

O CURRÍCULO DO NOVO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E A PARTICIPAÇÃO INFANTIL: O QUE ACONTECE EM SALA DE AULA PODE SER CHAMADO DE “NOVO”?

ABRAMOWICZ, Mere*

SILVA, Viviane Aparecida**

RESUMO

Este artigo apresenta o resultado de uma pesquisa sobre currículo e participação infantil. Com o objetivo entender em que medida acontece a participação e a expressão das culturas infantis em uma turma do novo primeiro ano do ensino fundamental, realizou-se a observação sistemática em uma escola pública da zona leste de Curitiba, no período de um ano. A metodologia teve abordagem qualitativa, com observação sistemática do cotidiano, entrevistas semiestruturadas, análise documental e escuta das crianças, para compreender como buscam dar sentido à experiência escolar. Os resultados demonstraram que modelos escolares tradicionais e novos convivem conflituosamente no mesmo espaço, e que o foco no controle corporal, na fragmentação de disciplinas e de tempos e espaços e no conteúdo transmitido por meio da repetição ocasionam um sufocamento da participação e da expressão das culturas infantis.

Palavras-chave: Primeiro ano do ensino fundamental de nove anos. Participação infantil. Currículo.

* Docente da pós-graduação do Programa Educação: Currículo - PUCSP. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Currículo: questões atuais.

** Doutora em Educação: Currículo pela PUCSP, pesquisadora do Grupo de Pesquisa Currículo: questões atuais, gerente educacional da Rede Marista de Solidariedade.

THE CURRICULUM OF NEW FIRST YEAR OF ELEMENTARY SCHOOL AND CHILD PARTICIPATION: WHAT HAPPENS IN THE CLASSROOM CAN BE CALLED “NEW”?

ABRAMOWICZ, Mere^{*}

SILVA, Viviane Aparecida^{**}

ABSTRACT

This article aimed to understand the extent to which happens the participation and expression of children's cultures in a class of the new first year of elementary school. The investigation was conducted in a public school in the East area of Curitiba and was theoretically supported by studies of the Sociology of Childhood that has contributed to the understanding of children, exploring concepts that point to a conception of the child agent, competent and culture producer. The methodology was the qualitative approach, with procedures including systematic observation, semi structured interviews, document analysis, and listen to the children, seeking to understand how they give sense to school experience. The study showed that traditional and new school models coexist in a controversial manner in the same space, and it was observed that the focus on body control; the fragmentation of disciplines and time and space; and the content transmitted by repetition cause suffocation of the participation and expression of children's cultures.

Keywords: *First year of elementary school of nine years. Child participation. Curriculum.*

^{*} *Postgraduate teacher of Program in Education: Curriculum – PUCSP. Coordinator of the group: "Curriculum: Current Issues".*

^{**} *Pedagogue, and a PhD in Education: Curriculum from PUC-SP, a member of the following research group: "Curriculum: Current Issues". Educational manager of Rede Marista de Solidariedade.*

1 INTRODUÇÃO

Como ponto de partida para entender as concepções defendidas pelas autoras, tomemos como base os estudos sobre a criança, em especial estudos da Sociologia da Infância, que nas últimas décadas contribuíram para um entendimento sobre a participação infantil como um dos caminhos para a concretização de uma proposta educativa que possibilita seu pleno desenvolvimento (CORSARO, 2011; ABRAMOWICZ, 2011).

Estar na escola, aprender e desenvolver-se significa, necessariamente, participar efetivamente, socializar-se, problematizando o que se aprende, já que as crianças, assim como os adultos, procuram dar significado para suas experiências, sendo agentes produtores de cultura (CORSARO, 2011), e não apenas receptáculos vazios a serem preenchidos pela cultura adulta. Nessa abordagem sociológica, “a socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução (CORSARO, 2011, p. 31).

A escola de ensino fundamental atende hoje no Brasil, crianças a partir de seis anos de idade, (e algumas de cinco anos), que antes estariam na educação infantil e atualmente são matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos¹ a partir da Lei nº 11.274/06. A Lei Federal nº 11.274 determina que a criança tenha sua inserção no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos ao completar seis anos de idade. Mas, estariam nossos professores preparados para o “novo” currículo? Quais as implicações que dizem respeito diretamente às salas de aula, quando os sistemas de ensino propõem uma mudança? Provavelmente as respostas para estas questões interessam aos curriculistas e pesquisadores das pedagogias das infâncias, por considerar a importante função social da escola na formação do sujeito e na geração de oportunidades para sua vida.

2 O NOVO PRIMEIRO ANO: TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL

Os indicadores da educação brasileira apontam para a necessidade de rever o sistema educacional, e uma das medidas tem sido a ampliação do tempo da criança na escola. O relatório De Olho nas Metas 2012, divulgado pelo Movimento Todos pela Educação, demonstra que:

=====

Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 13, n. 03 p. 534 - 550 jul./set. 2015 ISSN: 1809-3876

Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP

<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

[...] o País não atingiu, em relação a esse grupo de escolas avaliadas das capitais brasileiras, a meta do Todos pela Educação para 2010, de ter 80% das crianças com aprendizagem adequada até o final do 3º ano. E revelam, também, que nenhuma região conseguiu superar a meta intermediária. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013, p. 26)

Segundo o Ministério da Educação, uma das medidas para melhorar os resultados é a ampliação da escolarização obrigatória, estendendo o Ensino Fundamental para nove anos com foco no ciclo da infância (dos seis aos oito anos de idade) para assegurar a todas as crianças um tempo mais longo no convívio escolar, mais oportunidades de aprender e um ensino de qualidade (MEC/CNE/CEB, 2005).

No entanto, a antecipação obrigatória da criança no ensino fundamental, tirou dela um ano de educação infantil, etapa considerada essencial por especialistas. Para Barbosa & Delgado (2011, p. 21), as formas com que se organiza o sistema de ensino ampliam as desigualdades regionais, socioeconômicas e raciais. Possivelmente, no caso brasileiro, tenha faltado ampliar o debate no sentido de avaliar se a melhor opção seria reduzir um ano da educação infantil ou prolongar um ano das séries finais do ensino fundamental.

Na história da educação brasileira, a visão assistencialista ou o enfoque preparatório para o ensino fundamental, predominaram nas propostas de atendimento a crianças de até seis anos (KUHLMANN JR, 1998), com propostas pedagógicas compensatórias, para que as crianças mais pobres conseguissem acompanhar os currículos e acesso a melhores oportunidades educativas para as demais crianças.

No entanto, a criança deixou de ser objeto de tutela, para ser reconhecida como sujeito de direitos, a partir da Constituição Federal de 1988. Todas as crianças, independentemente da classe social, teriam direito à educação infantil. A partir daí, uma série de documentos, iniciativas, movimentos e pesquisas aconteceram no Brasil e deram força e qualidade para, o que seria a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, a primeira etapa da educação básica. Pode-se afirmar que, “nas últimas décadas, a educação infantil intensificou o processo de firmar sua identidade no campo educacional, no caminho de consolidar os direitos sociais da criança a um atendimento de qualidade” (SILVA, 2010, p. 12).

Sendo assim, é de se estranhar que uma etapa que ganhou tamanha importância, acumulou pesquisas e colheu resultados nas últimas décadas, possa ter sido subtraída em um ano da vida da criança. Certamente, se houvesse um currículo de transição, verdadeiramente

adequado para a criança dessa idade, que considerasse aspectos das culturas infantis para seu desenvolvimento, os danos seriam menores.

Para Kramer:

Educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. (KRAMER, 2007, p. 20)

Há uma lacuna entre o currículo prescrito nas diretrizes oficiais e nas orientações metodológicas lançadas pelo Ministério da Educação, e o que realmente acontece nas escolas. Essa constatação revela um distanciamento do professor nas discussões das reformas curriculares. Concordamos com Moro, quando afirma que o professor, agente fundamental na construção das propostas curriculares, na maioria das vezes, ocupa o lugar de meramente executor:

[...] nas questões que envolvam reorganização curricular, seja da sua própria formação ou da formação de seus alunos; mudanças na organização da escola, da forma de gestão, participação da comunidade de pais, entre outras, percebe-se que na maioria das vezes o educador assiste de fora. (MORO, 2009, p.160)

Para Moreira (1993, p. 45), “pensar em uma escola de qualidade implica, em última análise, refletir sobre currículo e ensino, tendo-se em mente, entretanto, que a reflexão não pode ser desenvolvida sem uma significativa referência à sociedade”. Já que a mudança é irreversível, ao que parece, torna-se urgente retomar a discussão sobre a participação e o pleno envolvimento dos professores na construção do novo currículo.

Em 2014 realizamos uma pesquisa qualitativa numa turma de crianças do novo primeiro ano do ensino fundamental, em uma escola pública de Curitiba. Os procedimentos de pesquisa utilizados incluíram observação sistemática das aulas por um ano, com frequência semanal, entrevistas semiestruturadas, análise documental e escuta das crianças, registrada num diário de campo, para compreender como buscam dar sentido à experiência escolar. Trechos das conversas com as crianças foram utilizados nesse artigo para complementar as reflexões, e enfatizar o conceito norteador da pesquisa, afirmando que a criança tem muito a dizer sobre a escola.

=====

Na escola pesquisada, dados apontaram que não houve estudo ou preparação para a implantação do novo primeiro ano por parte da equipe gestora e professores da escola. O que houve foi a mudança de nomenclatura e a antecipação de conteúdos do antigo primeiro ano, numa sala de aula repleta de carteiras, livros didáticos e quadro negro, fragmentando o ano letivo em sete disciplinas, com sete professores diferentes, sem se respeitar aspectos relacionados a vínculo criança e educador. O tempo é dividido em 20 aulas semanais, sendo quatro aulas diárias. As aulas são organizadas em tempos de aproximadamente 50 minutos, sendo que segunda-feira e quinta-feira as crianças têm aulas com outros seis professores. Nos demais dias da semana, a professora regente acompanha a turma. Diariamente, as crianças têm vinte minutos de recreio e as aulas vão das 7h30 min às 11h30 min (SILVA, 2014).

A criança, por sua vez, fica engessada numa carteira escolar por quatro horas diárias, sem ser respeitada sua peculiar forma de aprender movimentando-se, investigando, experimentando e falando. A ela são dadas ordens de silêncio, imobilidade e obediência, como se o mais importante na escola fosse, ao invés do aprender, silenciar e obedecer. São traços da pior parte da escola tradicional, que poderiam ter sido rompidos, numa reforma curricular. Mas para isso, estudos sobre a criança e seu desenvolvimento teriam que ser levados a sério na formação dos professores.

A LDB 9394/96 definiu os aspectos referentes à obrigatoriedade para matrícula, utilizando de instrumentos jurídicos adequados para sua garantia, como se vê:

Art. 5º: O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

[...]

§ 3º Qualquer das partes mencionadas no *caput* deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do § 2º do art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente.

§ 4º Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade. (BRASIL, 1996)

O Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2001) já previa a ampliação do ensino fundamental colocando como meta “ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa-etária de 7 a 14 anos”. O mesmo PNE estabeleceu que

a implantação progressiva do ensino fundamental de nove anos, com a inclusão das crianças de seis anos, deveria se dar em consonância com a universalização na faixa-etária de 7 a 14 anos, considerando diretrizes norteadoras para o atendimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, com garantia de qualidade.

A garantia da qualidade se faz com acompanhamento, orientação e monitoramento. O que parece, à luz do que aponta a pesquisa, é que o ciclo não se fecha na escola, já que o “novo ensino fundamental”, exige uma proposta pedagógica própria para ser desenvolvida em cada escola.

Para auxiliar as escolas na organização do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, o MEC desenvolveu uma série de documentos, entre eles o *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (MEC,SEB, 2007), destacando os seguintes temas: (I) a infância e sua singularidade; (II) a infância na escola e na vida: uma relação fundamental; (III) o brincar como um modo de ser e estar no mundo; (IV) as diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola; (V) as crianças de seis anos e as áreas do conhecimento; (VI) letramento e a alfabetização no ensino fundamental: pensando a prática pedagógica; (VII) a organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixo; (VIII) avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão; (IX) modalidades organizativas do trabalho pedagógico. Em nenhum momento na escola pesquisada algum documento orientador ou seus elementos foram citados pelos professores ou pela coordenação pedagógica.

3 DIMENSÕES DO CUIDAR E EDUCAR: “MAS NÃO TEM ÁGUA NEM PRA MIM!”

Uma afirmação importante para se fazer é que as crianças são invisíveis no novo primeiro ano na escola pesquisada. Provavelmente, muitas vezes atrapalham as professoras. A obsessão pelo controle corporal se sobrepõe a uma proposta de aprendizagem:

Há uma associação entre pouca concentração com imaturidade, colocando em relevo a ideia de que há um momento em que deve acontecer a maturidade, onde a criança deixa de ser criança para exercer o ofício de aluno. O brincar e a conversa aparecem como empecilhos ao exercício desse ofício (SILVA, 2014, p. 170)

Essa afirmação depõe contra tudo o que os atuais estudos sobre a criança a definem: uma concepção de criança agente, competente e produtora de cultura (SIROTA, 2001; CORSARO, 2005). Esta concepção é constatada em pesquisas e em observações que comprovam o potencial criativo e a capacidade de aprender da criança.

Nas entrevistas com as professoras, tais concepções de criança não apareceram, e este fato compromete suas escolhas pedagógicas, seu jeito de mediar, seu acreditar ou não acreditar no potencial das crianças. No Quadro 1 flagramos na voz das professoras a descrição de como veem as crianças:

Professora	Quem são as crianças?	Quais as dificuldades encontradas no novo primeiro ano?
Regente	Vêm de classes sociais bem diversificadas, algumas com deficiência, algumas vivem em abrigos.	Muitas vezes se esquece que as crianças são o antigo pré, e cobra-se atitudes e conteúdos da antiga primeira série.
Ciências	Inocentes, curiosas, envolvidas, participativas, interessadas em tudo o que está ao redor.	Precisaria de um professor auxiliar para organização e acompanhamento de atividades e auxílio na higiene das crianças. São muito dependentes.
Informática	São imaturas, dependentes dos adultos.	Alfabetizar não é fácil. Elas têm dificuldades em aprender.
Educação Física	As crianças são interessadas, lúdicas e adoram brincar, se dispersam facilmente, conversadoras.	As crianças falam muito e se distraem com facilidade e por isso as atividades não podem ser muito longas e repetitivas.
Artes Visuais	Motivadas para desenhar, modelar, criar, agitadas, não conseguem reter a atenção por um tempo considerável, bastante falantes, criativas, e curiosas.	A quantidade grande de crianças nas salas atrapalha; têm muitas brigas e fofocas.
Música	Imaturas, amorosas, fáceis de lidar, por serem crianças pequenas consegue-se ter maior domínio.	É preciso ter muita paciência e ir devagar, já que são imaturas e têm pouca concentração.
Ensino Religioso	Muito receptivas, algumas são indisciplinadas e ainda não entenderam como se comportar na escola.	Alfabetização é uma dificuldade para elas, que só querem brincar, disciplina é fundamental na escola, porém as crianças não têm noção da formalidade exigida pela escola. As crianças são apoiadas pelos pais a irem para a escola somente brincar.

Quadro 1 - Concepções sobre as crianças na visão das professoras

Fonte: Silva (2014)

No Quadro 1 apresentamos como os depoimentos das professoras sobre as crianças oscilam entre definir crianças como ingênuas, dependentes ou sem compromisso com a escola. A imagem da criança potente não aparece nesses depoimentos, o que revela a posição das professoras diante das crianças em sala de aula. Esta afirmação foi constatada pelas pesquisadoras ao se verificar que, nas aulas as crianças se interessavam pelos conteúdos, mas sua fala, na maioria das vezes, era vista como indisciplina; o repertório das rotinas culturais

infantis (jogos, músicas, brincadeiras, preferências etc.) foi pouco relacionado aos conteúdos; o brincar foi apartado do aprender, e muitas vezes proibido; o método de alfabetização e letramento foi comprometido pela falta de relacionar com a função social da escrita; o tempo de espera (em silêncio) entre uma atividade e outra foi extenso para a criança; a participação na vida coletiva, na aprendizagem em grupos, entre pares, foi comprometida.

Retomamos a afirmação da necessária formação continuada, que fundamenta, modifica e transforma a prática. Sabemos que sem o envolvimento e entendimento dos professores, as mudanças não acontecem. Para Roldão, a prática profissional deve ser uma “prática informada, alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares e com os supervisores – ou, desejavelmente, tudo isto numa prática colectiva de mútua supervisão e construção de saber *inter pares*” (ROLDÃO, 2007, p.102).

Para Oliveira-Formosinho, a formação continuada se dá para refletir sobre a dicotomia teoria x prática, a partir da ação docente, que se propõe a:

[...] responder à complexidade da sociedade e das comunidades, do conhecimento, das crianças e de suas famílias, com um processo interativo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças, entre esses polos em interação e os contextos envolventes. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 27)

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (MEC/CNE/CEB, 2010), no Art. 23, parágrafo único, definem que, no Ensino Fundamental, é importante cuidar e educar a criança, para além de garantir aprendizagem dos conteúdos curriculares. Na observação da turma de crianças do primeiro ano, durante a pesquisa, o que se constatou foi a ausência dessas duas dimensões e a ênfase no excessivo controle corporal. Percebeu-se que as crianças eram submetidas a exercícios mecânicos de alfabetização e matemática, e mesmo nas aulas como Artes, Educação Física e Música, eram solicitadas a ficarem sentadas e obedecerem às regras, muitas vezes sem sentido, que os adultos impunham.

Para exemplificar a afirmação acima, as crianças raramente eram incentivadas a beber água, porque permaneciam com muitas atividades a fazer. Um episódio na aula de Educação Física retratou essa situação:

Desde a saída da sala de aula para outra sala de Educação Física, D., um menino de cinco anos, pediu:
– Pro, posso tomar água?

=====

Eu escutei ele pedir três vezes, mas a Pro não ouviu. Andaram em fila para outra sala e passaram por dois bebedouros. Ele insistiu: “Posso beber água aqui?”. A Pro ouviu e disse não. Quando já estavam no meio da atividade na outra sala, ele pediu mais uma vez, ela não ouviu, ele virou para a criança do lado e disse: “Estou com muita sede”. Levantou-se e foi até a professora para pedir. Então ela respondeu com voz elevada: “Não! Gente, não tem água pra ninguém, nem pra mim! Presta atenção! Olha pra mim! Se eu deixar um, tenho que deixar todo mundo e acabou a aula!”. Ele voltou e sentou-se. Não participou mais da aula. Foram 40 minutos de pedido sem ser atendido. (SILVA, 2014, p. 128).

Trouxemos aqui o momento mais instigante, no qual a pesquisadora viveu o dilema entre continuar seu papel na pesquisa, que busca não interferir no contexto, ou de defender e interceder pela criança, já que a professora estaria imersa na sua repetitiva rotina, sem condições de perceber e se sensibilizar por aquela necessidade e tantas outras que ali na sala de aula se apresentavam. “Quando, numa escola para crianças, a professora se sente superior a elas ao dizer: - Não tem água nem pra mim!, há um sinal de que há uma inversão de valores nessa escola (SILVA, 2014).

A ausência de cuidado e de preocupação com a criança, com sua opinião, com seu desenvolvimento integral, se repetiu em outras aulas:

Uma criança disse à professora que se ela levasse mais um bilhete pra casa seu pai iria bater nela. A professora respondeu: “*Então vai ter que se comportar, fazer lição e ser um bom menino. A Prô não manda bilhete e seu pai não te bate*”. A criança concordou. A professora não estaria usando o autoritarismo do pai da criança a seu favor? Não percebi preocupação com a criança nesse caso. (SILVA, 2014, p. 188)

É importante refletir sobre a medida na qual a escola incute nas novas gerações algumas distinções de gêneros que contribuem para disseminar preconceitos, como nesse exemplo, em que a professora reproduz a ideia que meninas são mais calmas e meninos mais agitados, ao selecionar jogos de computador diferentes para meninas e para meninos:

A professora de Informática levou os alunos até sua sala e pediu para se sentarem no chão, enquanto explicava no computador o que iriam fazer. Disse que, por se tratar da semana das crianças, iria deixá-los brincar com jogos. Colocou para os meninos um site com jogos de aventura na selva e desafios e para as meninas, um site com jogos de irrigar plantas, bonecas para vestir roupas e saladas de frutas para completar. O visual do site das meninas tinha predominantemente a cor rosa, com atividades que exigiam apenas domínio do mouse para colocar peças nos lugares certos. O site dos meninos era mais colorido, com desafios como navegar num rio com pedras e correnteza, sem cair do barco, fugir de animais e vencer obstáculos, que

exigiam manuseio do mouse e de alguns controles no teclado. (SILVA, 2014, p. 181)

Para Vygotsky (1978), na interação com outras pessoas a criança está em condição de realizar atividades que provavelmente não realizaria sozinha. Nesse sentido, estar junto e interagir é uma oportunidade de aprender e desenvolver progressivamente a autonomia. Não se observou, na sala de aula pesquisada, o brincar como linguagem da infância. Paradoxalmente, as crianças demonstravam sua produção cultural, suas brincadeiras e relações apenas na hora do intervalo. Momento em que não havia adulto presente para controlá-las.

A visão das crianças sobre estar no primeiro ano é muito interessante. Ao entrevistá-las, elas demonstraram que reconhecem que no ensino fundamental estão numa escola para aprender a ler e escrever, já que há uma diferença no que faziam antes na educação infantil. Estar no primeiro ano, em certa medida, dá a elas a sensação de que já são grandes (SILVA, 2014).

M.: *“Na creche eu gostava de brincar de massinha, escorregador, mas gosto mais dessa escola porque aprende a ler, escrever e desenhar”*. (SILVA, 2014, p. 176).

Ao responder o que mais gostam na escola, 65% delas respondeu ser o brincar o que elas mais gostam na escola, seguido de 22% que gostam de brincar com seus amigos e de 13%, que responderam que gostam de aprender a ler.

Ao serem perguntadas sobre o que esperam das professoras, as crianças responderam que precisam ser pessoas felizes, que as deixem brincar e que brinquem junto, devem ser calmas e boas. São também as pessoas as quais as crianças recorrem quando precisam de ajuda, quando estão tristes ou se machucam. Professoras também têm o papel de ensiná-las a lição. Algumas crianças desaprovam gritos e castigos, descrevendo as professoras como ambíguas: feliz e brava, boazinha e má, aquela que grita e aquela que fala baixinho. Uma criança de seis anos explicitou o que ela percebe de seus professores, ao definir para a pesquisadora como deve ser uma professora:

– Você está escrevendo por que quer ser professora? – perguntou-me T., uma menina falante que se sentou ao meu lado no recreio. Eu respondi que gostaria de ser professora. Ela começou a ditar uma série de requisitos necessários para quem quer ser professora:

=====

– Educada, jovem, não falar alto com as crianças, só deve pegar no braço da criança com força quando a criança fizer bastante bagunça, tem que deixar as crianças sentadas, tem que dar tarefa, massinha, dar jogo todo dia, e divertir as crianças.

Ela perguntou se eu tinha entendido e continuou: “Tem que ajudar as crianças, cuidar das crianças muito bem, dar brinquedo, boneca para as meninas e carrinho para os meninos, e bloquinho de montar pode dar para os dois, não pode dar brinquedo todo dia, se não acostuma as crianças e elas enchem o saco da professora, não pode deixar as crianças fazerem o que quiserem, se elas derrubam as coisas, batem, dão soco, você leva para a diretora. Fala com a mãe e tira a criança da escola. Mas é a diretora que faz isso, não a professora! Entendeu?”. (SILVA, 2014, p. 173).

Este depoimento é importante porque apresenta a reprodução do que acontece na escola, a partir do repertório da criança, que percebe a cobrança rígida, as hierarquias, as separações, as regras e as punições.

As crianças chegaram ao final do ano letivo sem se alfabetizar. O método utilizado durante o ano todo foi tradicional, e as crianças ficavam a maior parte do tempo esperando pela professora para ajudá-las. Houve pouca atividade em grupos, e pouca leitura de histórias também. Percebeu-se aqui um aspecto contraditório no que dizia o Projeto Político Pedagógico da escola e o trabalho de alfabetização desenvolvido na sala de aula, quando o projeto propõe “eleger conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais”, e com as diretrizes curriculares nacionais, que apontam para a formação de leitores e a aprendizagem da função social da língua. Vejamos mais um exemplo retirado do diário de campo da pesquisadora:

O tema do dia era a letra Z. Eles estavam fazendo exercícios numa folha xerocopiada. As palavras que deveriam pintar eram: ZEBRA, ZABUMBA, ZEPELIN, em meio a outras que não havia Z. Tinha um exercício de copiar: za, ze, zi, zo, zu, zão. Perguntei baixinho o que era zabumba e zepelim, as três crianças para quem perguntei não souberam responder. Havia mais dessas folhas num bloco de revisão, com as demais letras do alfabeto, seguindo o mesmo modelo. A professora não explorou as letras dos nomes das crianças ou palavras de seu contexto para alfabetizar, apesar de ter uma lista com esses nomes em caixa alta no quadro. (SILVA, 2014, p. 169)

A concepção de conhecimento apresentada no documento é a de que “não é transferido ou depositado (concepção tradicional) nem inventado (concepção espontaneísta), mas construído pelo sujeito, reelaborado pelo aluno” (2008, p. 31). Segundo o mesmo PPP, a aprendizagem deve ser significativa, relacionada a experiências anteriores dos alunos, permitindo a problematização, desencadeando mudança de comportamento, rompendo com

teorias lineares (2008, p. 32). O PPP define a “educação para o pensar” como a estratégia metodológica.

O monopólio da fala pelas professoras, e o mecanicismo de respostas ensaiadas em coro também comprometeram a “educação para o pensar” prometida pelo PPP da escola. Vejamos outro exemplo:

Professora: *“Não vou deixar ninguém ir ao banheiro porque aprontaram da última vez. Tem gente querendo ficar sem recreio! Vocês sabem quem manda aqui. Psiu mocinho, já chega. Pode correr pra lá?”* (apontando o lado direito da sala).

Crianças: “Não”.

Professora: “Pode correr pra cá?” (apontando o lado esquerdo da sala).

Crianças: “Não”.

Professora: “Pode conversar?”.

Crianças: “Não”. (SILVA, 2014, p. 167).

Nesse ritual seguiam-se as aulas, dia após dia na escola pesquisada, com foco na contenção e não na criatividade, na realização de tarefas mecânicas, e não na problematização de conteúdos, no controle corporal, e não no desenvolvimento integral dos sujeitos.

4 CONCLUSÃO

A pesquisa realizada numa escola municipal de Curitiba, com crianças e professoras, buscou perceber em que medida se deu a participação e a expressão das culturas infantis no novo primeiro ano do ensino fundamental de nove anos.

Como amparo teórico utilizamos os estudos da Sociologia da Infância, que têm contribuído para o entendimento sobre as crianças, explorando conceitos que apontam para uma concepção de criança agente, competente e produtora de cultura. A fundamentação teórica foi complementada por documentos orientadores do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação para a implantação do novo primeiro ano, e de críticos do currículo.

Foram observadas as concepções das professoras sobre as crianças, a organização dos espaços e tempos na escola, a relação das professoras com as crianças e a perspectiva das crianças sobre a escola, utilizando como referenciais para a pesquisa, os estudos de alguns autores da sociologia da infância e de autores críticos do currículo, complementados pelas orientações curriculares do MEC e do CNE sobre a implantação do novo primeiro ano.

=====

Constatou-se no ano de acompanhamento desta sala de aula que o currículo desenvolvido no novo primeiro ano não foi uma inovação, mas sim uma antecipação de conteúdos que anteriormente eram ensinados às crianças de sete anos, no antigo primeiro ano. O “novo” não foi incorporado na formação continuada dos professores e na proposta curricular. Na sua implantação, a escola apenas alterou a nomenclatura do antigo pré para o primeiro ano, e isso refletiu no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.

As crianças demonstraram, à luz da análise de seus depoimentos, gestos e silêncios, sua capacidade em opinar sobre a escola e sobre sua vida escolar. A observação revelou que a pedagogia da transmissão (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007) é preponderante no novo primeiro ano do ensino fundamental, com o rigoroso controle do adulto sobre a criança, as atividades repetitivas e mecanicistas e a rasa problematização do conteúdo.

A centralidade na voz e na cultura adulta não permitiram a participação e a expressão das culturas infantis, as crianças ficaram anuladas nesse processo. Uma das explicações sobre esse fato é de que a formação das professoras não deu conta de fazê-las entender quem é a criança, entender como acontece sua aprendizagem e transpor esse conhecimento sobre a criança para a sala de aula (SILVA, 2014).

Outro ponto relevante é o currículo vivido: nesta sala de aula as práticas centradas no adulto, na repetição e na obediência não conversam com o currículo pensado no Projeto Político Pedagógico da escola. O PPP afirma que “a aprendizagem não ocorre da mesma forma e no mesmo momento para todos, há diferentes maneiras de aprender” (2008, p. 32).

A ausência de diálogo entre as crianças sobre os conteúdos impediu, em muitos momentos observados, a problematização do que se ensinava. O que se propõe no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola é “formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, eleger conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico para que os alunos vivenciem seus direitos e deveres” (PMC, SME, EMEL, 2008, p. 27). O PPP afirma que a problematização é o ponto inicial do trabalho, a atuação do aluno é de cunho analítico (2008, p. 34) e a “educação para o pensar” é a estratégia metodológica. A partir dos exemplos citados anteriormente, é certo afirmar que, provavelmente, a intenção descrita no PPP em “preparar o aluno para o mundo adulto e suas contradições, para que através da apropriação do conhecimento e da socialização possa atuar de forma ativa e organizada na democratização da sociedade” (2008, p. 26), provavelmente não aconteça nas salas de aula.

A concepção de criança como capaz, com potencial para aprender e produzir cultura, num movimento de reprodução interpretativa (CORSARO, 2011) não foi percebida na postura dos professores durante as aulas. No entanto, muito visualizadas por nós no intervalo, longe dos adultos, tempo para serem crianças, criativas e encontrarem linhas de fuga para se expressar e participar. Pareciam dois grupos diferentes: um, mais obediente, dependente e passivo, diante de um adulto professor; outro, mais espontâneo, criativo e autônomo, no recreio, sem adultos (SILVA, 2014).

Diante destas constatações, há a urgente necessidade da formação dos professores conversar com suas práticas de sala de aula, e ainda, é urgente o acompanhamento do coordenador pedagógico, como alicerce dessa formação. Sendo assim, não cabe mais conceber uma escola adultocêntrica, verticalizada, revelada a partir dos modelos de organização dos espaços, dos tempos e dos currículos, nos quais o adulto está no centro, e não a criança.

Para que o novo primeiro ano dê conta do tamanho desafio, torna-se imprescindível que as escolas analisem as propostas pedagógicas e a organização curricular do Ensino Fundamental. Não é uma questão apenas de mudança de nomenclatura, mas de aprendizado sobre a criança, suas culturas e sobre a educação das infâncias.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: GOULART, A. L.; FINCO, D. (Orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 17-35.

BARBOSA, M. C.; DELGADO, A. C. C. **A infância no Ensino Fundamental de Nove Anos**. Porto Alegre: Penso, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n. 1/92 a 56/2007 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal nº 9.394, de 26/dez/1996. Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 dez. 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. Brasília: Diário Oficial da União, 2006.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Brasília: Senado Federal, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 6/2005**. Reexame do Parecer CNE/CEB 24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília, 2005.

CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: **BRASIL**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2007. p. 13-24.

KUHLMANN JR., Moisés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MOREIRA, Antonio Flávio B. Conhecimento, currículo e ensino: questões e perspectivas. **Em Aberto**. Brasília, ano 12, n. 58, p. 45-53, 1993.

MORO, Catarina de Souza. **Ensino fundamental de 9 anos: o que dizem as professoras do 1º ano**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A.

Pedagogia(s) da infância. Coleção Dialogando com o Passado: Construindo o Futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PMC/SME/EMEEL. **Projeto Político Pedagógico**, 2008.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, v. 12, n. 34, p. 94-181, 2007.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16099.pdf>>. Acesso em: ago. 2013.

SILVA, V. A. **Análise da implantação de um currículo para a educação infantil no Centro Social Marista Itaquera: desafios e perspectivas**. 2010, 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

_____. **Participação e expressão das culturas infantis no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos: possibilidades de escuta das crianças**, 2014. 217 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Relatório de olho nas metas 2012**. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1476/de-olho-nas-metas-2012/>>. Acesso em: ago. 2013.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

**Artigo recebido em 14/05/2015.
Aceito para publicação em 27/08/2015.**

¹ A Lei Federal nº 11.274 determina que a criança tenha sua inserção no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos ao completar seis anos de idade.