

Ensino Fundamental de nove anos: rupturas com a Educação Infantil ou acolhimento das infâncias?

*Fernanda Theodoro Roveri**

Resumo

As recentes mudanças na Educação Básica nacional acarretaram a ampliação da obrigatoriedade escolar e da duração do Ensino Fundamental (Lei nº. 11.274/200 e Emenda Constitucional nº. 59 de 2009), tornando urgente a reflexão sobre as práticas pedagógicas e a organização dos sistemas escolares, tanto no âmbito da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental. O objetivo desse artigo é apresentar um panorama dos estudos e das discussões atuais em torno da passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos. O artigo traz as contribuições da Pedagogia da Infância como possibilidade de articulação dessas duas etapas da Educação Básica, tendo em vista a necessidade de práticas que respeitem as especificidades e os direitos das crianças.

Palavras-chave: Ensino Fundamental; Educação Infantil; Pedagogia da Infância.

* Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, Brasil.
E-mail: ferdth@yahoo.com.br. <http://orcid.org/0000-0002-2916-6827>.

Ana Paula Cappelleri *Elementary Education: ruptures with the early childhood*
Educativa, Sanitarista e Residente em Saúde Coletiva pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Abstract

Cristianne Maria Famer Rocha Recent changes in the national basic education have led to the expansion of mandatory schooling
Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Natalia Silva Pires Childhood Education and Elementary Education. The purpose of this article is
Graduanda em Saúde Coletiva na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Rosane Machado Rollo as a possible link between these two stages of Basic Education taking into
Sanitarista e Mestre em Saúde Coletiva pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Keywords: Elementary School; Child education; Pedagogy of Childhood.

L'enseignement primaire de neuf ans : les ruptures avec l'école maternelle ou l'accueil des enfances ?

Résumé

Les changements récents dans l'éducation élémentaire nationale ont conduit à l'expansion de la scolarité obligatoire et à une augmentation de la durée de l'enseignement primaire (loi 11.274/2009 et amendement constitutionnel n. 59 de 2009), incitant à réfléchir sur les pratiques pédagogiques et l'organisation des systèmes scolaires, à la fois dans le domaine de l'éducation de la petite enfance et de l'éducation élémentaire. Le but de cet article est de présenter un aperçu des études et des discussions actuelles sur la transition des enfants de la maternelle à l'école primaire de neuf ans. Cet article soulève les contributions de Pédagogie de l'Enfance comme un lien possible entre ces deux étapes de l'éducation élémentaire en prenant en considération le besoin de pratiques qui respectent les spécificités et les droits des enfants.

Mots-clés: École primaire ; École Maternelle ; Pédagogie de l'enfance.



Introdução

As recentes mudanças na Educação Básica nacional acarretaram a ampliação da obrigatoriedade escolar e da duração do Ensino Fundamental (Lei nº. 11.274/200 e Emenda Constitucional nº. 59 de 2009), bem como a necessidade de implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tornando urgente a reflexão sobre as práticas pedagógicas e a organização dos sistemas escolares, tanto no âmbito da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental. Nesse sentido, o objetivo desse artigo é analisar a articulação dessas duas etapas da Educação Básica, tendo em vista a necessidade de práticas que respeitem as especificidades e os direitos das crianças.

As alterações na duração do Ensino Fundamental para nove anos e a obrigatoriedade de matrícula para alunos de idades entre 4 a 17 anos provocaram as equipes gestoras, os profissionais da educação, as famílias e o poder público a repensarem o funcionamento e a qualidade do ensino. Na atual conjuntura, aspectos como a formação dos profissionais, o financiamento da educação, a seleção de materiais, a organização dos espaços físicos, o planejamento pedagógico, os direitos das crianças, dentre outros, tornaram-se fundamentais a serem problematizados (KRAMER, NUNES e CORSINO, 2011).

Ao considerarmos a importância de reflexões acerca das diferentes etapas que constituem a escolarização das crianças, podemos indagar, conforme propõem Luiz Bazílio e Sonia Kramer (2008), quais as finalidades da Educação Básica para os sujeitos infantis? Essa problemática nos permite olhar para a educação como um direito humano, para as crianças como sujeitos de cultura e de história e para as creches, pré-escolas e escolas como instâncias de formação cultural.

Levando em conta esses aspectos, analisaremos primeiramente o contexto de inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Em seguida, problematizaremos a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Por fim, apresentaremos as contribuições da Pedagogia da Infância para a articulação dessas duas etapas da Educação Básica.

A inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental: rupturas e embates

Quando analisamos as mudanças na estrutura e na organização da Educação Básica, não podemos deixar de considerar que a escolarização da criança brasileira é marcada por um longo e intrincado processo de afirmação da forma escolar (GOUVEA, 2004). A definição de um tempo escolar e da criança como sujeito aprendiz é fruto de uma construção histórica, permeada por embates, resistências e dificuldades.

Desse modo, consideramos que o debate contemporâneo acerca da organização do Ensino Fundamental deve ser situado na compreensão do processo histórico que definiu a idade escolar e os saberes correspondentes às diferentes etapas de formação dos sujeitos escolares. Conforme analisa Cristina Gouvea (2004), nos países ocidentais, durante o século XIX, fomentaram-se discursos e práticas de valorização da instrução escolar como um viés para a construção da ordem pública. Nesse movimento, a obrigatoriedade da escolarização passou a ser defendida em leis que buscavam garantir uma adesão da sociedade à educação. Tais normatizações definiam a idade escolar e a



obrigação dos responsáveis pelas crianças em enviá-las às escolas. Conforme salienta a autora,

A experiência escolar significou, na vivência das crianças que a frequentaram ao longo do século XIX, a conformação de novos tempos e espaços da experiência da infância, que estendeu seus efeitos para outras instituições, como a família. Essa deveria reordenar a distribuição do tempo da criança, de forma que o adaptasse às exigências do tempo escolar (GOUVEA, 2004, p.279).

Nesse processo histórico, o ato de aprender foi se associando ao tempo de vida, fato este que contribuiu para a configuração de um tempo específico da infância, vivido dentro da escola. Deste modo, infância e escola são tempos sociais construídos historicamente e distintos entre si. Nossa sociedade costuma atribuir à infância o tempo em que se vivem as etapas escolares, todavia, é preciso consideramos que nem todas as atividades infantis se enquadram nos moldes da escolarização.

A escola, destarte, foi historicamente se constituindo como um dos espaços da experiência da infância. Diferentemente de outros espaços sociais, a escola é ordenada e o tempo é controlado com fins instrutivos. A organização da forma e do tempo escolar é, portanto, um processo histórico-cultural, inacabado e atravessado por rupturas, embates e negociações. Assim, quando ocorrem mudanças na Educação Básica, não apenas o tempo da escolarização é afetado, mas também a experiência da infância.

Na atual conjuntura, com a implementação da lei que institui o Ensino Fundamental obrigatório com duração de nove anos (Lei nº. 11.274/2006), podemos questionar qual o lugar da vivência da infância na escola de Ensino Fundamental e nas instituições de Educação Infantil?

Ao falarmos sobre o processo de escolarização das crianças, é preciso destacar que a infância, compreendida aqui como uma categoria social, é constituída a partir de saberes e poderes legitimados e modificados ao longo da história. As crianças e a infância são produzidas e configuradas pelos campos político, econômico, médico, jurídico, religioso, pedagógico, dentre outros. Conforme destaca Moysés Kuhlmann Jr.,

A infância é um outro mundo, do qual nós produzimos uma imagem mítica. Por outro lado, não há outro mundo, a interação é o terreno em que a criança se desenvolve. As crianças participam das relações sociais, e este não é exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural, histórico. As crianças buscam essa participação, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte de suas vidas e de seu desenvolvimento (KUHLMANN JR., 1998, p.30).

Deixar de olhar para a infância apenas em seus aspectos biológicos nos permite compreender os discursos e as práticas historicamente dirigidos às crianças, os quais se voltaram à educação da infância visando quer fosse sua proteção, quer fosse sua correção e instrução.

A história do atendimento das crianças em creches e pré-escolas possui marcas de uma longa tradição assistencialista e escolarizante da infância. Persiste no Brasil o tratamento da educação das crianças pequenas como estratégias para mitigar a miséria,



afastando-se do ideário de distribuir com equidade as oportunidades educacionais (KRAMER, 1987, KUHLMANN JR., 1998). Na história desse atendimento, Sonia Kramer (1987) identifica fragmentações na forma como a criança é vista nas políticas: ora de forma isolada, ora ligada às questões de saúde, de bem-estar da família e da instrução. O atendimento educacional proposto, em geral, tem um caráter compensatório, procurando remediar as possíveis defasagens das crianças que não correspondem aos padrões esperados. No discurso e documentos oficiais, muitas vezes a Educação Infantil é defendida como uma alternativa que irá solucionar os problemas sociais, trazendo visões idealizadas de crianças e de práticas de ensino¹.

Uma pedagogia específica para crianças pequenas tardou a ser efetivamente considerada nas políticas educacionais brasileiras. Podemos destacar as importantes lutas, na década de 1980, de professores, gestores, pesquisadores, movimentos sociais, comunidades e trabalhadores comprometidos com a garantia dos direitos das crianças. As discussões em torno das especificidades do trabalho educativo em creches e pré-escolas foram realizadas em amplos debates e pesquisas, os quais nortearam documentos oficiais das décadas seguintes, cujos conteúdos levavam em conta o binômio “cuidar e educar” para a superação de propostas assistencialistas e escolarizantes na Educação Infantil.

Nesse contexto, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (DCNEI), fixadas pelo MEC/SEB em 2009, reconheceram a brincadeira e as múltiplas linguagens como eixos importantes de socialização e de recriação das experiências de bebês e crianças, possibilitando um olhar para as dimensões éticas, políticas e estéticas. No entanto, percebemos que as mudanças no Ensino Fundamental (Lei nº. 11.274/2006) ocorreram sem que essas perspectivas trazidas pelas DCNEI já estivessem consolidadas nas práticas educativas de creches e pré-escolas e abordadas na formação inicial e continuada de professores e, ainda, sem que amplos debates em torno da elaboração dos currículos para a Educação Infantil tivessem acontecido com a comunidade educacional. Vale ressaltar que a relevância dessas discussões foi sinalizada no Art. 13 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, *sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental* (BRASIL, 2009, grifos nossos).

No entanto, com a aprovação da 4ª. versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil, em dezembro de 2017, notamos que inúmeros aspectos defendidos nas Diretrizes foram desconsiderados no atual documento. O processo de implementação da BNCC provocou a necessidade de um amplo debate sobre a escolarização brasileira, discussão em curso no país desde o ano de 2014 com a aprovação do atual Plano Nacional de Educação (PNE).

¹ Exemplo disso pode ser percebido nos debates e críticas em torno do documento “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), lançado pelo MEC em 1998. A esse respeito ver, dentre outros autores, CERISARA, 1999.



Elizabeth Macedo (2014) adverte que a defesa de uma BNCC tem funcionado como uma promessa de garantir uma educação de qualidade aos diferentes grupos sociais. Nesse sentido, uma das articulações políticas em torno da elaboração do documento curricular criou uma forma de regulação fundamentada na avaliação, segundo modelos privados de gestão (MACEDO, 2014). É importante salientarmos que o processo de elaboração e definição da BNCC fora marcado por diversas etapas e versões elaboradas, a partir de relações de poder entre grupos públicos, privados e outros setores da sociedade, nas quais vislumbram-se disputas de diferentes projetos de nação e de diferentes concepções de currículo, de aprendizagem e de avaliação.

Conforme analisam Aquino e Menezes (2016), uma das justificativas apresentadas para a inserção da Educação Infantil na BNCC teria sido a possibilidade de uma articulação mais efetiva com as demais etapas da Educação Básica. Porém, ao problematizarem o conteúdo da BNCC voltado às creches e pré-escolas, as autoras alertam para as consequências desta aprovação, já que o documento normativo pressupõe uma intervenção estruturante nas narrativas que se desdobram em propostas curriculares vividas pelas crianças e pelos educadores nas instituições de Educação Infantil do país. Para as autoras, os objetivos educacionais da BNCC estão carregados muito mais de pressupostos e fixações de aprendizagem, de desenvolvimento e de cuidado do que propriamente dos sentidos e das singularidades que cada educando estabelece com suas experiências de aprendizagem e em suas reais condições de desenvolvimento (AQUINO e MENEZES, 2016). Desse modo, as autoras propõem uma reflexão acerca do risco de um currículo único definir os campos de experiências pelas quais as creches e pré-escolas devem ater-se, já que falar de diversas possibilidades de experiências implica em reconhecê-las como singulares e inerentes aos sujeitos que as vivenciam, não sendo vividas da mesma maneira por todas as crianças.

No mesmo sentido, Ângela Coutinho e Catarina Moro (2017) alertam para o fato de que a 3ª. versão do documento, apresentada em 2017 à sociedade, desconsiderou muitos aspectos antes pluralmente debatidos. Foram definidas, na versão final da BNCC, as competências e as habilidades necessárias para um trabalho muito mais direcionado às práticas de alfabetização e de letramento na primeira infância, conforme pode ser percebido na alteração feita no campo de experiência antes denominado “escuta, fala pensamento e imaginação” e alterado, posteriormente, para “oralidade e escrita” (COUTINHO e MORO, 2017). Conforme problematizam as autoras,

Um ponto polêmico do texto é a definição de objetivos de aprendizagem, que remetem para uma perspectiva homogeneizante no contexto de um documento que se propõe base curricular nacional, além do que tais objetivos podem ser facilmente utilizados em uma transposição para conteúdos, que preencherão apostilas cuidadosamente elaboradas pelos interessados sistemas de ensino privados que produzem materiais didáticos (COUTINHO e MORO, 2017, p. 355).

Diante disso, é necessário atentarmos para um campo de tensão em torno do currículo, da avaliação e da formação docente, fato este que não só traz o risco da homogeneização das práticas pedagógicas como também alimenta a culpabilização dos professores pelos resultados esperados de seus educandos, abalando a construção de relações estreitas entre as diferentes etapas da Educação Básica.



As tensões e disputas manifestadas nas atuais políticas de currículo também se manifestam nas inúmeras políticas de alfabetização e de avaliação em larga escala. Vanildo Stieg e Vania Carvalho de Araújo (2017) analisam, a partir de uma perspectiva histórica, as políticas de alfabetização para a infância no Brasil entre os anos de 1996 a 2016. Ao caracterizarem as principais motivações de tais políticas e os modos como estas se fizeram presentes nos discursos oficiais, os autores identificam a presença de perspectivas utilitaristas e escolarizantes de alfabetização. Esse fato é percebido no compromisso assumido pelo Brasil com órgãos internacionais a fim de poder participar de reuniões que discutem a economia financeira mundial. Conforme sinalizam os autores, até o ano de 2022 o país precisará elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) para 6,0, o que torna a alfabetização uma meta a ser alcançada desde a Educação Infantil. A Educação Básica tornou-se, assim, o lugar de preparação para as avaliações externas.

Desse modo ficará explicitado sobre quem recairá a função/dever de promover a classe empresarial em suas objetivações: as crianças que estarão nas escolas de educação infantil, e nas turmas de alfabetização. Elas é que farão as avaliações de larga escala, as quais, em seu conjunto, poderão garantir a promoção dos empresários. Alfabetizar crianças até os 8 anos de Idade passará a ser Lei na escola brasileira (STIEG e ARAÚJO, 2017, p. 83).

Exemplo disso é o programa de formação “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, instituído pelo MEC por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Trata-se de um programa integrado de ações, materiais, avaliações e referências curriculares fomentados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores do ensino fundamental com vistas à redução do analfabetismo de crianças até o 3º. Ano do Ensino Fundamental. No ano de 2017, com a elaboração da BNCC, o MEC decidiu incluir a Educação Infantil no programa por meio da Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017, cujo texto destaca, no Art. 2º, que as ações no PNAIC passam a ter

[...] foco nos estudantes da pré-escola e do ensino fundamental, cabendo aos professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e gestores públicos uma responsabilidade compartilhada no alcance do direito da criança de escrever, ler com fluência e dominar os fundamentos da Matemática no nível recomendável para sua idade (BRASIL, 2017).

O programa começou a ser implementado em muitos municípios brasileiros sem a devida compreensão de seus objetivos e funcionamento por parte de gestores e professores da Educação Infantil, fato este que pode significar a ameaça de escolarização da Educação Infantil, a fragmentação das práticas, um currículo amalgamado em avaliações externas, testes padronizados de alfabetização para as crianças pequenas e o monitoramento e controle do trabalho do (a) professor (a)².

Desse modo, destacamos que a implantação do Ensino Fundamental de nove anos sem a devida reflexão e organização material e pedagógica da escola tem comprometido

2 Sobre o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa e as avaliações em larga escala, ver Dickel (2016), Coutinho e Moro (2017) e Roveri e Duarte (2018).



a oferta de uma educação de qualidade e o direito das crianças à educação. Considerar esse direito, portanto, significa pensar as escolas e seus sujeitos para além dos testes e currículos padronizados, dos programas e das avaliações externas, lutando para que esses espaços sejam locais onde as experiências da infância e da docência se multipliquem em direção às inúmeras possibilidades de autorias e criações.

A ampliação da duração do Ensino Fundamental e a organização do trabalho pedagógico com crianças

Reconhecemos que um dos grandes desafios no campo da educação da infância é resistir à tendência de simplificar o poder que as crianças possuem de realizar experiências de pensamento em torno do conhecimento, cerceando suas inventividades, suas hipóteses, suas engenhocas, seus desenhos e pinturas, seus gestos, movimentos e inúmeras outras manifestações. Muitas vezes a expectativa social em torno da Educação Infantil é a de que se volte à preparação das crianças para o Ensino Fundamental, fato este que prioriza as culturas escolares, as atividades em torno da aquisição da escrita e dos números, os treinos de coordenação motora, os desenhos e as atividades prontas disponibilizados em sites, revistas e materiais apostilados, dentre outros. Como destacam Ana Cristina Coll Delgado e Maria Carmen Barbosa,

São muitos os desafios, quando ousamos pensar em uma escola das crianças que escape da lógica do mercado, da aceleração das aprendizagens e da mensuração da educação por meio de avaliações que iniciam nas classes de alfabetização com crianças de 6 anos e se estendem até o ensino superior. Por isso, questionamos se é justo responsabilizarmos professores, crianças e familiares pelos resultados sofríveis dessas mensurações. (DELGADO e BARBOSA, 2012, p. 10).

Nesse sentido, um dos problemas acarretados pela antecipação do ingresso das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental é a fragmentação das práticas pedagógicas na passagem das crianças da Educação Infantil para este nível de ensino, ocasionando a responsabilização e a cobrança dos profissionais das pré-escolas pela inserção exitosa das crianças nas turmas do primeiro ano. Para isso, espera-se que as rotinas das pré-escolas e seus espaços físicos sejam adaptados às atividades futuras que as crianças farão no Ensino Fundamental: uso de mesas e cadeiras para atividades motoras, cadernos e apostilas para atividades e lições de casa, momentos de brincadeiras secundários, vistos como “recreio” ou recompensa pelo bom comportamento esperado das crianças. É preciso ressaltar que os espaços das escolas do Ensino Fundamental deveriam ser apropriados para a inserção e o acolhimento das crianças pequenas, sobretudo no que diz respeito aos equipamentos e mobiliários, aos banheiros e refeitórios, aos espaços de divertimento e de descanso, dentre outros.

Vale destacar, conforme analisam Kramer, Nunes e Corsino (2011), que a educação é um campo de disputas e tensões, no qual a Educação Infantil e o Ensino Fundamental estão em permanente concorrência. De acordo com as autoras, a obrigatoriedade de frequência das crianças de 4 a 5 anos pode levar a compreensão de que é apenas a partir desse nível de ensino que a Educação Básica começa, reafirmando divergências entre



creches e pré-escolas e, ainda, trazendo de volta à cena o ideário de preparação das crianças pequenas para o Ensino Fundamental.

É importante lembrarmos, segundo analisam Lisete Arelaro, Márcia Jacomini e Sylvie Klein (2011), que a matrícula de crianças com 6 anos de idade no Ensino Fundamental já acontecia em muitas regiões antes da atual legislação, fato esse impulsionado pelo processo de municipalização e pela exclusividade de financiamento do Ensino Fundamental por meio do Fundef. Assim, amparados pela LDB 9394/96, muitos municípios matriculam antecipadamente as crianças de 6 anos de idade no 1º. ano, visto que, quanto mais alunos atendessem, maior volume de recursos financeiros receberiam do poder público (ARELARO, JACOMINI e KLEIN, 2011)³.

Ainda conforme ressaltam as autoras, a mudança na Educação Básica foi defendida, à sociedade, como uma política igualitária, ou seja, uma oportunidade de acesso à escola para todas as crianças de 6 anos de idade do país. Ora, pode-se questionar se esse direito à educação já não existia anteriormente desde a Constituição Federal de 1988, que garante o direito das crianças e das famílias à matrícula em creches e pré-escolas sendo, portanto, um dever do Estado que nunca foi cumprido plenamente para todas as crianças, em especial as de 0 a 3 anos. Ademais, segundo Arelaro, Jacomini e Klein (2011), prevaleceu a implementação das mudanças pela força da lei. Do ponto de vista da gestão democrática, o Estado desconsiderou o debate e a participação dos envolvidos no processo educativo para a realização de uma educação de qualidade. Ao analisarem as estatísticas em torno do número de alunos reprovados no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos no Brasil, entre os anos de 2003 e 2009, as autoras observam que

[...] à medida que o ensino fundamental de nove anos vai sendo implementado, em especial a partir do ano de 2006, o número de reprovações das crianças na série inicial aumenta de forma expressiva. Cabe uma reflexão sobre o significado disso para a autoestima dessas crianças, para a organização pedagógica e didática desse ano de ensino e sobre as consequências de medidas como essa para as crianças e suas famílias. O indesejável fracasso escolar estaria começando mais cedo? (ARELARO, JACOMINI e KLEIN, 2011, p. 46).

Além disso, conforme analisa Flávia Miller Motta (2013), na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental há uma forte ação da cultura escolar sobre as culturas de pares, transformando os *agentes sociais crianças* em *agentes sociais alunos* (MOTTA, 2013). No decorrer desse processo, ainda persistem inúmeras incertezas quanto aos direitos das crianças nos currículos e nos programas oficiais para a alfabetização.

É preciso reconhecer que as duas etapas da Educação Básica, embora possuam objetivos e especificidades para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido, realizam suas práticas com crianças e, por isso, devem respeitar suas necessidades. Ainda que essas duas

3 Vale ressaltar que a Resolução CNE/CEB nº1 de 14/01/2010, que “Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos”, e a Resolução CNE/CEB nº 6 de 20/10/2010, que “Define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil” estabelecem o corte etário em 31 de março para matrícula obrigatória das crianças de 4 anos na educação infantil e de 6 anos no ensino fundamental. O tema tem sido objeto de apelação judicial por parte de estados e municípios brasileiros em função da divergência de entendimentos e interpretações legais, sendo que a definição da idade mínima de matrícula das crianças foi levada para o julgamento do Supremo Tribunal Federal.



etapas sejam frequentemente separadas, Sonia Kramer salienta que “do ponto de vista da criança, não há fragmentação. Do ponto de vista do adulto (e das instituições) é que as duas esferas se tornam dicotômicas, porque fica de fora um eixo que seria capaz de articulá-las, a saber, *a experiência com a cultura*” (KRAMER, 2008, p.61, grifos nossos).

É importante, destarte, que a organização do trabalho pedagógico com crianças considere a especificidade de cada uma dessas etapas e a articulação na transição de uma para outra. Ressaltamos aqui que essa transição não requer que a Educação Infantil prepare as crianças para o Ensino Fundamental, mas que este seja receptivo quando as crianças nele ingressarem (CAMPOS et al., 2011). Além disso, é necessário considerar que a infância não é pertencente apenas à esfera de trabalho da Educação Infantil. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, a infância compreende crianças de 0 a 12 anos, o que significa que suas necessidades de cuidado e de educação devem ser respeitadas tanto em creches e pré-escolas quanto no decorrer do Ensino Fundamental. A organização do trabalho pedagógico com crianças implica, portanto, na intencionalidade do adulto que observa, registra, propõe, instiga, respeita e qualifica as ações vividas com as crianças, num espaço-tempo marcado por experiências, conhecimentos e interações.

Nesse sentido, destacamos as contribuições da Pedagogia da Infância para repensarmos as práticas pedagógicas com crianças, já que esta compreende processos educativos que contemplem o cuidado, a educação, as manifestações infantis e todas as dimensões do humano, tendo em vista suas singularidades.

Contribuições da Pedagogia da Infância para o trabalho pedagógico na Educação Básica

A Pedagogia da Infância tem sido objeto de reflexão de muitos autores como Rocha (2001), Faria e Mello (2007), Oliveira-Formosinho (2007), dentre outros, os quais discutem a necessidade de reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos e que vivenciam suas infâncias em tempos e espaços diversificados.

Eloisa Rocha (2001), ao analisar os processos educativos em creches e pré-escolas, chama a atenção para que a criança seja o foco das ações educativas. Em sua visão, os objetivos da Educação Infantil contemplam a inserção social, as dimensões do cuidado e das múltiplas manifestações infantis, portanto, um processo educativo que concebe a criança como um sujeito em constituição, não meramente como um aluno. Tais objetivos, ao seu ver,

[...] não são antagônicos aos objetivos do Ensino Fundamental, principalmente se considerarmos as crianças de 7 a 10 anos alunos das séries iniciais. Considero, inclusive, que estes objetivos (e muitos outros definidos para a creche, a pré-escola e o Ensino Fundamental) tenham elos comuns. Ousaria até dizer que uma mesma orientação nesses níveis poderia favorecer o rompimento com parâmetros pedagógicos estabelecidos apenas a partir de uma “infância em situação escolar”, incorporando parâmetros resultantes das novas formas de inserção social da criança em instituições educativas tais como a creche e outras modalidades nesta faixa etária (ROCHA, 2001, p.32).



A Pedagogia da Infância, desse modo, possibilita o acolhimento das infâncias em suas especificidades e a articulação dos diferentes níveis da educação de crianças, favorecendo a escuta e o olhar sensível da escola para compreender e incorporar as culturas e experiências infantis em seu projeto pedagógico. Torna-se indispensável, nesse novo cenário educacional, que a formação de professores se volte às necessidades das infâncias contemporâneas. Entendemos que a docência pressupõe a construção de uma concepção de infância e de criança como sujeito histórico-social, de direitos, ativo na produção de conhecimentos e culturas. É preciso, assim, considerar a pluralidade de vozes na escola, vozes estas que dialogam e constroem múltiplos sentidos.

Isso requer que o trabalho com crianças tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental favoreça as narrativas de experiências vividas, o registro do que foi se constituindo como aprendizado coletivo e os espaços de criações e de brincadeiras. É preciso um olhar atento para que as crianças tenham vontade de permanecer nas escolas, participem ativamente de seus cotidianos e manifestem suas identidades e diferenças, sentindo-se acolhidas e encorajadas a afirmarem suas experiências de infância.

Portanto, é necessário refletir se as práticas educativas consideram as diferentes maneiras de ser criança e suas formas de se expressar. Nessa perspectiva, defendemos que a Educação Básica seja estruturada não só a partir do tempo organizado e planejado pelo adulto, mas também no tempo da vida cotidiana marcado pela especificidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo. A organização do trabalho pedagógico deve garantir o direito da criança à manifestação de seus sentimentos e de sua individualidade, bem como a valorização e a afirmação das diferenças. Além disso, é preciso garantir o contato com a natureza, a higiene e a alimentação, o descanso, as interações e as brincadeiras.

Edilamar Dias e Rosânia Campos (2015), a partir de um estudo etnográfico com vistas a apreender a voz das crianças e investigar seus pontos de vistas, analisam a passagem destas da educação infantil para o ensino fundamental na Rede Municipal de Educação de Joinville (SC). As autoras descrevem como as crianças vivenciam o estar na escola e as estratégias que criam nesse novo contexto, o qual é fortemente marcado pela valorização do mundo adulto: tornar-se grande, saber ler e escrever constituem expectativas sociais as quais as crianças se apropriam e carregam ao entrarem no Ensino Fundamental. A escuta das vozes infantis, na pesquisa, demonstrou o quanto a fala dos adultos valoriza esse nível educativo como o recinto da alfabetização, reforçando “a secundarização das demais atividades, como a brincadeira e outros modos de aprender” (DIAS e CAMPOS, 2015, p. 639).

Ainda conforme as autoras, por mais que o contexto observado do Ensino Fundamental disciplinarizasse e limitasse as experiências infantis, para as crianças, ir para a escola e estar no espaço do primeiro ano significava algo prazeroso e o desejo por novas experiências. No entanto, apesar de manifestarem o gosto pela escola, vislumbrou-se, nas práticas cotidianas autoritárias, a necessidade de as crianças elaborarem várias estratégias de sobrevivência e de subversão às regras a elas impostas e às diversas formas de controle de seus corpos.



No mesmo sentido, Motta (2013) analisa que as crianças não estão na mera condição de submissas às culturas disciplinares da escola, pois participam, interpretam, reinventam e demonstram resistências às estruturas de poder. Afinal, para a autora, mesmo transformadas em alunos, as crianças continuam sendo crianças e, no decorrer de seu processo de escolarização, descobrem e elaboram diversas formas de transgredir o estabelecido. Motta (2013), tendo como objetivo analisar a passagem de crianças de Três Rios – RJ para o Ensino Fundamental percebe que, embora persistam práticas de controle e sujeição dos corpos infantis – tais como filas, silenciamentos, tempos de espera, repetições, castigos, dentre outras –, as crianças deixam suas marcas nos espaços. Mesmo desautorizadas pelos adultos, elas conversam durante as atividades, circulam pela sala, brincam, discutem, comem às escondidas, etc. A autora observa que, no espaço da sala de aula, é possível apreender uma

[...] movimentação permanente das crianças, embora a um observador apressado pudesse parecer que a aula transcorria dentro da representação que fazemos dela: a professora explicando a tarefa e as crianças executando-a de maneira ordeira. Na prática, o cotidiano revela uma série de ações que ocorrem em paralelo e são invisíveis e inaudíveis para quem pretende ver somente a dimensão opressora da realidade. Os próprios corpos se revelam menos dóceis do que imaginávamos, e as crianças circulam, autorizadas ou não, pelo espaço escolar (MOTTA, 2013, p.151).

Ao relatarem suas experiências com crianças na Educação Infantil, Fernanda Roveri e Luciana Saldini (2016) destacam a importância da alegria, do encantamento e da escuta como elementos essenciais para uma Pedagogia da Infância. As autoras descrevem inúmeras situações cotidianas vividas com as crianças nas quais puderam identificar os sentimentos de alegria manifestados durante as interações. Roveri e Saldini relatam as descobertas realizadas por adultos e crianças durante brincadeiras e o encantamento vivido nessas relações, destacando que

A alegria na escola está vinculada ao seu reconhecimento como o lugar da infância. Isso pressupõe o respeito à criança como sujeito de direitos, para a qual deve ser concebida uma Educação Infantil não escolarizante, que compreenda o cuidado e a educação como dimensões inseparáveis. Para isso, faz-se necessário, em nossas práticas, analisarmos se estamos dispostos a ouvir as crianças e a perceber as marcas do processo de socialização de cada uma delas, promovendo espaços de autorias, de transgressões e de manifestação de sentimentos diversos (ROVERI e SALDINI, 2016, p.211).

A relação entre adultos e crianças, seja nas escolas de Ensino Fundamental seja na Educação Infantil, é marcada por diversos sentimentos e expectativas dos alunos, das famílias, dos (as) professores(as) e da sociedade. A Educação Infantil e o Ensino Fundamental são lugares de tensões, afetos, disputas e negociações, o que significa que nas escolas manifestam-se os traços dos sujeitos que vivem seus cotidianos. Uma das principais perspectivas para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental é articular as experiências infantis como componentes do trabalho pedagógico, valorizando o brincar e as múltiplas linguagens das crianças na passagem de um nível de ensino para o outro. Tal fato instiga-nos a pensar no compromisso social com as infâncias e no respeito às diversidades.



Considerações finais

Apesar dos documentos oficiais que tratam das mudanças na organização da Educação Básica sinalizarem a necessidade de articulação entre os níveis de ensino, há ainda segmentação entre estes, o que coloca em xeque a necessária educação de qualidade às crianças. Tal segmentação pode ser compreendida dada a maneira repentina como ocorreram as votações das leis que alteraram a Educação Básica no país, bem como a falta de debates públicos relevantes em torno das decisões⁴.

Um dos desafios é pensar nas concepções de infância e de educação que embasam as reformas e de que modo as mudanças repercutem na trajetória de vida dos sujeitos que participam dos cotidianos escolares. Desse modo, os embates em torno da padronização de conteúdos da BNCC, a aceleração das aprendizagens, as concepções utilitaristas de ensino e de alfabetização e as mensurações externas não devem fazer perder de vista a luta por uma escola feita *com* as crianças e não somente *para* elas e, ainda, um projeto pedagógico que respeite seus direitos e suas especificidades.

Como lembram Kramer, Nunes e Corsino (2011), a escolarização está pautada em um modelo de currículo que cinde ciência, arte, vida e no controle do conhecimento. É urgente que as práticas pedagógicas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental se desloquem desse modelo e favoreçam a construção de significados singulares, nas esferas da cultura e da história. E, ainda, que sejam articuladas estratégias de transição entre as etapas, num processo de humanização e respeito às infâncias e às diferenças.

As reflexões aqui apresentadas destacaram que as crianças, como protagonistas dos espaços e cotidianos educativos, seja na Educação Infantil, seja no Ensino Fundamental, merecem um olhar que valorize e reconheça seu pertencimento nesses espaços, suas trajetórias, suas singularidades e especificidades, seus direitos ao cuidado, à educação e ao brincar.

Por fim, vale retomarmos a pergunta inicial lançada neste artigo: quais as finalidades da Educação Básica para os sujeitos infantis? (BAZÍLIO e KRAMER, 2008). Acreditamos que uma das possibilidades desta resposta seria a garantia ao direito à infância, ao lúdico e às várias dimensões do conhecimento. Esses são os desafios e as perspectivas para que as escolas de Ensino Fundamental e de Educação Infantil mobilizem suas forças e garantam uma Pedagogia da Infância comprometida com melhores condições de vida para todas as crianças.

Referências bibliográficas

AQUINO, Ligia Maria Motta Lima Leão de; MENEZES, Flávia Maria de. Base Nacional Comum Curricular: tramas e enredos para a infância brasileira. **Debates em Educação**, [s.l.], v. 8, n. 16, p.30-45, 30 dez. 2016. Universidade Federal de Alagoas. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p30>> Acesso em 07 maio 2017.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n.1, p. 35-51, abr. 2011.

4 A esse respeito ver, por exemplo, BARBOSA e DELGADO, 2012.



Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 03 ago. 2017.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira [et al.]. **A Infância no Ensino Fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2008.

COUTINHO, Ângela Scalabrin; MORO, Catarina. Educação infantil no cenário brasileiro pós golpe parlamentar: políticas públicas e avaliação. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 349-360, dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2017v19n36p349/35623>>. Acesso em: 04 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.274/2006, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, 7 fev. 2006.

_____. **Emenda Constitucional nº. 59, de 11 de novembro 2009**. Institui nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017. **Dispõe Sobre O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa - Pnaic, Suas Ações, Diretrizes Gerais e A Ação de Formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - Pnme**. Diário Oficial da União, 10/07/2017, Seção 1.

CAMPOS, Maria Malta et al. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 15-33, Abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30 Out. 2017.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da Educação Infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: Primeiras aproximações. In: FARIA, A.L.G.; PALHARES, M. S. (orgs). **Educação Infantil pós-LDB: Rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999. p.19-65.

DELGADO, Ana Cristina Coll; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Apresentação. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira [et al.]. **A Infância no Ensino Fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p.9-15.

DIAS, Edilamar Borges; CAMPOS, Rosânia. Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 96, n. 244, p. 635-649, dez. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812015000300635&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 07 maio 2018.

DICKEL, Adriana. A Avaliação Nacional da Alfabetização no contexto do Sistema de Avaliação da Educação Básica e do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa: Responsabilização e controle. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 193-206, ago. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622016000200193&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 12 dez. 2017.

FARIA, Ana Lúcia Goulart, MELLO, Suely Amaral (org.). **Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. São Paulo: Junqueira e Marin, 2007.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. Tempos de aprender: A produção histórica da idade escolar. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 8, jul./dez.2004, p. 265-288. Disponível em: < <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38690> >. Acesso em 07 maio 2018.



KRAMER, Sônia. **A política do Pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

_____. Direitos da criança e projeto político pedagógico de Educação Infantil. In: BAZÍLIO, L. C. ; KRAMER, S. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2008.p. 51-81.

_____.; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v.37, n.1, p.69-85, abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 06 abr. 2018.

KUHLMANN Jr., Moysés. A proteção a Infância e a “assistência científica”. In: KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, [S.l.], v. 12, n. 3, p. 1530-1555, dez. 2014. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>>. Acesso em: 28 jun. 2018.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. **De crianças a alunos: a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (orgs). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 07 maio 2018.

ROVERI, Fernanda Theodoro; SALDINI, Luciana. A alegria na educação infantil: o que queremos para a vida? **Olh@res**, Unifesp, v.4, n.2, 2016. p. 203-214. Disponível em: < <http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/594>>. Acesso em 07 maio 2018.

_____.; DUARTE, Caroline. **Reflexões sobre a implementação do PNAIC na Educação Infantil: tensões e riscos à docência e à infância**. Educação (UFMS), Santa Maria, p. 807-822, out. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/32438>>. Acesso em: 17 dez. 2018.

STIEG, Vanildo; ARAÚJO, Vania Carvalho de. As políticas de alfabetização para a infância no Brasil: algumas inquietações. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 5, p.69-86, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/article/view/194/146>>. Acesso em 28 dez. 2017.

Sobre a autora

Fernanda Theodoro Roveri

Doutora em Educação pela Unicamp. Professora de Educação Infantil na Secretaria de Educação de Campinas e pesquisadora do Grupo de Pesquisa sobre Educação, Instituições e Desigualdade (Focus/Unicamp).



