão complexo quanto qualquer outra instância educativa, na qual os professores podem contar com uma grande aliada que é a curiosidade natural infantil, buscando reconhecer e valorizar a infância como uma das fases criativas do ser humano.

Função e objetivos da Educação Infantil

A Educação Infantil constitui uma etapa educativa de caráter não obrigatório. Esse é um dos motivos pelo qual é comum se encontra crianças no primeiro ano de escolaridade, em fase de adaptação à vida escolar, convivendo com outras crianças que já vivenciaram essa experiência e que já alcançaram uma série de aprendizagens proporcionadas pela educação institucionalizada.

A experiência escolar inicial pode ser determinant para a vida escolar de um indivíduo, através de tudo o que a Educação Infantil proporciona às crianças: a maneira como vivenciam essa etapa educativa, os tipos de aprendizagem que realizam e os tipos de relações que estabelecem com as outras crianças e com os adultos. Desse modo, é prioritário considerar as especificidades e necessidades infantis para atender as suas singularidades, integrando as funções de educar, cuidar e brincar e estabelecendo parceria com a família.

Cabe à escola da Educação Infantil manter acessível o diálogo e a participação dos pais na vida escolar das crianças, garantindo o seu apoio nas ações educativas. Santos et al (2001) observam que a parceria e a cumplicidade entre pais e escola, são elementos de um processo de construção de um conhecimento mútuo e contribuem para aprimorar o trabalho desenvolvido.

Em relação às instituições que atendem outras etapas de ensino, além da Educação Infantil, torna-se de fundamental importância compreender as diferenças entre as funções de cada uma delas, fazendo-as constar na elaboração e efetivação dos seus projetos educacionais.

Nesse sentido, Rocha (2003) comenta que o Ensino Fundamental tem uma função historicamente construída, visando aprendizagens específicas para o domínio de conhecimentos básicos; por outro lado, a função da Educação Infantil é de complementaridade à educação da família, tendo como objeto as relações educativas que se estabelecem na socialização escolar. A autora enfatiza que não se pode cometer o equívoco de pensar que o conhecimento e a aprendizagem não se apresentam no âmbito da Educação Infantil, visto que a construção de conhecimentos ocorre em relação estreita e diretamente vinculada aos processos constitutivos da criança: expressividade, afetividade, socialização, nutrição, sexualidade, movimento, linguagem, brincadeira, e

fantasia. Rocha também explica que não é objetivo inalf da Educação Infantil o conteúdo escolar, uma vez que ele está intrinsecamente presente nas múltiplas relações estabelecidas ou experienciadas pela criança com o meio natural e social, consigo mesma, com as outras crianças e adultos.

Dessa forma, na instituição de Educação Infantil a criança tem a oportunidade de se tornar cada vez mais independente, segura e capaz de construir sua autonomia através de decisões e iniciativas pertinentes à sua idade. Nesse contexto, ao conviver com outras crianças e adultos, ela aprende a lidar com as frustrações e limites, a expor o que pensa e sente e a definir suas preferências, fortalecendo sua auto-estima, o respeito por si e pelos outros.

É preciso considerar, no trabalho pedagógico das instituições escolares, que as crianças têm necessidades físicas e emocionais imprescindíveis à construção de vínculos afetivos, os quais se consolidam através das demonstrações sinceras de afeto e atenção às características individuais, concorrendo para se sentirem especiais e respeitadas. Não se admite mais uma Educação Infantil sem vida.

Como educar crianças sem permitir que elas possam expressar seus sentimentos? “[...] É preciso que professores (adultos) e crianças aprendam juntos a perceber e a respeitar os sentimentos dos outros. Uma creche ou uma pré-escola sem sentimentos é uma instituição morta” (Marinho, 2001, p. 55).

Na abordagem educativa para a primeira infância é fundamental compreender as múltiplas, subjetivas e fascinantes linguagens das crianças. Para tanto, o educador precisa estar atento ao que elas dizem, pensam ou sentem, procurando ‘auscultá-las’, mesmo que elas ainda não saibam falar, buscando compreender o universo infantil, promovendo experiências e desafios que as façam progredir e, principalmente, permitindo-se aprender com elas.

É igualmente preciso esclarecer que a Educação Infantil não tem obrigação de garantir que a criança esteja alfabetizada ao final desta etapa de ensino. O que se explicita no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) é a necessidade de se oferecer condições para que a criança possa aprender a ler e a escrever, através de sua participação em situações que envolvam práticas sociais de letramento.

Diante disso, é função da Educação Infantil pensar a própria criança, considerando seus processos singulares, presentes em diferentes culturas e contextos sociais, suas capacidades físicas, cognitivas, estéticas, éticas, expressivas e emocionais, proporcionando um ambiente rico em interações e situações de desafios, no qual ela amplia gradativamente a compreensão acerca de si mesma e do mundo.

Lembre-se, ainda, que as crianças desenvolvem suas capacidades de maneira heterogênea, em ritmos e intensidades diferentes; apesar dessa diversidade, a educação tem como função criar condições para que todas elas possam ter o desenvolvimento de suas potencialidades. O desenvolvimento infantil pleno e a aquisição de conhecimentos acontecem simultaneamente e caminham no sentido de construir a autonomia, a cooperação e a atuação crítica e criativa.

Assim sendo, os objetivos para a Educação Infantil apresentados no RCNEI e confirmados pela SME explicitam as intenções educativas focadas no desenvolvimento das capacidades da criança, expressas por meio de diversos comportamentos e aprendizagens característicos de sua natureza.

Segundo o RCNEI (Brasil, 2001, v. 1, p. 63), os objetivos para a Educação Infantil orientam uma prática pedagógica que possibilite à criança:

- Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidados com a própria saúde e bem-estar;
- Estabelecer vínculos afetivos de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio-ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;

- Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, verbal) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias e significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito, participação e valorização da diversidade.

No trabalho pedagógico com crianças pequenas, os objetivos para uma Educação Infantil de qualidade devem perpassar todas as ações realizadas entre o educar, o cuidar e o brincar, contemplando a construção da sociabilidade, da identidade, da autonomia e dos vínculos afetivos para o desenvolvimento de aprendizagens significativas, realizando os cuidados necessários para a participação em brincadeiras.

Letramento e Alfabetização

A criança vive em uma sociedade letrada e interage com esse mundo de signos antes mesmo de iniciar a sua vida escolar, manifestando interesse e curiosidade pelos recursos materiais que lhe são expostos. Desse modo, as crianças que chegam à Educação Infantil não fazem parte de uma sociedade ágrafa, como assinala Sampaio (1993) e, sendo assim, é imprescindível oferecer-lhes condições para a apropriação da língua escrita, de modo que suas capacidades de entender e intervir na realidade sejam ampliadas.

A compreensão acerca da Educação Infantil, segundo Garcia (1993), tem oscilado entre a concepção de uma escola que objetiva o desenvolvimento integral da criança, mesmo sem muitas vezes conseguir explicitar o que isto significa e uma segunda concepção de escola que tem como objetivo preparar a criança para a aprendizagem da leitura e da escrita.

O entendimento de que o processo de alfabetização vai além da decodificação e codificação do sistema alfabético e da apropriação de suas regras ortográficas tem impulsionado o debate acerca do processo de letramento. No entanto, ambos os processos são interdependentes e indissociáveis.

O conceito de letramento, assinala Soares (2004), surgiu há pouco mais de duas décadas na linguagem da educação e das ciências linguísticas, em função de comportamentos e práticas sociais de leitura e escrita que ultrapassam o domínio do sistema alfabético ortográfico da escrita. Neste sentido, o manuseio e a utilização de materiais impressos relevantes para executar diferentes atividades da rotina escolar proporcionam às crianças a oportunidade de vivenciar situações de letramento de modo lúdico, significativo e intencional.

Observe-se que o simples contato da criança com diferentes suportes textuais não é suficiente para que aprenda a ler e escrever convencionalmente. Para Soares (2003), é preciso haver situações que instiguem a reflexão e formulação de hipóteses acerca das possíveis regras necessárias à leitura e à escrita de textos. Nessa perspectiva, a alfabetização ganha novos significados por encontrar-se atrelada a situações do cotidiano das crianças. Assim, o uso de cartilhas (Eva viu a uva, por exemplo) é inadequado para uma abordagem que pretende ser funcional e significativa para as crianças.

Segundo uma didática de alfabetização focada no letramento, a criança aprende a ler e a escrever interagindo com textos que se propõem atender finalidades variadas, identificando usos e características dos diversos gêneros e portadores textuais que circulam na sociedade. Desse modo, aprenderá “não só as relações fonema-grafema, mas, simultaneamente, o sentido e função que tem a escrita” (Soares, 2005, p.12).

O processo de letramento pode ser vivenciado em muitas situações significativas no brincar da criança, seja por meio das contações de histórias, releituras, dramatizações, ou quando vivencia a imitação e recreação da realidade. Diversas atividades podem ser citadas: dirigir ônibus, ser condutor ou passageiro do ônibus, fazer compras, cozinhar utilizando receitas, ler os rótulos das embalagens dos produtos, apresentar o noticiário da TV, ir ao posto de saúde, ser enfermeiro ou médico no posto de saúde.

Mais uma vez, se afirma que brincar possibilita, às crianças, desenvolverem a capacidade de imitar a vida e, principalmente, de exercitar a sua transformação por meio da criação de situações imaginárias. É através do lúdico, das brincadeiras, sobretudo no faz-de-conta, que as crianças desenvolvem capacidades de socialização por meio da interação e experimentação de regras e papéis sociais, repetem situações que já

conhecem de suas experiências cotidianas anteriores e atualizam os conhecimentos que possuem.

Até recentemente, ressaltava Hall (2005), não se valorizava o recurso de materiais impressos no brincar, embora sempre estivessem presentes, indicando que em todo lugar há algo que precisa ser lido ou escrito. Assim sendo, os professores podem, junto com as crianças, explorar no ambiente das atividades lúdicas, situações de letramento enriquecidas com os recursos de leitura e escrita sugeridos por todos.

Diante disso, enfatiza-se que a escola deve proporcionar o acesso às diferentes linguagens (matemática, visual, musical, corporal e verbal) não apenas como pré-requisitos ao letramento ou alfabetização, mas pela oportunidade das crianças expressarem-se plenamente.

A criança de 6 anos de idade no Ensino Fundamental

A ampliação do tempo obrigatório para o Ensino Fundamental, já estabelecida em vários países, é parte de um movimento mundial de reorganização da estrutura do ensino. O Brasil, a partir da Lei Nº 10.172/2002 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), propôs a implantação progressiva do ensino fundamental em nove anos de escolaridade.

As ações de transição requerem planejamento e diretrizes norteadoras para um atendimento adequado acerca das características da criança de 6 anos de idade. Tal entendimento é explicitado no documento de orientações gerais para a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos (Brasil, 2004), visando assegurar um processo educativo que respeite as especificidades do tempo de infância, do qual também fazem parte as crianças de 7 e 8 anos de idade.

A justificativa apresentada no referido documento, para essa modificação, considera que 81,7% das crianças de 6 anos de idade estão na escola (Censo Demográfico de 2002 – IBGE), cuja distribuição é a seguinte: 38,9% na Educação Infantil; 13,6% em classes de alfabetização e 29,6% no Ensino Fundamental. Os dados do censo referem-se a todo o sistema educacional brasileiro, ou seja, as redes de ensino pública e privada.

A adoção de um maior número de anos de escolaridade e obrigatória é apresentada como um meio de assegurar, a todas as crianças, um tempo mais longo de convívio escolar, principalmente nas localidades onde não há a oferta de Educação Infantil.

Porém, sabe-se que o mais relevante não é o tempo de permanência na escola, mas o uso eficaz que se faz desse tempo em prol do desenvolvimento e da aprendizagem infantil.

A nova organização proposta para o Ensino Fundamental contempla dois aspectos importantes: os nove anos de escolaridade obrigatória e a nova idade que integra esse ensino (crianças de 6 anos), dispostos do seguinte modo:

Quadro 1

Organização do Ensino Fundamental em Nove Anos de Escolaridade
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

ENSINO FUNDAMENTAL								
ANOS INICIAIS/ IDADE					ANOS FINAIS/ IDADE			
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
6 anos	7 anos	8 anos	9 anos	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos

Fonte: Brasil. Ensino Fundamental de Nove Anos – orientações gerais, 2004, p. 18.

Segundo o artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, a Educação Básica pode ser organizada de diversas formas: em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de estudos, grupos não-seriados, ou ainda, de outra maneira que atenda, quando recomendado, ao interesse do processo de aprendizagem.

Em sendo assim, a Secretaria Municipal de Educação de Natal adotou, a partir de 1999, a organização da escolaridade em ciclos para os anos iniciais do Ensino Fundamental, possibilitando, desde então, o ingresso do aluno aos 6 anos de idade. Hoje, os anos iniciais estão organizados em dois ciclos, sendo o 1º ciclo com duração de três anos e o 2º ciclo com duração de dois anos. Os anos finais do Ensino Fundamental, 6º ao 9º ano, continuam organizados de forma seriada.

Segundo as orientações gerais (Brasil, 2004) foi enfatizado que a idade cronológica não é o aspecto definidor do ingresso na vida escolar e da maneira de ser na infância. A forma como a escola dá continuidade à educação e às experiências vivenciadas anteriormente pela criança, em casa ou na instituição de Educação Infantil é mais relevante do que a idade.

A despeito destas orientações, repete-se freqüente mente uma indagação: é melhor que as crianças de 6 anos de idade estejam na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental? Para Kramer (2003) tanto faz, desde que haja uma articulação no trabalho pedagógico realizado. O fundamental é que a forma de atendimento educacional esteja explícita no Projeto Político-Pedagógico da escola, que seja compreendida pela comunidade escolar e que se leve em consideração as especificidades da infância e o direito à brincadeira.

Trata-se, portanto, de estabelecer um currículo escolar articulado para que o ingresso da criança de 6 anos de idade no Ensino Fundamental não se apresente como uma drástica ruptura com alguns dos princípios que orientam a ação pedagógica na Educação Infantil. Com isso, pretende-se evitar equívocos na realização das atividades escolares, como por exemplo, a exclusão do lúdico em situações cotidianas de ensino-aprendizagem. Por sua vez, isso implica que o trabalho com tais crianças seja planejado, pensado, discutido e acompanhado por todos os envolvidos nas duas etapas de ensino, bem como, no desenvolvimento de ações integradas com a SME para a promoção da formação continuada dos professores focada nessa questão.