

# ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: O TRABALHO DA PROFESSORA DO 1º ANO

**Ana Lucia Simão**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Aninha\_school@hotmail.com

**Resumo:** O estudo que ora apresento, é parte de uma pesquisa de mestrado ainda em desenvolvimento, tem por objetivo identificar a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, decorrente da lei 11.274/06, no que se refere ao trabalho docente na sala de aula do 1º ano. Busca-se apreender como se dão as atividades cotidianas do educador em relação às crianças de seis anos. O referencial teórico pauta-se em Bourdieu para a compreensão do conceito de capital cultural e social. Acredita-se que as mudanças no conjunto da legislação do Ensino Fundamental, por si só, não são suficientes para o trabalho docente, comprometido com as características do desenvolvimento das crianças de seis anos de idade.

**Palavras chave:** ensino fundamental de nove anos; legislação; crianças de seis anos

## INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa propõe o estudo dos processos de inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos, na tentativa de descrever e compreender como esta transformação ocorre no interior da sala de aula do 1º ano, na perspectiva do professor. Este interesse de pesquisa surgiu de minha experiência com trabalho realizado junto às crianças da Educação Infantil durante 15 anos como Gestora Educacional. Neste cargo que me é conferido houve no decorrer dos últimos anos, muitos questionamentos por parte dos pais e professores sobre a maneira pela qual deveríamos conduzir as crianças dessa faixa etária, sem que houvesse prejuízo no desenvolvimento integral.

Em busca da compreensão dos elementos que culminaram com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, alguns contextos devem ser abordados para que a trajetória da constituição do fenômeno se aplique e justifique.

Nesta direção, foi possível recuperar elementos das políticas públicas que redundaram na implantação desta mudança significativa do Ensino Fundamental.

A legislação educacional brasileira coloca como um dos desafios no ano de 2010 à implantação do Ensino Fundamental de nove anos, uma mudança que incide diretamente sobre as crianças de seis anos de idade como sujeitos participantes desse processo. Esse cenário aponta possibilidades e limites nos aspectos de organização do sistema de ensino, da estruturação de espaços interativos de construção do conhecimento na escola, incluindo-se novas tecnologias pedagógicas que impactem na equidade, integralidade e qualidade da formação humana e educacional. (BRASIL, 2009)

Apesar do Plano Nacional de Educação elaborado logo após a LDB 9394/96, ter sinalizado para a extensão do Ensino Fundamental obrigatório a partir dos seis anos de idade, apenas em 06 de fevereiro de 2006 é que essa extensão foi oficialmente determinada. Por meio da Lei Federal n.º 11.274, foram alterados os art. 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394/96, dispondo sobre a duração mínima de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental e reafirmando a matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade para todo ensino brasileiro. Esta mesma Lei fixa o ano de 2010 como prazo final para implantação do Ensino Fundamental ampliado. (BRASIL, 2009). Ressalta-se que algumas escolas iniciaram a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, logo após a publicação da lei, em 2006.

Para o Ministério da Educação, a instituição do Ensino Fundamental de nove anos tem como objetivo:

Melhorar as condições da equidade e qualidade da educação básica, estruturando um novo Ensino Fundamental para que as crianças prossigam com maior nível de escolaridade e assegurando que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para a aprendizagem de alfabetização e letramento (BRASIL, 2009, p. 5).

Com a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, Art. 208 que torna obrigatório o ensino dos 4 aos 17 anos, ou seja, da Educação Infantil ao ensino médio até 2016:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria e deverá ser implementado progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União (BRASIL, 2009).

Ainda com a intenção de prever os dispositivos legais, capazes de gerar a efetivação de tais orientações, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução CNE/CEB no 1, de 14 de janeiro de 2010, que define diretrizes operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Destacam-se os primeiros artigos da Resolução que orientam sobre a data de ingresso no ensino fundamental, conforme segue:

Art. 2º Para o ingresso no primeiro ano do ensino fundamental, a criança deverá ter 6 (seis) anos de idade completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

Art. 3º As crianças que completarem 6 (seis) anos de idade após a data definida no artigo 2º deverão ser matriculadas na pré-escola. (BRASIL, 2010)

A partir desses encaminhamentos é notório que a primeira etapa da educação básica, a

Educação Infantil, sofre uma retração. Sabe-se que este é o primeiro rito de passagem importante da vida, a passagem da casa para a escola, movimento que amplia os processos de socialização da criança, portanto, deve ser visto com a importância devida, para que as crianças não sofram prejuízos nesta etapa. Isso implica que, a entrada no Ensino Fundamental mais cedo, deverá ser planejada de modo que este período fundamental estimule o gosto pelo conhecimento e que seja progressivo.

Se, no período correspondente à Educação Infantil espera-se que a criança aprenda a viver em grupo, comece a partilhar espaços, dividir atenções, comunicar-se e fazer-se compreender por outros adultos e crianças, e este período agora sofre uma redução, é recomendável que o Ensino Fundamental ao receber essa criança de seis anos respeite essas especificidades, reorganizando-se diante das mudanças promulgadas.

Corroborando com a ideia da especificidade relacionada à Educação Infantil, a LDB 9394/96, afirma que:

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, Lei 9.394/1996, art. 29).

Já na etapa correspondente ao período do Ensino Fundamental a criança está diante de processos que devem promover o desenvolvimento da capacidade de aprender, o domínio pleno da leitura, escrita e do cálculo, bem como a compreensão da natureza ambiental, humana, que se insere nas relações sociais, nos sistemas de valores, no sistema político, entre outros aspectos, conforme previsto na LDB. Lei 9.394/1996, em seu artigo 32.

Na discussão acerca dos cuidados que devem ser privilegiados nessa transição, busca-se reiterar o entendimento de que não se pode perder de vista com a alteração da lei, o direito da criança, já contemplado e devidamente reconhecido no conjunto das legislações específicas. Neste sentido, destacam-se no texto da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, várias orientações importantes, entre elas a redação dada ao Art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Com complemento no Art. 206 que: O ensino será ministrado com base entre outros princípios, o de: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, II: liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. (BRASIL, 1988)

Esta afirmação denota a decisão da política institucional do Estado brasileiro na perspectiva de melhoria na implantação do sistema educacional, com fundamentos que estão pautados nos princípios de acesso universal, equidade e qualificação de meios e resultados de metas.

O documento do MEC/SEB, Ensino Fundamental de nove anos, intitulado Orientações Gerais, também destaca que:

A idade cronológica não é, essencialmente, o aspecto definidor da maneira de ser da criança e de sua entrada do ensino fundamental. Com base em pesquisas e experiências práticas, construiu-se uma representação envolvendo algumas das características das crianças de seis anos que as distinguem das de outras faixas etárias, sobretudo pela imaginação, a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender aliados à sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar. (BRASIL, 2004, p.19).

Portanto, de acordo com estas orientações, é necessário ressaltar algumas características das crianças de seis anos, que se distinguem das outras faixas etárias, e levá-las em consideração quando as escolas pensam sua reorganização para a implantação do ensino fundamental de nove anos. Na educação infantil ressalta-se, sobretudo, a imaginação, a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender, aliados à sua privilegiada capacidade de conhecer o mundo por meio do brincar.

Os brinquedos, as brincadeiras e o brincar são três elementos que sempre estiveram ligados à história da criança, faz parte da natureza infantil, como se fosse parte intrínseca dela e por isso mesmo, devem ser levados em consideração, pois o brincar é uma ferramenta fundamental do aprendizado. Podemos observar que o adulto a seu turno, vê a brincadeira como algo distinto da mente, que brincar é exercitar apenas o físico, gastar energia. A criança de seis anos ainda corre muito, pula, quer se movimentar, ter prazer com o corpo. Nesse sentido, cabe aos educadores, ter claro a cisão entre o pensamento, o sentimento e o físico e recuperar esses elementos nos planejamentos que se dirigem às crianças de seis anos, no primeiro ano do ensino fundamental.

Atentar para essas peculiaridades é condição necessária para que a referida implantação não venha a contrariar as determinações contidas na Constituição Federal (1988) e reafirme os valores contidos nos demais documentos que tratam do assunto.

Segundo a reforma que aqui se apresenta por meio dos textos legais e suas orientações, a Educação Infantil compreende o universo de crianças na faixa etária de 0 a 5 anos, as quais poderão estar incluídas na creche até três anos de idade e de 4 a 5 anos na pré-escola, referido como um período no qual apreende-se a realidade concreta, a partir de estímulos, motivações, construção e desconstrução de objetos. As atividades lúdicas que despertam estímulos, criatividade, inclusão e participação da criança no processo coletivo.

Para o Ensino Fundamental, ficam previstos, portanto, o atendimento das crianças de 6 a 14 anos, e para o Ensino Médio de 15 a 17 anos. Desse modo, a reforma contempla todo o universo da educação básica e busca dar conta do acesso e da permanência das crianças na escola, conforme salientado no Art. 205, da Constituição Federal (1988).

O quadro a seguir demonstra a reforma educacional a partir de 2010:

Quadro 1 : Reforma Educacional a partir de 2010

Educação Infantil		Ensino Fundamental									Ensino Médio		
		de 6 aos 14 anos									de 15 a 17 anos		
Creche até	Pré-escola	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	1°	2°	3°
3 anos	de 4 a 5 anos	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano

A proposta demonstra avanços, que na implantação enfrenta desafios no que se refere à prática escolar, principalmente para os sujeitos diretamente envolvidos, que são as crianças de seis anos de idade e os professores que atuarão com eles. Entende-se que a mudança é para a melhoria da qualidade de ensino, e assim, como afirma Gimeno Sacristán (1988): “Al hacer política de reformas el poder de cambiar lo existente, o al menos intenta, suponiéndose que esos câmbios mejoran la realidad recebida sobre la que se actúa (p.85)”. Mesmo assim, a reforma não se isenta da necessidade de cuidados e orientações que garantam sua implantação sem prejuízo para os envolvidos.

Uma dessas preocupações se traduz pelo fato de que na realidade educacional das escolas observa-se a diminuição dos períodos de tempo para que a criança exerça a condição de ser criança, ou seja, brincar, correr, pular, cantar livremente. No entanto, entende-se que é preciso considerar a importância do brincar no desenvolvimento das múltiplas aprendizagens. Sob esta ótica Vigotski (1987) em seus estudos sobre educação e pedagogia, afirma que: “a criança se comporta além do comportamento habitual da sua idade, além do seu comportamento diário; no brincar é como se ela fosse maior do que ela é na realidade (p. 117)”.

As atividades lúdicas, com as devidas proporções, devem agora, articular-se às questões do Ensino Fundamental, pois as crianças de seis anos que ingressam no 1º ano do Ensino Fundamental devem ainda estar inseridas na lógica do funcionamento da Educação Infantil, com mediações e orientações pedagógicas específicas que permitam a passagem sem rupturas à fase seguinte, ou pelo menos, com baixo impacto ao seu desenvolvimento.

É necessário, assim, estabelecer no projeto pedagógico, inclusive no que respeita a subjetividade ou o grau de maturidade de cada criança, ou das características de um segmento populacional, o cuidado e a atenção às lógicas de trabalho para que contemplem aspectos relevantes do desenvolvimento da criança de seis anos de idade.

Portanto, para além das determinações legais, é necessário considerar o sujeito diretamente envolvido nesse processo – a criança de seis anos – e inferir peculiaridades inerentes a sua faixa etária e às suas especificidades, para que o processo ensino-aprendizagem possa desenvolver-se sem rupturas, que o conhecimento seja estimulado e faça sentido em seu desenvolvimento cotidiano. Para Vigotski (2010), “a pedagogia é a ciência que trata da educação das crianças”. Segundo o autor:

Como ciência da educação, a pedagogia precisa estabelecer com clareza e precisão como organizar essa ação, que forma ela deve assumir, de que procedimentos lançar

mão e em que sentido. Outra tarefa consiste em esclarecer para si mesma a que leis estão sujeito o próprio desenvolvimento do organismo sobre o qual pretendemos agir. (Vigotski, 2010, p. 01)

Atuar pedagogicamente, portanto, é saber que a construção do conhecimento não ocorre de forma homogênea e nem sempre no ritmo esperado para um grupo de crianças da mesma idade. A faixa dos seis anos de idade é, assim, mais um ponto de referência para adequação ou reorganização do plano pedagógico do 1º ano do ensino fundamental. Segundo Wallon, há processos que desencadeiam outros e assim, reafirma-se a necessidade de enfrentar esse desafio, de modo que as ações possam se vincular na consecução dos objetivos esperados, para o autor:

O motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva dos outros. Sua separação se faz necessária apenas para a descrição do processo. Uma das conseqüências dessa interpretação é de que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas essas ressonâncias têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa. (Wallon, 2005, p. 15)

As instituições, portanto, que a partir de agora, terão que reorganizar seus projetos pedagógicos para receber essas crianças de seis anos, precisam ter em mente a necessidade de pensar sobre tais questões, sob pena de resvalar em processos que não atendam as necessidades desse novo público.

O Brasil vem há mais de uma década criando espaços de ação e discussão para a Educação Infantil e este nível de ensino vem expandindo-se e ganhando expressão. Isto se dá em virtude da necessidade das mães trabalhadoras, ora para complemento da renda familiar, ora por suprir o novo modelo de mulher, a profissional. As crianças na fase da Educação Infantil têm, na maior parte do tempo, vivências com atividades lúdicas, onde através das brincadeiras, livres ou direcionadas, usam a imaginação e, por conseguinte, o desenvolvimento criativo e lógico. Com a reforma para o Ensino Fundamental de nove anos, a Educação Infantil perde um ano de atuação, pois as crianças chegarão mais cedo ao Ensino Fundamental, nível em que o tempo estipulado para o lúdico é expressamente menor, e o desenvolvimento cognitivo é realizado de maneira pragmática. Desse modo, esse espaço de ação e discussão conquistado pela Educação Infantil, deve reafirmar o direito dessas crianças de seis anos, a receber o devido cuidado nesta passagem, agora antecipada com a reforma, para que numa progressão gradual, construam sua inserção em outro nível, de modo significativo. Segundo Wallon (2005)

“a progressão funcional que marca a sucessão dos jogos durante o crescimento da criança é regressão no adulto, mas regressão consentida, excepcional. Porque o que existe é a desintegração global da sua atividade face ao real (p. 77).”

Na busca desses encaminhamentos pertinentes ao desenvolvimento da criança, estudiosos e administradores promovem discussões que ultrapassam as esferas políticas e legais e apontam à necessidade de participação de toda a sociedade nesse processo. Nesse sentido, os pais surgem como elemento gerador de articulações com a escola, na promoção de melhores resultados educacionais.

Especificamente na fase dos seis anos de idade, percebe-se que a relação com a família é de grande importância para o desenvolvimento das crianças e o fato das crianças desta faixa etária terem a obrigatoriedade da escolarização, torna necessária a articulação da escola com a família.

Esse aspecto é ressaltado nas discussões propostas por Piletti e Rossato (2010) quando fazem uma análise da distância e dos desafios que separam a organização legal do cotidiano escolar:

A articulação com a família visa, mais do que qualquer outra coisa, ao mútuo conhecimento de processos de educação, valores, expectativas, de tal maneira que a educação familiar e escolar se complementem e se enriqueçam, produzindo aprendizagens coerentes, mais amplas e profundas (p.79).

Assim, o ensino fundamental de nove anos traz para as famílias e as crianças novos desafios e trajetórias mais estendidas de ensino que, necessitam ser compreendidas por esses sujeitos em ações colaborativas, mas, sobretudo necessitam de clareza e planejamento para professores que, no cotidiano da sala de aula, serão os responsáveis pela dinamicidade de ações que priorizem as recomendações legais e articulem as necessidades dessas crianças aos seus planos de trabalho.

Desse modo, o entendimento da configuração das ações de professores que atuam nesse espaço e a maneira como procedem na constituição dessa passagem das crianças de seis anos para o ensino fundamental, pode evidenciar um processo que envolve as ações de professores e suas posturas, suas escolhas, seus valores nos momentos em que busquem despertar nas crianças um envolvimento que as mobilize a aprender.

Para a compreensão desses fenômenos, os estudos de Bourdieu (2008), importante sociólogo francês, fazem referência em suas análises do sistema educacional francês ao fato de que, as escolas apresentam mecanismos que agem durante todo o processo escolar do aluno para eliminação das crianças desfavorecidas. A questão aqui tratada traz, além dessa questão já discutida por Bourdieu (2008, p. 53), o fato de uma nova exigência legal que coloca estas crianças diante de mais um desafio, adentrar o ensino fundamental aos seis anos; e neste aspecto o quanto isso pode contribuir para favorecer ou não sua trajetória escolar.

A partir de uma perspectiva possível de compreensão desse processo, esse trabalho buscará analisar o trabalho desenvolvido pela professora a partir das orientações que recebe da escola e das trocas possíveis com os pares apoiadas no projeto pedagógico e também, e, sobretudo, nas escolhas cotidianas que faz diante desses alunos.

A dinâmica de trabalho dessa professora fornecerá elementos através dos quais poderão evidenciar-se as escolhas possíveis para ela, através de seu capital social e cultural. Para Bourdieu (2008) o capital social

(...) é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (p.67).

O conceito de capital social abarca, portanto, a rede de relações que esta professora consegue estabelecer com as normatizações propostas pela instituição, com as interações que constrói com outras professoras da escola sujeitas às mesmas tarefas e funções e às vinculações que estes processos permitem de acordo com seu capital cultural a uma sucessão de escolhas diante de suas ações, baseadas no volume de seu capital social, que segundo Bourdieu (2008) depende

“da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume de capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado (p.67)”.

Neste propósito será possível descrever de que maneira o conhecimento dessa professora se articula com o conhecimento privilegiado na escola e pelos pares e até que ponto, seu trabalho na instituição é reconhecido, firmando padrões de legitimidade das ações desenvolvidas por ela na sala de aula. Além disso, é possível ainda, observar se há no cotidiano de trabalho desta professora, o que Bourdieu (2008) chama de “estratégias de investimento social consciente ou inconscientemente orientada (p.68)”, se estas estratégias são “ao mesmo tempo, necessárias e eletivas, que implicam obrigações duráveis subjetivamente sentidas (p.68)”, pois, segundo o autor a reprodução do capital social é tributária de trocas legítimas que produzem ocasiões, lugares ou práticas que reúnem indivíduos os mais homogêneos possíveis, sob aspectos pertinentes do ponto de vista da existência e da manutenção do grupo.

Por outro lado e complementar a ideia inicial, o capital social também é tributário de um trabalho de sociabilidade, onde as trocas afirmam e reafirmam o reconhecimento do outro, num movimento que exige competência específica (no caso da professora seu potencial de formação), de uma disposição adquirida (envolvimento com o trabalho) e um dispêndio de tempo e esforço, ligado ao seu capital econômico.

Ainda sobre o capital social, será interessante observar como os membros da instituição delegam esse capital coletivo à professora observada, pois, conforme afirma Bourdieu (2008) “os grupos instituídos delegam seu capital social a todos os membros, mas em graus muito desiguais (p.69)”, portanto, situar a posição ocupada pela professora, poderá também, favorecer o entendimento das escolhas observadas em suas ações cotidianas.

Complementar a ideia de capital social será feita à articulação de capital cultural para o entendimento da dinamicidade do processo desenvolvido em sala de aula pela professora, na verdade, o capital cultural representa o pano de fundo e as bases nas quais se assentam as posturas docentes e as concepções que têm de seu trabalho.

Segundo o dicionário de sociologia, capital cultural, de acordo com o sociólogo francês Pierre Bourdieu, “consiste em ideias e conhecimentos que pessoas usam quando participam da vida social (p.29)”. Segundo o autor, esse capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, objetivado e institucionalizado.

Para o que aqui nos interessa especificamente, ou seja, as atividades desenvolvidas por uma professora do 1º ano do ensino fundamental que atua com crianças de seis anos, será interessante observar de que maneira esses três estados do capital cultural repercutem em suas ações cotidianas.

Nesta direção, é preciso situar o capital cultural em seus três estados, articulando-os às propostas de descrição desta pesquisa. Para Bourdieu (2008), em seu estado incorporado, o capital cultural se traduz num “trabalho de inculcação e de assimilação (p.74)” que custa tempo e deve ser investido pessoalmente pelo sujeito.

Segundo o autor, é preciso “ser”, esse conhecimento passa a ser parte de quem o possui e é “marcado por suas condições primitivas de aquisição (p.75)”. São propriedades adquiridas que funcionam como um capital simbólico a que os sujeitos lançam mão ao longo da vida.

Dentro dessa lógica é possível investigar as condições de aquisição desse capital cultural na trajetória da professora investigada e analisar em que medida ele influencia sua postura profissional e as opções que faz diante de seu trabalho.

Em relação ao capital cultural objetivado, Bourdieu (2008) o define sob a “forma de bens culturais (quadro, livros, dicionários, instrumentos, máquinas) transmissíveis de maneira relativamente espontânea quanto à propriedade jurídica (p.10)”, que funciona como

(...) um capital ativo e atuante, de forma material e simbólica, na condição de ser apropriado pelos agentes e utilizado como arma e objeto das lutas que se travam nos campos da reprodução cultural e no campo das lutas sociais onde os agentes possuem benefícios proporcionais ao domínio que possuem (Bourdieu, 2008, p.78).

Neste sentido, será possível verificar em que medida a professora se vê de posse desse capital cultural, o quanto sua trajetória e suas ações cotidianas apontam para essa posse e ainda, de que modo isso aparece implicitamente em suas ações com os alunos em sala de aula.

No que tange ao capital cultural institucionalizado, Bourdieu (2008) o define sob a forma do diploma, “essa certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional (p.78)” e que possui uma autonomia relativa em relação ao portador e ao capital cultural que ele possui. Segundo o autor, há uma “diferença de essência entre a competência estatutariamente reconhecida e garantida e o simples capital cultural (p.78)”.

Em relação a este fenômeno, a observação das ações da professora, assim como as suas concepções, permitirão à descrição do quanto esse capital cultural pesa em suas escolhas cotidianas e o quanto as análises podem demonstrar de sua verificação no reconhecimento de competências que se originem deste capital, que no caso específico aqui tratado, refere-se à formação.

A pesquisa propõe então, descrever e compreender o trabalho do professor da sala de aula do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, ao observar o quanto é claro para a professora as necessidades das crianças dessa faixa etária, em que condições e com qual discernimento percebe as mudanças necessárias a esse trabalho, aliados a questão de estrutura da escola quanto à capacitação profissional para pôr em prática as mudanças colocadas pelas políticas públicas em vigor. Neste sentido, Wallon (1975) ressalta que “a formação psicológica dos professores não pode ficar limitada aos livros. Deve ter referência perpétua nas experiências pedagógicas que eles próprios podem pessoalmente realizar (p. 366)”.

O projeto de pesquisa aqui apresentado sugere, portanto, uma investigação que se insere no tema geral dos parâmetros sob os quais se assentam a mudança do Ensino Fundamental de oito para nove anos, não apenas em seu aspecto legal como uma reforma pública que confere às escolas outra estruturação ou pelo menos uma reorganização, mas, também, e principalmente como a mudança está chegando às salas de aula.

## **2. Problema de Pesquisa**

O conjunto da legislação promulgada como uma base de sustentabilidade da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) alteradas na Lei 11.274 de 2006 que estabelece as bases da Educação Nacional, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, reorienta compromissos no campo político, jurídico e institucional, com impacto na qualificação da área educacional brasileira. Nem sempre, o conjunto da legislação por si só, é suficiente para a construção de uma cultura de transformação na base de valores, princípios e práticas educacionais.

A construção do conhecimento no Ensino Fundamental depende, não apenas de Leis e Decretos, mas da efetivação de um projeto educacional pautado no acesso universal, na equidade e qualidade de processos e resultados da formação das crianças brasileiras, principalmente àquelas inseridas nas escolas públicas. Um projeto pedagógico deve pautar-se em valores e princípios nele descrito, o que contribui para reorientação da visão de mundo e sociedade, que devem ser apreendidos pelos sujeitos dele participantes, ou seja: educadores, crianças e famílias.

A legislação do Ensino Fundamental deve ser implantada na perspectiva de construção de práticas educacionais efetivas. Espera-se que, além das crianças prosseguirem nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade, que elas sejam levadas a construir uma visão crítica da realidade, capacitando-as a exercer autonomia para realizar escolhas de forma consciente. Dentro deste contexto, há muitos desafios colocados para a escola e para seus professores; desse modo, indaga-se:

Como está sendo implantado nas escolas públicas o Ensino Fundamental de nove anos, no que se refere ao trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores na sala de aula do 1º ano?

Da indagação inicial que se constitui no problema desta pesquisa, decorrem outras:

Sabe-se que não há uma relação mecânica entre lei e prática de ensino, e que as reformas surgem, *a priori*, para a melhoria do ensino. Assim, questiona-se:

- de que maneira é realizado o trabalho do professor na sala de aula do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos?
- a inclusão das crianças de seis anos ocorre de modo que respeita os valores de desenvolvimento infantil contidos na legislação?

### **3. Objetivo Geral:**

Investigar como o trabalho do professor de sala de aula de 1º ano atual é desenvolvido, em função das características sociais e da faixa etária das respectivas crianças.

### **4. Objetivos Específicos:**

1. Detectar como a professora mobiliza atividades para o estímulo do desenvolvimento da aprendizagem com as crianças de seis anos.
2. Identificar de que modo às crianças do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos são recebidas pela professora e em que condições são inseridas na vida escolar.
3. Descrever as atividades da professora e verificar especificidades que atendam as necessidades afetivas, cognitivas e sociais dos alunos de seis anos.
4. Identificar nas atividades do cotidiano da sala de aula do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, as brincadeiras que crianças têm e o tempo que é destinado às respectivas brincadeiras.
5. Detectar de que maneira a professora da do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos transmite os conhecimentos.

### **5. Hipótese**

A legislação trouxe mudanças para a organização do Ensino Fundamental de nove anos, que implicam profundas exigências para o trabalho pedagógico com as crianças de 6 anos considerando suas características.

### **6. Procedimentos Metodológicos**

A compreensão dos processos sociais de produção do ensino, dos métodos pedagógicos, da unidade e diversidade teórica, é tão importante quanto relacionar a origem dos alunos e suas famílias às necessidades dos sujeitos, em um espaço socialmente produzido: a escola, que é socialmente produzida pelas famílias, alunos e professores. Os padrões culturais da escola, a formação humana e filosófica dos professores, entre outros componentes de processos sociais, interferem no processo de produção do ensino.

Assim, a pesquisa à luz da etnografia, favorece a exploração da natureza de um fenômeno social, que nesta pesquisa enfatiza as ações cotidianas de uma professora do 1º ano, em escola pública do município de São Paulo, após implantação do Ensino Fundamental de nove anos.

Portanto, é proposta aqui, uma investigação detalhada considerando algumas características do método etnográfico, dentre elas, o argumento de que não importa o número, mas a representação qualitativa dos dados empíricos que permitem uma interpretação explícita de significados desta realidade.

## 6.1 Procedimentos de Pesquisa

Nesta pesquisa serão utilizadas as seguintes estratégias de coleta de dados: estudo documental, observação e entrevistas.

- No estudo documental será possível recuperar os conteúdos das legislações, decretos e projeto pedagógico, os quais de forma direta orientam o processo de ensino, correlacionando-se com os modelos de práticas pedagógicas. Assim o projeto pedagógico é produto das mudanças desenvolvidas na sociedade brasileira atual e na escola.
- Na observação a pesquisadora buscará a descrição fidedigna da realidade e do fenômeno estudado, o que segundo Oliveira (2005) “deve interagir com o contexto pesquisado, ou seja, deve estabelecer uma relação direta com os grupos ou pessoas, acompanhando-os em situações informais ou formais e interrogando-os sobre os atos e seus significados por meio de um constante diálogo” (p. 81).

A observação pode contribuir para o real significado das manifestações das crianças:

No que concerne aos procedimentos metodológicos para se ter acesso à criança, Wallon elege a observação como instrumento privilegiado da psicologia genética. A observação permite o acesso à atividade da criança em seus contextos, condição para que se compreenda o seu real significado de cada uma de suas manifestações: só podemos entender as atitudes da criança se entendermos a trama do ambiente no qual está inserida. (Galvão, 1995, p. 36).

A pesquisadora observará apenas (1) um professor para verificar as situações com que se depara no cotidiano escolar e como se comportam diante das respectivas situações.

- Com a realização da entrevista desenvolvida através de um roteiro buscar-se-á apreender a experiência da professora, perceber valores e princípios que norteiam seu trabalho, além de recolher dados de sua trajetória de vida e formação.

Será entrevistada (1) uma professora e observada uma classe de primeiro ano, além de colher dados do espaço físico e demais ambiente da escola, a forma de atendimento aos pais e outras informações que se mostrarem pertinentes para situar o contexto de realização da pesquisa.

A escola que será realizada a entrevista e a observação será a Escola Municipal de Ensino Fundamental Heitor de Andrade, pelos seguintes critérios:

- Fácil acesso. A escola está aberta para a comunidade e normalmente participa de eventos no bairro.

- Ensino Fundamental de nove anos foi implementado em 2010, ou seja, a pesquisa será realizada com o professor da primeira turma de 6 anos, no 1º ano.

## 6.2 Procedimentos de Análise

Os dados coletados serão organizados em tabelas e quadros e analisados tendo por base os conceitos teóricos de Bourdieu que fundamentam a pesquisa e procurar-se-á além da consecução do objetivo do processo investigativo, identificar indícios comprovadores ou não da hipótese elencada.

O referencial teórico será fundamentado no processo investigativo em Bourdieu para a compreensão do conceito de capital cultural e social, e em Vigotski e Wallon para o entendimento da interação social no processo de aprendizagem e desenvolvimento integral da criança.

Fica, portanto, evidenciado que esta pesquisa terá o foco no trabalho docente em sala de aula, com relação às características inerentes ao acolhimento da criança de seis anos, através do entendimento, *a priori*, de que os docentes foram orientados por seus Diretores e Coordenadores, no que se refere às políticas públicas que demandam tal necessidade.

O horizonte desconhecido é para o pesquisador, uma janela que descortina uma parcela da realidade, capaz de renovar a força propulsora que nos move. Espero encontrar argumentos que possibilitem o debate acerca dos encaminhamentos pertinentes a essa mudança e que ela represente, de fato, um avanço nas discussões sobre o tema.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre. 2008. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio.(Org.). *Escritos de Educação*. 10. ed. Petrópolis: Vozes.Cap. 2

\_\_\_\_\_. O capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio.(Org.). *Escritos de Educação*. 10. ed. Petrópolis: Vozes.Cap. 3

\_\_\_\_\_. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio.(Org.). *Escritos de Educação*. 10. ed. Petrópolis: Vozes.Cap. 4

BRASIL (2008). *CAPEB Banco de Teses e Dissertações*. Disponível em <http://servicos.capes.gov.br/capesdw>. Acesso em. 03 de agosto de 2010.

BRASIL. 2009. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos – Passo a Passo do Processo da Implantação*, Brasília,

BRASIL. 2004. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos - Orientações Gerais*, Brasília.

BRASIL. 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*. Brasília.

BRASIL. 2010. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Parecer CNE/CEB nº. 07/2010, *Diário Oficial da União*. Brasília.

- BRASIL. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, 20 dezembro. 1996.
- BRASIL. 1998. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Parecer CNE/CEB nº. 22, 17 de dezembro de 1998. *Diário Oficial da União*. Brasília, 17 dezembro 1998.
- BRASIL. 2001. Lei nº. 10.172. Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*. Brasília. 09 de janeiro de 2001.
- BRASIL. 2005. Lei nº. 11.114. Altera a Lei 9394. *Diário Oficial da União*. Brasília. 16 de maio de 2005.
- BRASIL. 2005. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº. 06, 08 de junho de 2005. *Diário Oficial da União*. Brasília, 8 de junho de 2005.
- BRASIL. 2006. Alteração da Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Lei nº. 11.274, 06 de fevereiro de 2006. *Diário Oficial da União*. Brasília, 6 de fevereiro de 2006.
- BRASIL. 2006. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº.39, *Diário Oficial da União*, 08 de agosto de 2006.
- BRASIL. 2007. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº.05, *Diário Oficial da União*, 01 de fevereiro de 2007.
- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. 2006. *PNE - Passo a Passo: Lei nº 10.172/2001 Discussão dos Objetivos e Metas do Plano Nacional de Educação*. São Paulo: Avercamp.
- GALVÃO, Isabel. 1995. *Henri Wallon. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes.
- JOHNSON, Allan G. 1997. *Dicionário de Sociologia: Guia Prático da Linguagem Sociológica*. Tradução: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar
- LUNA, Sérgio Vasconcelos de. 2009. *Planejamento de Pesquisa: uma introdução*. 2 ed. São Paulo: EDUC.
- OLIVEIRA, Maria Marly de. 2007. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes.
- PILETTI, Nelson, ROSSATO, Geovanio. 2010. *A Educação Básica: da organização legal ao cotidiano escolar*. São Paulo: Ática.
- GIMENO, Sacristán J. (1988) Reformas educativas y reforma del currículo: In Warde, Mirian Jorge. *Novas políticas educacionais: Críticas e perspectivas*. São Paulo. Puc/SP
- WALLON, Henri. 2005. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa, Portugal: Edições 70
- \_\_\_\_\_ 2006. *Psicologia e educação*. 6 ed. São Paulo: Loyola.
- \_\_\_\_\_ 1975. *Psicologia da Educação e da Infância*. Lisboa, Portugal: Editorial. Estampa.
- VIGOTSKI, L. S.1987. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_ 2010. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.