

ESCOLARIZAÇÃO, INFÂNCIA E DIREITO: CORTE ETÁRIO COMO QUESTÃO PARA O CURRÍCULO?

Rosalva de Cássia Rita **Drummond** – UERJ; ISERJ

Resumo

O ingresso das crianças no Ensino Fundamental, questão parece não esgotar-se com o passar dos anos. Dentre as Leis, diretrizes curriculares e decisões judiciais, o debate está posto. A questão que parece o “simples do lugar da criança” no acesso à escola, demanda atenção. A discussão então articula-se sobre as etapas da Educação Básica, colocando em cheque a discussão que se configura no campo curricular dos espaços de Educação Infantil e Ensino Fundamental, refletindo sobre as relações entre os conhecimentos que circulam nos na escola. Nesse viés, o texto articula-se no exame dos sentidos postos à infância e à escolarização das crianças, mobilizado pela problematização: a questão é relativa ao corte etário ou trata-se da questão do currículo?

Palavras-chave: Infância, Escolarização e Currículo.

ESCOLARIZAÇÃO, INFÂNCIA E DIREITO: CORTE ETÁRIO COMO QUESTÃO PARA O CURRÍCULO?

A Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, alterada pela Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013, torna obrigatória a matrícula das crianças a partir dos 4 anos de idade, recoloca a questão da escolarização em foco nas discussões sobre a infância e escolarização. Quais questões estão em jogo no panorama da Educação Infantil com esta alteração? Aliado à esta ponderação, destaco a situação vivenciada em alguns estados e municípios que vem, até então, concedendo a matrícula das crianças que completam seis anos até 31 de dezembro do ano no Ensino Fundamental, situação prevista na Lei Estadual 5844 de 09 no Rio de Janeiro. Os inúmeros casos de famílias e instituições de ensino que questionavam e buscavam o direito de matrícula de crianças aponta à inquietação quanto à temática. Sob o argumento do direito à educação, como direito fundamental social, considerando que não haveria impeditivo na matrícula no 1º ano do Ensino Fundamental de crianças que complete seis anos durante o ano letivo, tal “direito” foi

concedido. Entre decisões judiciais, leis e orientações do Conselho Nacional de Educação, *a escola*, espaço que ao receber as crianças, precisa responder às questões em seu cotidiano.

A questão que mobiliza a discussão então se faz no sentido de perguntar se, nesse contexto, é ampliação dos direitos de acesso ao Ensino Fundamental, antecipação do acesso ou estreitamento da educação infantil? E se, é instituído a obrigatoriedade de matrícula a partir dos quatro anos, tendo sido, desde a criação na LDB 9394/96, reconhecido a Educação Infantil, etapa da Educação Básica, de que “direito” estamos tratando? Direito a que educação?

Em justificativa ao projeto da referida lei, o deputado Comte Bittencourt, autor da Lei e presidente da Comissão de Educação no Rio de Janeiro argumenta que

atualmente diversas crianças que não atingiram seis anos de idade têm sido impedidas de se matricular e estudar, seja na rede pública ou privada de ensino, no 1º ano do Ensino Fundamental. Tal fato gera como consequência a evasão escolar ou, na melhor das hipóteses, que mesmo a criança tendo sido aprovada no período anterior seja impedida de cursar o Ensino Fundamental, sendo obrigada a repetir a Educação Infantil. (...) Em suma, do cotejo de tais diretrizes se consagra que o direito subjetivo público de acesso à educação é livre, baseado na meritocracia do aluno, jamais em idade mínima. Pelas razões acima expostas, tendo em vista a relevância e pertinência da matéria, conto com o apoio dos meus pares para a aprovação do presente projeto (RIO DE JANEIRO, 2009).

Em fevereiro deste ano, o Tribunal Superior de Educação publicou a decisão que vale para o país.

Crianças com menos de 6 anos completados até 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula não podem mais ingressar no Ensino Fundamental em escolas públicas e particulares.

A decisão, do Superior Tribunal de Justiça (STJ), foi publicada na segunda-feira. Antes da medida, menores de 6 anos que comprovassem capacidade intelectual por meio de avaliação psicopedagógica podiam entrar no Ensino Fundamental.

A decisão da Primeira Turma do STJ reformou acórdão do Tribunal Regional Federal da 5ª Região (TRF5), que admitiu o acesso em Pernambuco e o estendeu para o resto do país. A União sustentou, entre outros pontos, que a fixação da idade mínima é atribuição do Conselho Nacional de Educação. (Jornal O Dia, 24/2/2015)

As situações contingências deflagradas pelas políticas públicas e decisões judiciais se configuram no contexto da escola, desafio no que diz respeito às políticas curriculares produzidas tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental.

A questão que parece o “simples do lugar da criança” no acesso à escola, não é tão simples. Pondero que a discussão articula-se sobre as etapas da Educação Básica, colocando em cheque a discussão que se configura no campo curricular dos dois espaços, assim questiono as relações entre os conhecimentos que circulam nos na escola. Há relação/diferença entre esses conhecimentos? Estão separados pela dicotomia “corpo e mente” ao tratar do corpo que chega na Educação Infantil e desse mesmo corpo que não mais encontra lugar no Ensino Fundamental? Compreendo que não basta fixar qual o lugar da criança jogo de disputa política. O que se ensina a essa criança? Teria um propósito marcar o próprio nome de “educação” Infantil e “ensino” fundamental, reduzindo o trabalho educacional a perspectiva do “ensino”? Cabe ainda perguntar sobre qual o currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental? O que se “ensina” parece remeter ainda ao fortalecimento desse debate, tendo em vista o foco na perspectiva unilateral a respeito do que se ensina e não, necessariamente do que se aprende em ambos os espaços e das relações desses sujeitos (crianças e professores) na produção desse currículo.

A proposta neste artigo então é apresentar algumas questões relativas aos achados da pesquisa destacando a escola como espaço de produção curricular. Destaco que se considerarmos a primeira infância até os seis anos de idade, as questões da primeira infância, não é exclusiva à Educação Infantil. Nesse contexto, a reflexão tecida articula-se no exame dos sentidos postos à infância e à escolarização das crianças, através das possibilidades de produção curricular no entre-lugar.

A Pesquisa

O estudo desenvolvido sobre a transição das crianças, foi produzida procurando, não limitar a discussão aos possíveis rompimentos na passagem das crianças de uma etapa a outra, mas visando discutir os processos de construção de propostas curriculares no entre-lugar (BHABHA, 2011). Nesse contexto, muitas questões foram se fazendo presentes, além as tantas outras que me levaram ao trabalho dissertativo e, a partir da perspectiva das produções curriculares no terceiro espaço, foram analisadas as articulações/mediações/negociações firmadas nas arenas em que são produzidos os sentidos que se hegemonizam na construção do currículo.

O Colégio de Aplicação do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (CAp-ISERJ), que abriga Educação Infantil e Ensino Fundamental no mesmo campus, espaço onde foi desenvolvida a pesquisa, na observação e participação dos/nos encontros entre os professores. As propostas já existentes na escola, de discutir as questões e desenvolver atividades com as crianças *integrando* (como chamam essas ações na escola) Educação Infantil e Ensino Fundamental – as leituras, as conversas com os professores, os movimentos da escola – ajudaram/ajudam então a compor a proposta de pesquisa, e que, na busca por compreender os processos em que a *integração* foi se constituindo e se estruturando como objeto de pesquisa, na perspectiva de compreender esse movimento instaurado na transição, no entre-lugar, observando-o como um espaço em que o currículo é discutido, reavaliado, disputado, negociado e ressignificado.

Os *Encontros de Integração* foram provocados e afetados pelas questões vivenciadas no cotidiano escolar, tensionados pelas urgências/emergências que constituem o contexto escolar ocupavam lugar de destaque nas discussões na escola. A situação das crianças que chegam cada vez mais novas no Ensino Fundamental, agravada, no âmbito estadual, pela Lei Estadual nº 5.488/09 que dispõe sobre o direito de matrícula no primeiro ano do Ensino Fundamental, crianças nascidas até 31 de dezembro no ano em curso. Na prática, antecipa o ingresso de muitas crianças quem chegam ao primeiro ano do Ensino Fundamental ainda com cinco anos. Dentre as questões de corte etário, prontidão, direito ao acesso ao Ensino Fundamental, dediquei-me em compreender, os sentidos produzidos nos textos das legislações e orientações curriculares sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, resgatando como foi o processo de construção da legislação em vigor a partir do olhar para o lugar da criança com seis anos, em âmbito nacional e com seis/cinco no âmbito estadual.

A opção teórico-metodológica, delineada a partir da perspectiva da investigação dos processos de produção de sentidos na construção de políticas curriculares na escola, reconhecendo-a como instância permanente de decisões. Nesse mote, os diálogos propostos com Bhabha, Bakhtin e Ball articulam-se na argumentação e entendimento dos processos de produção curricular como espaço de disputas, cujos diferentes sentidos e interesses geram tensões provocando rearranjos, releituras, dessa forma os discursos que são empreendidos na disputa por hegemonia nas relações em que são tecidas as produções curriculares na escola desarticula ao mesmo tempo que abre fendas que

possibilitam ressignificações, nesse sentido a decisão do Superior Tribunal de Justiça (STJ) reafirmando a orientação do Conselho Nacional de Educação, retoma e tenciona a discussão, sem nunca tenha sido deixada de se fazer presente.

A perspectiva metodológica da abordagem do ciclo de políticas, contribuiu no entendimento que as políticas são produzidas em diferentes contextos que não estão separados por uma lógica linear e estanque, não tem dimensão temporal nem sequencial, e que os contextos se articulam, estão ligados e inter-relacionados: “cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesses e envolve disputa e embates” (MAINARDES, FERREIRA, TELLO, 2011, p. 157). As reflexões aqui propostas, entende que as produções no interior da escola, se articulam no contexto da prática, esse entendimento no entanto, não limita a escola como instância que implementação das políticas, mas reconhece também como espaço de produção de políticas curriculares, o que significa entender que esses processos constituem-se por arenas de disputa e embates, em que alguns dos discursos são legitimados e outros silenciados, sem descontextualizá-la das demais instâncias nas quais a escola se insere e se articula.

Ao propor a abordagem do ciclo de políticas, Ball destaca as inter-relações entre os contextos de influência, de produção de textos e da prática. A partir desta consideração, também na escola, as políticas são produzidas em territórios fluidos, margeadas por múltiplos interesses, valores e concepções que não são necessariamente consensuais, fazendo com que as decisões sejam muitas vezes incoerentes e contraditórias, visto que as necessidades legais e institucionais, que não estão afixadas em tempo e espaço e, que podem ser interpretadas de diferentes modos. E, investigar a escola como espaço de produção de políticas curriculares, em que os processos de produção de significação no espaço transitório, como zona fronteira de conflito, de interação e de hibridização dos discursos, requer compreender também que os dissensos e contrações não são eliminados, nesse ponto de contato abrem-se espaços de contestação e novos engendramentos (consensuais ou conflituosos) são produzidos, pois o que está em jogo “no discurso das minorias é a criação de uma agência através das posições incomensuráveis (não simplesmente múltiplas). Haverá uma poética da comunidade “intersticial”? De que forma ela se autoneomeia, cria sua agência?” (BHABHA, 1998, p. 317). Quais as negociações? Como vão sendo articulados os discursos e textos (BALL, 2011)?

Os estudos pós-coloniais de Bhabha alinham-se à possibilidade metodológica na abordagem do ciclo de políticas em Ball, na perspectiva de compreender, nas relações entre os contextos de influência, da produção de textos e prática, arenas de disputas e como são produzidas outras políticas no cotidiano da escola, situadas aqui nas produções político-curriculares a partir da articulação que ocorre na transição da Educação Infantil-Ensino Fundamental, tomando como espaço de observação o contexto da prática também como tecido contaminado pelos demais contextos do ciclo de políticas, tendo em vista que também na escola se produzem influências nas produções dos textos em outras instâncias, nessa relação das dimensões micro e macro, e são produzidos textos e discursos em que os sentidos dos seus próprios textos são disputados e ressignificados.

Aceitando como política curricular a *“produção de múltiplos contextos sempre produzindo novos sentidos e significados para as decisões curriculares nas instituições escolares”* (LOPES, 2011, p. 274), a pesquisa se fundamentou na perspectiva do que Bhabha chama de “ir além”, “além” do que parece estar posto, *“para retornar com um espírito de revisão e reconstrução às condições políticas do presente”* (BHABHA, 1998, p. 22).

Nesse sentido, também Bakhtin ajudou a pensar, tomando como possibilidade a fronteira da própria palavra e na apreensão que o outro faz do que eu digo, em que os discursos vão se constituindo, o dialogismo no excedente de visão pelo lugar que ocupo, completada pelo outro. A opção de investigação dos processos de produção de sentido na construção de políticas curriculares no entre-lugar Educação Infantil-Ensino Fundamental insere no panorama reflexivo a compreensão do currículo e das políticas como práticas de enunciação, que se articula em terreno insólito, vulnerável e onde os diferentes sujeitos disputam os sentidos de educação infantil, de alfabetização, de currículo, de integração, não só pelos professores, mas pelas as crianças, suas famílias e outros sujeitos e textos. A escolha dos encontros dos professores, das reuniões, da entrevista coletiva considerou essa perspectiva, carregada pelos rastros, nos discursos dos professores, das tensões provocadas por essas disputas e por outros textos na arena de significação, assim ao dizerem das suas angústias, suas expectativas, das suas práticas, dizem também das relações vividas com as crianças, do que percebem e como concebem essas relações e negociam produções curriculares.

As crianças e as Leis

A Lei 11.274 de 06 de fevereiro que altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelecendo as diretrizes e 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 (BRASIL, 2006), completará, em 2016, dez anos.

Até a promulgação, em 2006, da emenda que alterou a LDB 9394/96, o lugar da criança com seis anos na educação brasileira foi mote de muitas polêmicas, por vezes pelas questões relativas às questões orçamentárias do Fundef, quando o fundo de financiamento atendia apenas o Ensino Fundamental, mas também pelo que se entendia como trabalho da Educação Infantil e Ensino Fundamental e suas especificidades e concepções de infância consideradas nesse trabalho.

O Parecer CEB nº 24 de 2004 sinalizava a necessidade das discussões sobre a proposta pedagógica e apresenta estudos para o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Na apreciação do relatório foi citado que não estava explícita na Constituição Federal de 1988 nem na LDBEN a ampliação para nove anos; contudo, indicando que na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que “estabelece o Plano Nacional de Educação”, a ampliação para nove anos de duração do Ensino Fundamental como uma das metas. A justificativa fundamentada no Plano Nacional de Educação 2001 cujo o objetivo era:

oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade (BRASIL, 2004a, p. 3).

No relatório ainda analisa-se, pela Constituição Federal de 1988 e pela LDBEN, as condições legais e o enriquecimento do debate se dá pelos Arts. 208 da Constituição de 1988 e 8, 23, 24, 30 e 87 da LDBEN 9394/96. No mérito do relato, expõe-se que o PNE objetiva maior garantia do padrão de qualidade do ensino e que a ampliação da duração do Ensino Fundamental é válida como alternativa; ressaltando, entretanto, que

a antecipação no Ensino Fundamental de crianças de seis anos, com reconhecidas exceções, em muitos sistemas municipais, não visou necessariamente à melhoria da qualidade, mas de fato, aos recursos do Fundef, uma vez que o aluno passou a ser reconhecido como “unidade monetária” (haja vista as situações em que o Ensino Fundamental foi mantido com oito anos de duração) (BRASIL, 2004a, p. 6).

O documento retoma a discussão sobre o financiamento da Educação Básica, destaca a transformação do Fundef em Fundeb (Fundo de Manutenção da Educação

Básica) e registra a polemica em torno da temática de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Integram o relatório duas expressivas ponderações quanto ao tema, uma delas feita pela professora Maria Carmen Barbosa, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que chama a atenção quanto à proposta pedagógica adequada, sinalizando que só o ingresso das crianças significará antecipar o fracasso escolar; a outra, da professora Mônica Correia Baptista, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, afirmando que considerar a criança usuária da língua escrita “é um direito da criança, que possui não apenas as competências e as habilidades necessárias ao seu aprendizado, mas, principalmente, o desejo de aprender” na discussão sobre a idade mínima de ingresso das crianças no Ensino Fundamental, dando o “tom” da necessidade de discussão sobre a proposta pedagógica que atenda às necessidades das crianças que chegam ao Ensino Fundamental.

Nesse sentido, o voto do relator acompanha a conclusão de que cada sistema é livre para adotar, à época, uma ou mais opções com vistas à educação de melhor qualidade. Nesse momento ainda, as relações entre financiamento e atendimento dos alunos no Ensino Fundamental fica explícito no parecer. O voto do relato ainda destaca que “não devem ficar prejudicadas a oferta e a qualidade da Educação Infantil, preservando sua identidade pedagógica”.

Em julho de 2004, o MEC publicou o documento *Ensino Fundamental de nove anos: Orientações gerais*, contribuindo, segundo ele, com sistemas estaduais e municipais que o estavam implementando. Coloca-se como indutor das políticas educacionais pela articulação com os sistemas de ensino. O documento apresenta três textos que discutem: a qualidade social da escola; a ampliação do Ensino Fundamental, fundamentação legal, justificativa a favor da escolarização a partir dos seis anos e trabalho com as crianças de seis anos no Ensino Fundamental; e a organização do trabalho pedagógico, apontando o trabalho coletivo e a formação do professor com alunos com seis anos.

Com base nas leituras dos documentos do Ministério da Educação que sugere, através das Orientações gerais para implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos, em 2004, ao dizer que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil fornecem elementos importantes para a revisão da proposta pedagógica do Ensino

Fundamental que incorporará as crianças de seis anos, até então pertencentes ao segmento da Educação Infantil. (BRASIL, 2004, p. 12).

Destacando inclusive que:

As propostas pedagógicas (...) devem promover em suas práticas de educação e cuidados a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo-linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível. Dessa forma, sentir, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir e responsabilizar-se são partes do todo de cada indivíduo (BRASIL, 2004, p. 12).

O trecho apresenta a sugestão de revisão da proposta do Ensino Fundamental considerando o fato de que, até então, os segmentos têm propostas diferentes. Denuncia a distância existente entre as propostas curriculares ao mesmo tempo que sugere agregar valores ao Ensino Fundamental.

Essa perspectiva, no entanto, não se configura de forma pacífica e harmoniosa no espaço escolar. Os elementos considerados no documento inserem/reinserem na arena política disputada pela Educação Infantil e pelo Ensino Fundamental os aspectos que dizem respeito aos modos de lidar com as crianças, seja na Educação Infantil, seja no Ensino Fundamental, deslocando os modos como até então era pensado cada um desses segmentos. Traz a prerrogativa de desvincular o trabalho da Educação Infantil, ainda muito recorrente, da preparação para o Ensino Fundamental e aponta a perspectiva de revisão curricular do Ensino Fundamental.

No conjunto dessas questões, as distorções e distanciamentos, parecem não terem sido esgotadas, superadas ou resolvidas, na maioria das instituições de ensino tanto na Educação Infantil e Ensino Fundamental, tendo em vista que ainda é comum ouvirmos as referências às diferenças quando se diz que no Ensino Fundamental “a coisa é séria”, “não é mais lugar de brincar”, que “é momento de aprender a ler” ou ainda o questionamento sobre as práticas da Educação Infantil: “aqui é só brincar?”. As falas recorrentes reproduzidas por responsáveis, crianças e professores expressam as relações implícitas nos modos como são percebidas as práticas e diferenças curriculares presentes em cada um dos espaços.

Essa questão se expressa quando inúmeros questionamentos são feitos, considerando o acesso das crianças no Ensino Fundamental. Sob o argumento de que a idade não deve ser impeditiva do direito ao acesso à educação, muitas leituras favoráveis, na maior parte das vezes, por decisões judiciais ao ingresso de crianças com ainda com cinco anos no Ensino Fundamental.

No Estado do Rio de Janeiro, a Lei nº 5.488/09, apresenta a seguinte redação: “Terá direito à matrícula no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos a criança que completar seis anos até 31 de dezembro do ano em curso”. O que significa, do ponto de vista da criança, essa diferença? Como tem sido a chegada das crianças com cinco anos ao CAP-ISERJ? Embora não fossem essas questões que orientavam a pesquisa, foi sobre elas, que os professores na escola se perguntavam e pensavam a respeito. No artigo *Educação Infantil e a institucionalização da infância: entre a autonomia e a regulação*, Frangella (2010) problematiza a questão perguntando:

O que essa antecipação da ampliação significa? Apesar de tantos avanços acadêmicos e da superação – pelo menos discursiva – de concepções assistencialistas e compensatórias, hoje isso se reconfigura, mantendo a mesma preocupação: o êxito no Ensino Fundamental? A preocupação com o desenvolvimento infantil é eclipsado pela ênfase na escolarização, no acesso ao conhecimento? (FRANGELLA, 2009, p. 13).

As situações da escola são diversas; pela leitura da lei levanto algumas questões na tentativa de compreensão de sua produção: quais questões influenciaram a criação dessa Lei Estadual? A quem uma lei estadual beneficia, considerando que as escolas estaduais dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental estão sendo municipalizadas? Seria para atender as demandas das escolas da rede privada?

A justificativa apresenta incoerência, considerando a conjuntura política que, à época já tramitava o projeto de Lei que altera a LDB, promulgada em 2013. Em Audiência Pública para avaliação da Lei 5844/09, os sinalizam a dificuldade no cumprimento da Lei Estadual por motivos diversos, e propõe alteração da Lei, através da emenda que propunha, avaliação psicopedagógica para determinar se o aluno está apto ou não para ingressar, com menos de seis anos, no Ensino Fundamental, alteração que não resolve a questão. Nesse contexto, há de se retomar o questionamento sobre o que se avalia para o ingresso no Ensino Fundamental. De que conhecimentos estamos tratando? Quais as relações entre o currículo do Ensino Fundamental e Educação Infantil?

O currículo, as crianças e as Leis

A despeito da Lei nº 5.488/09, as situações das crianças que chegavam ao Ensino Fundamental do CAP-ISERJ em 2010 era de choro, de inquietação; na escola, a falta de mobiliário adequado condiciona o repensar da estrutura organizacional das ações cotidianas do segmento em relação à hora de recreio, por exemplo; a proposta curricular do 1º ano (pelo menos em primeiro momento) deflagra na escola novos desafios, as angústias e questionamentos das famílias, ora pelo desejo de antecipação das crianças diante da possibilidade de ter acesso ao Ensino Fundamental, ora pela dúvida quanto a ser melhor a criança estar na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, coloca a escola no lugar de repensar sua proposta, de se posicionar diante às demandas.

Frangella, Barreiros e Ramos (2012) discutem que é no estancamento do fluxo de significação que se dá a problematização da discussão política no âmbito da produção curricular, diferindo da ideia da escola como local de credenciamento, onde supostamente os saberes fragmentados e sem significação dariam conta dos processos contínuos e complexos e fazem a proposta de pensar tais espaços como espaço/lugar de diálogo e contingências. As autoras afirmam ainda que “não é possível pensar a escola como um espaço inerte, de saberes pré-fixados e moldados, cuja função seja apenas a reprodução desses saberes” (FRANGELLA, BARREIROS E RAMOS, 2012, p. 7).

Os elementos considerados no documento inserem/reinserem na arena política disputada pela Educação Infantil e pelo Ensino Fundamental os aspectos que dizem respeito aos modos de lidar com as crianças, seja na Educação Infantil, seja no Ensino Fundamental, deslocando os modos como até então era pensado cada um desses segmentos, ao mesmo tempo que cria/recria pontos de revisão entre os espaços. As angústias geradas pelas urgências do vivido a cada ano na escola deflagram muitas discussões nas escolas: alfabetização, letramento, infância, lúdico, métodos, metodologias – são muitas as hipóteses reveladas nos discursos dos professores, pais e alunos. Essas discussões, carregadas por múltiplas questões que envolvem anseios, concepções de vida e de educação envolvem também questões familiares e profissionais dos diferentes processos vividos pelos alunos e pelos professores em seus processos de formação, atravessados pelas políticas públicas.

Em uma instituição que congrega a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, a passagem para o primeiro ano não deveria significar um rompimento brusco de um processo vivido intensamente pelas crianças nos anos em que frequentaram a Educação Infantil. Nesse sentido, consideramos que “é preciso superar essas distorções, tanto na Educação Infantil como no início do Ensino Fundamental, em direção a uma concepção mais integrada de educação básica” (FRANGELLA, 2009, p. 12); a proposição de integração configurava-se investimento importante na proposta político-pedagógica da escola.

A entrada das crianças de seis anos no Ensino Fundamental tem suscitado debates que questionam se o que se propõe trata-se apenas de uma antecipação dos conteúdos e práticas desenvolvidas na primeira série. Contudo, quando rejeitamos essa concepção defendendo a especificidade da atuação com essa criança, colocamos em exame e questionamento a prática desenvolvida tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental (FRANGELLA, 2009, p. 11).

A autora destaca ainda que a discussão é marcada pela diferença entre as duas etapas da Educação Básica, revelando, segundo ela, o binarismo: de um lado, um espaço da infância marcado pelo lúdico, que considera o brincar, a imaginação, a fantasia, levando em consideração o sujeito global; do outro lado, o aprender do conhecimento, do “sério”, um espaço que vai desconsiderando a infância.

As diferentes perspectivas apontam os sentidos diversos no modo de operar, no espaço de reivindicações pela integração da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no CAP-ISERJ e, diante dos pontos de vista apresentados pelos autores, esse currículo ser ressignificado é considerado condição importante nas discussões curriculares na escola. Questões são pontuadas nesse processo: é só juntar os currículos? Fazer a adaptação das crianças no novo ambiente? O que se ensina na Educação Infantil e o que se ensina no Ensino Fundamental quando se integra o currículo? Que diálogos são tecidos a partir das experiências com as crianças?

Ao pensarmos na discussão deflagrada pelo corte etário e o lugar das crianças com cinco/seis anos, percebemos que esse questionamento marca por si só, os distanciamentos entre as etapas da Educação Básica. O entendimento do que venha ser o trabalho na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

As inquietações e movimentações na escola causadas pelas demandas, principalmente com a entrada das crianças de 5 anos no Ensino Fundamental, provocaram a necessidade de estruturação de encontros pedagógicos; uma das estratégias encontradas para pensar as questões foi articular a sistematização de encontros entre os segmentos da escola. Mainardes (2006) cita Bawe et al (1992), que diz:

os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos; eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente, uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal interpretadas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BOWE et al., 1992, p. 22, apud MAINARDES, 2006, p. 53).

A Lei Estadual 5488/09 ao possibilitar que muitas crianças ingressem com cinco anos ainda, trouxe novas demandas ao CAP-ISERJ mas também, abriu fendas colocando os sujeitos em situação de revisão. A professora do ciclo de alfabetização expressa essa possibilidade dizendo que: “*o desafio de alfabetizar aos 5 (cinco) anos de idade tem me ajudado a repensar a infância e suas necessidades. As crianças têm chegado ao Ensino Fundamental tão miúdas que até mesmo o mobiliário se tornou obstáculo.*” (Professora Florisvalda in: FÉ et al, 2012). A professora relata, ao mesmo tempo que sinaliza a complexidade do currículo. São as situações vividas tensionadas pelos sujeitos envolvidos no processo, crianças e professora, que inserem no panorama a necessidade de revisão.

O mobiliário, inadequado aos pequenos, como também pelo choro e pelos corpos indóceis de algumas crianças revelam muito mais do que incômodo, ao se esconderem debaixo da mesa, pedirem para brincar, tensionam não só nas relações entre os sujeitos, mas também nas relações que esses sujeitos fazem do espaço e tempo. O currículo, nessa perspectiva, se articula na contingência de forma discursiva, abrindo espaço de negociação o tempo todo, tensionado pelas leituras de mundo e os interesses dos envolvidos que disputam sentidos, em que as relações de poder se dão em múltiplas relações: aluno-professor, aluno-aluno, professor-professor, professor-escola, professor-famílias. Concordo com Macedo quando entende que

os discursos globalizados que o constituem fazem parte tanto dos discursos que aparecem nos documentos escritos quanto de nossas — de professores e alunos — múltiplas formas de agir no currículo. Ou seja, penso o currículo como espaço-tempo de fronteira em que discursos globais e locais negociam sua existência (e inexistência, posto que hibridizar significa renunciar à ideia de identidade baseada em raízes de qualquer natureza) (MACEDO, 2006, p. 107).

As angústias e dúvidas de pais e professores potencializam a discussão sobre as concepções de infância e suas implicações no currículo da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As famílias e profissionais de educação, mostram-se desorientadas em relação às suas expectativas da escola, questionando, buscando respostas, ajuda na escola. Manter o filho na Educação Infantil ou prosseguir no Ensino Fundamental? Nessa pergunta, muito mais que responder/orientar os pais, a escola precisa assumir suas concepções de infância, mas o que está em jogo nesse processo?

Na escola, o comportamento das crianças deflagra a preocupação com a proposta curricular. A professora diz: *“Eles são pequenos, são crianças, não podemos esquecer”* (Professora Suzana, apud FÉ et al, 2012). Isso demonstra a preocupação quanto ao trabalho junto a essas crianças. O discurso se revela talvez ainda condicionado à “imaturidade”, conforme foi dito por vários professores: *“uma criança que vira e fala: ‘Quero brincar, a que horas vamos brincar?’ A meu ver, eles são muito novos e imaturos”*. Julga-se que eles estão mental e fisicamente desesperados com as cobranças do Ensino Fundamental.

Sempre procurei dar continuidade ao trabalho da Educação Infantil, trabalhando com o lúdico, mas atualmente está mais difícil, pois eles ainda não adquiriram a maturidade para entender, por exemplo, as regras do jogo, saber ouvir o amigo, esperar para falar... (professora Maria do Amparo, in FÉ et al, 2012).

A brincadeira e a necessidade do lúdico sinalizam um lugar que parece não ser bem-vindo no processo de construção dos conhecimentos no Ensino Fundamental, a dicotomia lúdico-conhecimento marca vários discursos dos professores. Embora a discussão na escola perpassa sempre a preocupação com a infância, são as características dos infantes que parecem emperrar as práticas curriculares no Ensino Fundamental, evidenciando as contradições dos próprios discursos.

Questão para a idade ou para o currículo? Sem respostas... só perguntas...

A tratar sobre a idade, na resposta sobre se existem tantas diferenças mesmo, se as crianças com cinco anos aprenderam a ler e escrever, uma das professoras responde:

Depende, eu tinha alunos de cinco anos que sabiam. Acho que depende, e não é a idade. Acho que a idade atrapalha mais nessa coisa de brincar, a gente tinha um problema de passar a atividade, acabou a atividade ele levantar para brincar, para querer correr na sala, eles não têm essa maturidade de ficar sentadinho, quietinho, esperar o outro terminar, porque é a idade deles (professora do 2º ano, entrevista coletiva, dez/2013).

A infância e suas peculiaridades remetem à escola, seja do Ensino Fundamental ou de Educação infantil, a ideia de desordem, de condição contrária à sistematização do trabalho que pretende realizar; talvez pudéssemos pensar que a chegada das crianças com cinco anos desestabilize o modo como historicamente tem sido conduzido o fazer pedagógico. Se é brincando que as crianças aprendem, por que o brincar e o desejo de brincar criam tensões na escola? Qual modelo de escolarização é pensado em uma escola que se pretende pensar a infância?

A prerrogativa da ideia de que há uma necessidade posta ao currículo do Ensino Fundamental inserem e reinsere à esta proposta curricular o lugar das “coisas sérias”, do início ou da continuidade, pela via da “preparação” na Educação Infantil, como momento de sistematização das normativas, que justificam a existência da escola fundamental. Esse sentido produzido, fechado contingencialmente por uma perspectiva hegemônica do que venha ser a escola e sua função, traduz-se arbitrariamente aos modos de ser da criança, que ao ser colocado de fora dessa sistematização de significações e pela diferença, tensiona a produção desse currículo. Assim, a professora ao contar que uma das crianças “inquieta” pediu para ler uma história para a turma; nos convida a pensar. A professora ao se dar conta que, mesmo diante do comportamento inquieto, a menina estava lendo, solicita empolgada, que lesse outras histórias para ela e para turma, a menina, por sua vez pergunta a professora (e para nós): “agora que eu já sei ler, você não vai mais ler para mim, não?”

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos**: 3º relatório do programa. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. Lei nº 11.274/06. Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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, 07 fev. 2006. p.1.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Orientações Gerais para o Ensino Fundamental de nove anos**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2004. Disponível em: <portal mec.gov.br seb.arquivos.pdfensfund noveanorienger pdf.>. Acesso em: 25 abr. 2012.

BRASIL. Parecer CEB 24/04. Estabelece normas nacionais para ampliação do Ensino Fundamental de nove anos. 2004b. Reexaminado pelo Parecer 06/2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 jul. 2005.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 7/2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 34. Brasília, 15 dez. 2010b.

BHABHA, H. **O local de cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

_____. **O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses: textos seletos de Homi Bhabha**. Organização de Eduardo F. Coutinho. Rio de Janeiro, Rocco, 2011.

FRANGELLA, Rita de Cássia; BARREIROS, Débora Raquel; RAMOS, Aura Helena. Ensino e educação: nem um nem outro – indagações do/no entre-lugar. GT 12 – Currículo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35, Campinas, 2012. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/35RA/trabalhos/trab-encomendados-35RA.html>> Acesso em: 20 ago. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KRAMER, Sônia. Infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia (Org.) **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007. p.13-24.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LOPES, Alice; DIAS, Rosanne Evangelista. Discursos e Textos nas Políticas de Currículo. In: MACEDO, Elizabeth; MACEDO, Roberto Sidnei; AMORIM, Antônio Carlos (Org.). **Discurso, texto, narrativas nas pesquisas em currículo**. Campinas, SP: FE/Unicamp, 2009, p. 46-56. (E-Book GT Currículo).

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. **Teoria de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Contribuições de Stephen Ball para o estatuto de políticas de currículo. In: BALL, Stephen e MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jeferson; FERREIRA, Márcia S.; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da criança infantil para o ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.37, n.1. p.157-173, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28277>> Acesso em: 24 ago. 2013.

O DIA, 24 de fevereiro de 2015. Disponível em <http://odia.ig.com.br/noticia/educacao/2015-02-24/justica-proibe-matricula-de-menores-de-6-anos-no-ensino-fundamental.html>> Acesso em 08/3/2015.

RIO DE JANEIRO. Lei Estadual nº 5.488/09. Dispõe sobre o direito à matrícula no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, a criança que completar 6 anos até o dia 31 de dezembro do ano em curso. 2009a. **JusBrasil**, [online], 2009. Disponível em <http://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/711834/lei-5488-09>> Acesso em 01 dez. 2013.