

Inclusão da criança de seis anos de idade no ensino fundamental: uma reflexão necessária

The inclusion of a six-year-old child in basic education: a necessary reflection

Maria Izete de Oliveira

Doutora em Psicologia da Educação pela PUC/SP. Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).
E-mail: mariaizete@gmail.com.br

Resumo

Este texto traz à tona a discussão a respeito da Lei 11.274, de fev. de 2006, que altera quatro artigos da LDB 9394/96 e assegura a inclusão da criança de seis anos de idade no primeiro ano do ensino fundamental. Embora estejamos cientes dos princípios que justificam essa política de inclusão, são apresentados neste artigo alguns argumentos que nos levam a refletir sobre a forma como foi implantada e as consequências que pode trazer. A preocupação aqui é com a garantia de uma educação de qualidade para as crianças de seis anos de idade, uma educação diferenciada, voltada para a aprendizagem por meio de atividades diversificadas, com ênfase no lúdico e na interação social. Defendemos uma educação preocupada com o desenvolvimento integral da criança, sem ruptura na passagem da pré-escola para o primeiro ano do ensino fundamental.

Palavras-chave

Educação infantil. Educação fundamental. Qualidade.

Abstract

This study brings to light the discussion about the Law 11274 of Feb. 2006 that changes four articles of LDB 9394/96 and ensures the inclusion of six-year-old child in the first year of elementary school. Although we are aware of the principles that justify this policy of inclusion, we present some arguments in this paper that lead us to reflect on the way it was implemented and the consequences that it may bring. The concern here is with the assurance of a quality education for a six-year-old child, a different education, focused on learning through diversified activities with emphasis on entertainment and social interaction. We support an education concerned with the development of children without breaking in the transition from kindergarten to the first year of elementary school.

Key-words

Infant education. Elementary school. Quality.

Há algum tempo, grandes discussões estão sendo travadas acerca da educação infantil que, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96, foi contemplada como a primeira etapa da educação básica: sendo a creche para atender as crianças de 0 a 3 anos de idade e a pré-escola, as crianças de 4 a 6 anos. Essa conquista, assegurada pela LDB, intensificou a preocupação dos educadores da área no sentido de implantar uma política que venha atender às reais necessidades dessa clientela. Essa preocupação culminou na publicação da Política Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 2005a), que traça as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias para essa etapa da educação.

É certo que algumas questões, tais como: qual o objetivo dessa etapa da educação, como deve ser a formação desse educador, que fundamentos teóricos deverão nortear a prática pedagógica do professor, qual a finalidade da educação infantil, entre outras, merecem maior debate e aprofundamento entre os profissionais que atuam na educação infantil.

Porém, para direcionar sua prática pedagógica, o educador infantil pode lançar mão de diversos materiais bibliográficos como, por exemplo, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (2001)¹, obras de autores como Piaget, Vigotsky, Wallon, Ferreiro entre outros, que abordam pontos de vista acerca do desenvolvimento infantil e do processo de aprendizagem da criança. Tem-se, ainda, uma vasta literatura contemporânea

que aponta alguns caminhos ou formas eficazes de se trabalhar com a criança nessa fase da educação.

O RCNEI (2001), por exemplo, rompe com a velha e arraigada crença de que o papel de educação infantil é alfabetizar ou preparar a criança para as séries iniciais. De acordo com o RCNEI, o importante é a integração entre o cuidar e o educar, ressaltada a preocupação com o desenvolvimento integral da criança, que vai além da preocupação com a aprendizagem da linguagem escrita e de fornecer orientações para o cuidado com o corpo e a criação de hábitos de higiene. Deve-se, também, garantir à criança afeto, proteção e segurança. Educar significa, então, ajudar a criança a desenvolver valores éticos e morais, adquirir hábitos e atitudes de sua cultura, formando sua própria identidade. Educar é

[...] contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural [...] na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (RCNEI, 2001, p.23).

Ainda nesse sentido, a LDB 9.394/96, em seu art. 29, em consonância com o RCNEI, preconiza que a educação infantil “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social [...]” (BRASIL, 1996). Essa definição deixa implícita a necessidade de o educador estar atento para o desenvolvimento global da criança em todos os seus

aspectos, que vão desde questões biológicas, passando pelo emocional, pela interação social até o cognitivo, o que nos parece uma definição bastante sensata e necessária.

Outro fator que merece ser ressaltado é que teorias originárias nas áreas da psicologia, antropologia e sociolinguística têm reconhecido a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, social, emocional e psicológico que formarão a personalidade das pessoas. Como ressaltava Antunes (2004, p.9), “[...] a ciência mostra que o período que vai da gestação até o sexto ano de vida é o mais importante na organização das bases para as competências e habilidades que serão desenvolvidas ao longo da existência humana [...]”. Assim, de acordo com o autor, prova-se que a educação infantil é muito importante, mas é essencial que possamos refletir como fazê-la bem.

Diante do exposto, surge-nos uma inquietação: se há tanta preocupação com a infância, se tantos estudos e debates foram, e ainda são, realizados, se o RCNEI foi criado visando à melhoria da qualidade do atendimento às crianças da educação infantil; então, será que devemos mesmo excluir as crianças de seis anos desse atendimento? Elas também são crianças pequenas e merecem uma atenção especial por parte dos educadores e das políticas educacionais no sentido de atender as suas reais necessidades.

Assim, nosso objetivo é discutir a respeito da inclusão da criança de seis anos de idade no ensino fundamental, confor-

me assegura a Lei 11.274 (BRASIL, 2006a), que altera a LDB 9394/96, passando a vigorar a seguinte redação: matricular todos os educandos **a partir dos 6 (seis) anos de idade** no ensino fundamental” (grifo nosso).

Mesmo sabendo que a implantação dessa medida é uma tendência mundial em educação, ressaltamos que a realidade do Brasil merece uma atenção especial quando se fala dessa inclusão, já que não podemos deixar de considerar alguns entraves que dificultam sua aplicabilidade.

Um fator alegado para implantação dessa medida é garantir a obrigatoriedade das matrículas das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental, já que a educação infantil, apesar do seu oferecimento ser um dever dos municípios, a matrícula das crianças é facultativa aos pais. Sendo assim, o documento de Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade defende que “com a aprovação da Lei n. 11.274/2006, mais crianças serão incluídas no sistema educacional brasileiro, especialmente aquelas pertencentes aos setores populares [...]” (BRASIL, 2006b). No entanto, quanto a não obrigatoriedade da matrícula na educação infantil, é bom lembrar que

[...] O fato de o ensino fundamental ser obrigatório e a educação infantil não, **muda a obrigação do cidadão** de matricular seus filhos, [...] **mas não muda a responsabilidade do poder público** em oferecer educação infantil já que, **sendo direito, provoca um dever correspondente**. (CRAIDY, 2000, p.69, grifo nosso).

É certo que temos a preocupação com o acesso dessas crianças à escolarização; sabemos que muitas crianças das camadas desfavorecidas só ingressam no ensino fundamental devido à sua obrigatoriedade, e a intenção da Lei 11.274 é evitar que as crianças de seis anos fiquem soltas pelas ruas ou sozinhas em casa. Mas devemos nos preocupar, também, com a qualidade do ensino que será oferecido a elas.

De acordo com o informativo do Ministério da Educação de 2005, “o MEC está debatendo com as secretarias estaduais e municipais de educação os procedimentos adequados para a adoção de mais um ano de ensino fundamental” (BRASIL, 2005b, p.12). Mas perguntamos: não é incoerente implantar uma medida tão séria antes mesmo de se pensar sobre os procedimentos adequados?

Como sempre, em nosso país, ao se tratar de educação, as políticas são implantadas antes de proporcionarem condições básicas de funcionamento nas instituições, como estrutura física, preparação dos educadores etc, como é o caso, por exemplo, da política de inclusão das crianças especiais em salas de aulas comuns², do sistema de ciclos de alfabetização, dos modismos teóricos, entre outros.

É bom lembrar também a grande dificuldade do poder público de garantir uma educação de qualidade para as crianças que já completaram sete anos e estão no ensino fundamental. Nesse sentido, Arce e Martins (2007, p.38) pontuam que “[...] a legislação educacional brasileira, ao mesmo tempo em que acompanha a tendência

mundial [...] de escolarização obrigatória a partir de seis anos, anuncia necessidades urgentes de revisão desse nível de ensino”.

Essa revisão, a nosso ver, deve abranger especialmente as propostas político-pedagógicas de trabalho e a formação dos professores que, mesmo tendo “formação” para atuarem no ensino fundamental, ainda assim muitos demonstram despreparo. Sabemos que questões de metodologias de ensino-aprendizagem, de domínio de conteúdos dos professores, questões comportamentais dos alunos como a indisciplina, questões relacionais, questões de suporte teórico, entre outro, geralmente são trabalhadas superficialmente nos cursos de pedagogia e nas demais licenciaturas, não garantindo uma formação sólida para esses educadores. Arce e Martins (2007, p.39) ressaltam que todos os documentos oficiais elaborados sob a rubrica do MEC

[...] afirmam que o **ensino fundamental deva ser repensado em seu conjunto**, no que se inclui a revisão dos projetos político-pedagógicos; especialmente no que se referem a concepção de infância, alfabetização, letramento, desenvolvimento humano, processo de aprendizagem, metodologias de ensino, organização do tempo escolar e currículo; definição de políticas de formação continuada; instalações físicas etc. (grifo nosso).

Diante desse quadro, as autoras reiteram que “vivemos um momento com anúncios de profundas mudanças no âmbito da educação básica obrigatória, se, é claro, a assunção do ensino fundamental de nove anos não se configurar como medida meramente administrativa” (ARCE;

MARTINS, 2007, p.39). Como vemos, a inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental é uma medida mais complexa do que parece ser.

Outro motivo alegado para a inclusão é que “quando as crianças ingressam na escola antes dos sete anos de idade, apresentam, em sua maioria, resultados superiores em relação àqueles que ingressam somente aos sete anos” (BRASIL, 2006b, p.5). Concordamos com essa premissa, mas acreditamos que a própria pré-escola pode perfeitamente fazer esse papel de “ingresso da criança na escola”, como o próprio documento de Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos no Ensino Fundamental afirma. Além disso, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) apontou que “crianças com histórico de experiência na pré-escola obtiveram maiores médias de proficiência em leitura [...]” (BRASIL, 2006b, p. 6).

Não concordamos, também, com a ideia defendida pelo Parecer CNE 022/98 da Câmara de Educação Básica, quando afirma que “sob o ponto de vista psico/linguístico, sócio/emocional, psico/motor e educacional, esta medida é desejável, pois vem ao encontro das verdadeiras capacidades das crianças [...]” (BRASIL, 1998). Não sabemos em que princípio essa afirmação se sustenta, já que não há nenhuma proposta pedagógica apresentada nacionalmente que oriente os professores a trabalharem tendo em vista o desenvolvimento desses aspectos mencionados no Parecer.

Ao contrário, acreditamos que quando defendem a inserção da criança de seis

anos no ensino fundamental, apesar da boa intenção, estão negando-lhe uma educação preocupada com o seu desenvolvimento integral. Sabemos, pela nossa convivência com algumas escolas públicas, que a prática pedagógica no ensino fundamental é, em grande parte, voltada para o aprendizado da língua escrita, da matemática, enfim, dos conteúdos programáticos específicos que, salvo algumas exceções, são ensinados de forma mecânica, enfatizando a memorização e a repetição. Como bem ressalta Carraher (1991), para muitas professoras primárias, apesar da vontade de verem a prática educacional renovada e modernizada,

É comum a insistência na importância da ‘fixação’ pela repetição. A opinião de que a prática repetitiva é a melhor maneira de garantir que o aluno aprenda o que tem que aprender é lugar comum. Tais fatos demonstram uma aceitação da idéia de que a educação consiste na transmissão de informações e técnicas. (CARRAHER, 1991, p.16).

O Parecer CNE 022/98 defende também que a inclusão “[...] valorizará ainda mais a educação infantil [...] encerrando a era das ‘Classes de Alfabetização’, desnecessárias e desaconselháveis” (BRASIL, 1998, p.9). Concordamos com o Parecer quando menciona que as classes de alfabetização formadas por crianças de seis anos são desnecessárias porque a alfabetização não acontece em um período estante; ela é um processo que ocorre desde o nascimento. Mas, quando afirma que essa inclusão valorizará a educação infantil e encerrará a era das classes de alfabeti-

zação, perguntamos que garantia se tem de que isso ocorrerá, já que a Lei 11.274 (BRASIL, 2006a) não esclarece a forma como se dará essa inclusão e não garante nenhum atendimento diferenciado a essas crianças.

Logo, não podemos ser otimistas quanto ao fim das classes de alfabetização. Ao contrário, acreditamos que essa prática que vinha ocorrendo em alguns estados e municípios com caráter experimental, agora se solidificará com suporte na Lei 11.274. O que ocorrerá, provavelmente, é a **formalização da alfabetização precoce e mecânica das crianças de seis anos de idade**, ou pior, há a possibilidade, daqui a algum tempo, de a criança de seis anos passar a formar as classes de segundo ano e a escola iniciar a nova era das “classes de alfabetização” com crianças de cinco anos!

O fato da não extinção das classes de alfabetização pode ser verificado nos documentos referentes à Provinha Brasil (BRASIL, 2008) que é aplicada às crianças de seis anos de idade no **início do primeiro ano** com o objetivo de “**avaliar o nível de alfabetização dos estudantes** nos anos iniciais do ensino fundamental”. As habilidades definidas para avaliar a leitura e a escrita desses estudantes foram organizadas e descritas na “Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento” (grifos nossos). Ou seja, não há dúvida de que as classes de alfabetização continuam e continuarão em execução!

É interessante lembrar que o que se apregoa em diversos documentos é que

não haja ruptura na prática pedagógica da pré-escola para a prática destinada ao primeiro ano do ensino fundamental. Nesse sentido, a Resolução 257/06 do CEE/MT preconiza que, na organização do primeiro ano do ensino fundamental, a proposta pedagógica deve “articular-se com a educação infantil na perspectiva de continuidade do aprender com prazer, respeitando as fases de desenvolvimento próprio de cada criança”. Ou seja, deve-se “assegurar que a transição da educação infantil para a referida etapa efetive-se de forma a evitar rupturas no processo ensino-aprendizagem, resguardando o desenvolvimento infantil quanto aos aspectos emocionais, afetivos, cognitivos, lingüísticos e culturais” (MATO GROSSO, 2006).

Reiterando essa premissa, o documento sobre Orientações Para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade (BRASIL, 2006b, p.9) sustenta que a reorganização das propostas pedagógicas deve “assegurar o pleno desenvolvimento das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo [...] sem restringir a aprendizagem da criança de seis anos à exclusividade da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental”.

Se não deve haver ruptura entre a prática pedagógica da pré-escola e a prática do primeiro ano, entendemos que a avaliação no primeiro ano deveria ocorrer da mesma forma que ocorre na pré-escola, sem dar ênfase à alfabetização. Nesse sentido, no que se refere à avaliação na educação infantil, a LDB 9.394/96, em seu artigo 31, preconiza que “a **avaliação far-**

se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento [...] já que essa fase escolar tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Assim, a avaliação no primeiro ano deveria acontecer a todo momento, durante todas as atividades, cotidiana e sistematicamente. É a avaliação entendida como processo de aprendizagem que acontece por meio da observação constante do desenvolvimento da criança e do registro e análise do seu desempenho (BRASIL, 2001). E a finalidade da avaliação deve ser de assegurar êxito na aprendizagem da criança, sendo responsabilidade do professor é ajudar o aluno a descobrir, a usar sua imaginação, ensiná-lo aprender a aprender.

Entretanto, ao realizar um levantamento³, em 2008, por meio de um questionário aplicado a dezoito professoras que atuam no primeiro ano em escolas públicas de uma cidade de Mato Grosso, constatamos que dezessete delas responderam que a finalidade do primeiro ano **é a alfabetização**. Isso vem demonstrar, também, que há sim uma ruptura entre o que é ensinado na pré-escola e no primeiro ano. Como assegura uma das professoras em relação às atividades da pré-escola e do primeiro ano, “acontece uma ruptura muito grande quando a criança vai para o 1º ano e o importante seria se esses alunos não sentissem essa mudança tão brusca”.

A Provinha Brasil confirma o que diz essa professora e contraria o que preconiza, tão acertadamente, a Resolução 257/

06 do CEE/MT, ao afirmar que “o 1º ano do ensino fundamental não se deve limitar à codificação e decodificação da leitura e da escrita, mas garantir atividades que assegurem a imersão no processo de letramento de forma lúdica e prazerosa qualificando o tempo e a continuidade do cuidar e educar” (MATO GROSSO, 2006).

Entretanto, infelizmente, não é isso que se presencia em muitas escolas, já que a preocupação em alfabetizar as crianças de seis anos pode ser constatada também no documento Fluxo de Aula do Estado de Mato Grosso, que “constitui o instrumento norteador, organizador e sistematizador da prática docente” (MATO GROSSO, 2008). Nesse documento são apresentadas as habilidades e os conteúdos de língua portuguesa e matemática que devem ser trabalhados em sala no primeiro ano. Nele podemos observar que no **primeiro mês de aula** espera-se que o aluno apresente habilidades como, por exemplo, identificar as letras do seu nome no alfabeto e **ler palavras conhecidas em voz alta**. E entre os conteúdos trabalhados estão os tipos de letras: forma/manuscrita e maiúscula/minúscula. Ressalta-se que isso é previsto para o primeiro mês de aula!

Sendo assim, podemos imaginar, nesse momento, crianças de seis anos de idade em uma sala de aula, sentadas em carteiras desconfortáveis e enfileiradas, obrigadas a permanecerem sentadas por horas a fio, tendo que desenvolver atividades para as quais elas ainda não estão preparadas e, por outro lado, professores que não tiveram uma formação adequada para li-

dar com crianças dessa faixa etária sentindo-se perdidos e angustiados em sua prática pedagógica. Como constatado nas respostas das professoras pesquisadas, elas afirmam que algumas de suas dificuldades são, entre outras:

- a) “não possuir formação para atuar com as crianças do primeiro ano”;
- b) “dificuldade no processo ensino/aprendizagem”;
- c) “colocar as crianças no final do ano, em sua maioria, no mesmo nível de aprendizagem”.

Percebemos, então, a falta de preparo das professoras para atuarem com as crianças de seis anos no primeiro ano do ensino fundamental. Esta preocupação consiste no fato de que os cursos de pedagogia, em sua maioria, não preparam o futuro educador para atuar com essa faixa etária. Nesse sentido, perguntamos: qual o perfil do profissional que atua com essas crianças? Eles estão tendo preparação especial para atuar com essa faixa etária?

Como bem ressalta o Informativo MEC, “[...] a pedagogia adotada (para o primeiro ano) precisa ser adequada à idade dos alunos para não ocorrer uma simples antecipação da primeira série. É essencial assegurar aos professores programas de formação específicos para atender turmas dessa idade” (BRASIL, 2005b, p.12).

Se existe, de fato, a preocupação por parte dos governantes com a formação dos professores para atuarem no primeiro ano – e deveria existir –, temos de reconhecer que esta preocupação é um tanto tardia; não há lógica em primeiro se implantar uma

medida educacional tão séria e somente depois se pensar em estratégias para tentar garantir o seu sucesso! Como pensar em uma formação específica para os educadores que atuam com as crianças de seis anos se isso demanda tempo tanto para a elaboração de um programa de formação quanto para a sua conclusão? Lembrando que, contraditoriamente, as crianças de seis anos de idade estão sendo matriculadas no ensino fundamental desde 2006.

Enquanto essa formação específica não ocorre, provavelmente, continuará sendo oferecida às crianças de seis anos (salvo algumas exceções) uma educação tradicional, mecanicista, que valoriza a memorização em detrimento do desenvolvimento do raciocínio. Muitos educadores desconhecem que o papel do professor no contexto da educação infantil, que deveria estar estritamente ligado ao primeiro ano, deve ser “de facilitador das descobertas em vez de um distribuidor de conhecimentos, para tanto é preciso que entenda a forma como a criança raciocina [...] encorajando o crescimento mental e a criatividade da criança” (OLIVEIRA, 2005, p.43).

Acreditamos que a alfabetização precoce pode trazer muitos problemas para as crianças. Quando falamos aqui em alfabetização, tratamos de uma concepção tradicional, como sendo a apropriação dos códigos linguísticos por meio da repetição e memorização, sem levar em consideração o processo de letramento e o trabalho com as diferentes linguagens de forma lúdica, tão necessária nessa etapa da educação.

Não estamos defendendo que a criança de seis anos não deva aprender a ler e a escrever, mas que não se deve ensinar esses conteúdos mecanicamente, pois a criança precisa ser levada ao domínio das práticas sociais de leitura e escrita: deve-se alfabetizar letrando. Uma criança letrada é aquela que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer da leitura e da escrita de diferentes gêneros de textos. Devemos ensinar à criança o sentido social da escrita, inserindo-a no mundo letrado. A educação infantil e, conseqüentemente, o primeiro ano, devem ser os momentos iniciais desse processo.

Lima (2001) acompanhou problemas educacionais em crianças que foram incluídas precocemente em uma classe de alfabetização tradicional e faz uma analogia bastante interessante: “Assim como não daríamos para uma criança de 30 Kg uma carga de 60Kg para carregar, não devemos dar a ela a responsabilidade de seu aprendizado antes que esteja em desenvolvimento cognitivo e emocional adequados” (LIMA, 2001, p.32). Nesse sentido, Assunção José e Coelho (2006) defendem a prontidão para a alfabetização, ou seja, as crianças precisam desenvolver habilidades como, por exemplo, a percepção, a lateralidade, as orientações espacial e temporal, esquema corporal, coordenação visomotora, análise e síntese, linguagem oral, entre outras, como aspectos intrínsecos ao processo de alfabetização.

Essas afirmações chamam a atenção para o fato de que em uma alfabetização precoce e mecânica estaremos exigindo da

criança, que ainda se encontra no mundo das fantasias e das brincadeiras, um esforço e dedicação para a qual ela ainda não está preparada. Nesse sentido, a mesma autora esclarece:

Embora desejosa de atender as expectativas de todos – fato que traz em seu bojo a necessidade da criança de ser aceita. Embora se esforce demasiadamente, pois está sendo estimulada, e a ela são prometidas gratificações como brinquedos ou “ser doutor”, a criança não consegue realizar a atividade proposta. (LIMA, 2001, p. 33).

E a agravante no caso do fracasso escolar é que a responsabilidade recai sobre a criança. Professores e pais que não possuem esclarecimentos sobre os processos que envolvem o ensino-aprendizagem alegarão que a criança não foi capaz ou não se esforçou suficientemente. Reiterando essa premissa, Araújo e Schwartzman (2002) verificaram em seus estudos que pais e professores da rede pública consideram o aluno como o principal responsável pela repetência e pelo seu péssimo desempenho. Ainda nesse sentido, Lima (2001) afirma que a criança “[...] relaciona consigo esse desagradável resultado, passa a desenvolver um sentimento de menos-valia que vai acompanhá-la em sua história escolar e em outras atividades”.

Dessa forma, algumas dificuldades apontadas pelas professoras pesquisadas dizem respeito ao despreparo da criança para iniciar o primeiro ano. De acordo com algumas professoras, “as crianças não tiveram contato anterior com o mundo da leitura e escrita” e “as crianças não têm maturidade psicológica”. Ou seja, essas crianças

difícilmente conseguirão atender à expectativa de suas professoras.

Nessa direção, Lima (2001) nos esclarece as consequências dessa desagradável experiência para a criança: “A causa mais comum do bloqueio ao aprendizado [...] vem da **pressão indevida** que sofrem para atingir certas metas que estão além de sua capacidade. **Essas crianças aprendem a falhar**” (LIMA, 2001, p.33, grifo nosso). A criança desenvolve um sentimento de baixa autoestima, passando a acreditar que não é capaz de aprender e que não consegue atender às expectativas de seus pais e professores. Em alguns casos, a criança pode até chegar à aprendizagem satisfatória para a leitura e a escrita, mas ficam sequelas na formação pessoal em consequência daqueles momentos infantis de brincadeiras, jogos, fantasias que foram castrados (LIMA, 2001). Será que é isso que queremos para as nossas crianças?

Didonet (2000) levanta um questionamento dizendo que “nos últimos anos, o MEC não parece ter entusiasmo com a educação infantil. Seria questão de afinidade? Ou de conhecimento do significado da primeira etapa da vida na educação da pessoa?”. E comenta que o fato de o MEC “argumentar que a educação infantil é da competência do município não isenta de responsabilidade as esferas federal e estadual de trabalhar por esse nível” (DIDONET, 2000, p.94). Lembramos que a Constituição Federal preconiza que compete aos municípios “manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programa de educação pré-escolar e de ensino fundamental” (BRASIL, 1979, art.30).

Isso nos leva a crer que a inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental é uma forma de diminuir a necessidade de investimento na educação infantil. Como pontua Craidy (2000, p.70), desde o ano de 2000, “é importante ter presente que a lei do FUNDEF faz com que **os recursos se localizem onde estão as matrículas**, o que poderá provocar uma luta pelo aumento das matrículas no ensino fundamental” (grifo nosso).

Didonet, já no ano 2000, aponta outro alerta importante quando descreve o que ele chama de um “cenário real para a educação infantil diante do FUNDEF”:

[...] crianças de 6 anos sendo matriculadas no ensino fundamental, como mercadoria de valor... A cada criança, são mais de R\$ 315,00 (por ano) para o Município. A questão para a prefeitura não estaria no nível e tipo de ensino a ser oferecido para a criança, mas no que ela representa em volume de repasses do FUNDEF. Trata-se de uma solução *pelos beirados*, pois a faixa de 6 anos deixa de ser demanda para a educação infantil. (DIDONET, 2000, p.97; grifo do autor).

Se o atendimento à criança de seis anos, ao contrário do que constatamos, seguisse um programa com uma proposta pedagógica coerente com a faixa etária, garantisse a atuação de professores com formação adequada e proporcionasse condições dignas de trabalho, o cenário mencionado por Didonet poderia ser diferente.

A questão das condições de trabalho é outra preocupação importante; não há nenhuma garantia de que o Sistema Educacional oferecerá condições dignas

nas instituições - estrutura física, espaço amplo, materiais didáticos, número aceitável de aluno por sala, carteiras apropriadas, etc. - que garantam a qualidade do ensino oferecido a essas crianças, atendendo às suas necessidades específicas. O exposto também vai ao encontro do que observamos no nosso levantamento no que se refere a outras dificuldades encontradas pelas professoras. Segundo elas, "há número elevado de alunos por sala", "falta de materiais didáticos" e "espaço físico precário".

Logo, é contraditório preconizar que as crianças da educação infantil devem aprender por meio de atividades lúdicas – jogos, brincadeiras, músicas e histórias – e excluir a criança que está completando seis anos de idade desse direito!

É interessante ressaltar, nesse momento, a descrição sobre as crianças pequenas (incluindo as de seis anos) que o Parecer 022/98 da Câmara de Educação Básica descreve muito sabiamente:

Crianças pequenas são seres humanos portadores de todas as melhores potencialidades da espécie:

- *inteligentes, curiosas, animadas, brincalhonas em busca de relacionamentos gratificantes, pois descobertas, entendimentos, afeto, amor, brincadeira, bom humor e segurança trazem bem estar e felicidade;
- *tagarelas desvendando todos os sentidos e significados das múltiplas linguagens de comunicação, por onde a vida se explica;
- *inquieta, pois tudo deve ser descoberto e compreendido, num mundo que é sempre novo a cada amanhã;
- *encantadas, fascinadas, solidárias cooperativas desde que o contexto ao seu redor, e principalmente, nós adultos/educa-

dores, saibamos responder, provocar e apoiar o encantamento, a fascinação, que levam ao conhecimento, à generosidade e à participação. (BRASIL, 1998, p.6).

Concordamos plenamente com essa definição e são essas características que nos fazem refletir sobre a inclusão dessas crianças no ensino fundamental, já que, nesse nível de ensino, dificilmente essas características serão consideradas pelos professores em sua prática pedagógica por não possuírem uma formação apropriada para atuar com crianças de seis anos de idade inclusas no primeiro ano do ensino fundamental.

O mesmo Parecer, já em 1998, defende sabiamente que, considerando essas características das crianças, ao planejar propostas curriculares para a educação infantil "é muito importante assegurar que não haja uma antecipação de rotinas e procedimentos **comuns às classes de Educação Fundamental [...], que não seriam aceitáveis para as crianças mais novas**" (BRASIL, 1998, p. 6; grifo nosso).

Ou seja, o professor da antiga primeira série e/ou das classes de alfabetização se preocupa, evidentemente, em alfabetizar seus alunos e procura fazê-lo da forma que acredita ser a mais adequada, porém, é comum uma prática cheia de atividades rotineiras (cópias, leituras de textos, contas, exercício de memorização) que, como preconiza o Parecer CEB 022/98, não seria aceitável para as crianças mais novas (as da educação infantil, incluindo as de seis anos de idade). Trata-se, aqui, do respeito à infância.

Com certeza, a prática pedagógica do educador que trabalha com crianças de

seis anos de idade deve ser diferenciada. O próprio Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, ao tratar do perfil desse profissional, destaca que

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento (BRASIL, 2001, p. 41).

E ainda de acordo com o RCNEI, para se alcançar esse perfil, é preciso uma formação ampla, um curso que forme o professor reflexivo: aquele que observa, registra, planeja e avalia sua prática pedagógica. Um professor que busque informações necessárias na família e na sociedade para nortear o trabalho que desenvolve, que compartilhe seu trabalho com seus pares, um professor que seja, também, um aprendiz.

Com o exposto, queremos chamar a atenção para o fato de que exercer essa função tão importante, que é atuar no primeiro ano do ensino fundamental, requer um educador comprometido com a prática educacional que responda às necessidades específicas das crianças pequenas. Crianças que são, por natureza, curiosas, esperetas, cheias de energia e que se encontram em fase de formação de seus valores mo-

rais e éticos, de seu caráter...

Em suma, perguntamos: Será que a criança de seis anos matriculada no ensino fundamental terá esse atendimento necessário?

Como o próprio documento de Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos no Ensino Fundamental alerta, “precisamos cuidar para não as frustrar, pois, por muitos anos, frequentarão esse espaço institucional. [...] Então, como as receber sem as assustar com o rótulo de ‘alunos do ensino fundamental’?” (BRASIL, 2006b, p. 9). É exatamente esse o ponto nevrálgico dessa discussão!

Notas:

¹ Sabemos que o referido material é alvo de críticas quanto ao seu conteúdo do ponto de vista pedagógico. Porém, não é nossa intenção nesse artigo entrar no mérito dessa discussão. Entretanto, há que se reconhecer a contribuição teórica e prática apresentada em muitas de suas propostas.

² Como não cabe, nesse artigo, a discussão desses assuntos queremos esclarecer que somos totalmente a favor da inclusão e do oferecimento de oportunidades para as crianças com necessidades especiais, o que não concordamos é com o que acontece em muitas escolas. Essas crianças são colocadas em salas de aula superlotadas sem nenhuma assistência de um especialista e acabam ficando à margem do processo ensino-aprendizagem.

³ Trata-se de um eixo da pesquisa “A prática pedagógica na educação infantil: reflexão e mediação”, em andamento na Universidade do Estado de Mato Grosso, financiada pela FAPEMAT.

Referências

- ANTUNES, Celso. *Educação infantil: prioridade imprescindível*. 3. ed. São Paulo: Vozes, 2004.
- ARAÚJO, J. B. O. ; SCHWARTZMAN, S. *A escola vista por dentro*. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2002.
- ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia M. *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?* Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei Federal 9.394 de dezembro de 1996.
- _____. República Federativa do Brasil. *Constituição Federal*. 2. ed. Brasília: Imprensa Nacional, 1997.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB 022/98*. Brasília, 1998.
- _____. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, v. I, 2001.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional para a Educação Infantil: pelo direito da criança de zero a seis anos à educação*. 2005a.
- _____. Ministério da Educação. *Informativo MEC*. n. 4, março/abril de 2005b.
- _____. Ministério da Educação *Lei 11.274/06*. Dispõe sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, 2006a.
- _____. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE, 2006b.
- _____. Ministério da Educação. Inep. *Provinha Brasil*. Disponível em: <<http://provinha.brasil.inep.gov.br>>. Acesso em: 14 jun. 2008.
- CARRAHER, David W. Educação tradicional e educação moderna. In: CARRAHER, Terezinha N. (Org.). *Aprender pensando: contribuições da psicologia cognitiva para a educação*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- CRAIDY, Carmem M. A LDB, o FUNDEF e a educação infantil. In: MACHADO, Maria L de A. (Org.). *Educação infantil em tempos de LDB*. São Paulo: FCC, 2000.
- DIDONET, Vital. Educação infantil: horizontes das políticas atuais no FUNDEF, PPA, PNE, EFA/2000 e PEC/combate a miséria. In: MACHADO, Maria L de A. (Org.). *Educação infantil em tempos de LDB*. São Paulo: FCC, 2000.
- LIMA, Vanessa. A precocidade do processo de alfabetização: Considerações acerca da prontidão da criança. *Psicologia, Ciência e Profissão*, n. 21, p.28-35, 2001.

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação. *Resolução 257/06*. Dispõe sobre a implantação do ensino fundamental de nove anos em Mato Grosso. 2006.

_____. Secretaria de Educação. Instituto Ayrton Senna. *Fluxo de aula: acompanhamento da aprendizagem do 1º Ciclo*. 2008. (Mímio)

OLIVEIRA, Maria I. de. *Indisciplina escolar: determinantes, conseqüências e ações*. Brasília: Líber Livro, 2005.

Recebido em fevereiro de 2010.

Aprovado para publicação em maio de 2010.