PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

ELISABETH MORALES BRAMBILA SANTOS

NOVO ENSINO FUNDAMENTAL: VELHAS QUEIXAS ESCOLARES

ESPECIALIZAÇÃO: FUNDAMENTOS DE UMA EDUCAÇÃO PARA O PENSAR

PUC - SÃO PAULO
2011

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

ELISABETH MORALES BRAMBILA SANTOS

NOVO ENSINO FUNDAMENTAL: VELHAS QUEIXAS ESCOLARES

Monografia apresentada como exigência parcial para obtenção do título de especialista em Fundamentos de uma Educação para o Pensar pela PUC/COGEAE sob orientação da Professora Drª Sonia Aparecida Ignacio Silva.

PUC - SÃO PAULO
2011

SUMARIO

INTRODUÇÃO

A Origem e Justificativa da Pesquisa.....07

Objetivos e Problema da Pesquisa.....10

A Metodologia.....12

CAPITULOS

1. A ampliação do ensino fundamental para nove anos.....15

2. A criança de seis anos: a construção do conhecimento e o aprendizado escolar.....28

3. O novo ensino fundamental e as queixas dos alunos.....47

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....64

REFERÊNCIAS.....68

RESUMO

O presente trabalho teve como principal objetivo verificar a adequação dos professores da rede pública ao novo ensino fundamental de nove anos e as implicações pedagógicas decorrentes da incorporação de alunos com seis anos de idade. Verificamos que a história do fracasso escolar acompanha a história da escola pública. Ao longo dos anos, em diferentes momentos, os governantes, através de seus representantes da área da educação, promoveram diversas leis com a intenção de reduzir ou mascarar os índices de fracasso dos seus alunos, sem, no entanto, envolverem em suas elaborações aqueles que no exercício de suas funções irão concretizar essas propostas. Constatamos que a determinação da nova lei não garantiu, nem mesmo possibilitou mudanças nas práticas pedagógicas, os novos alunos que iniciam a escolarização formal obrigatória aos seis anos, ainda são inseridos em uma concepção tradicional de ensino, onde prevalece a visão da transmissão passiva de conhecimentos e não da construção de aprendizagens, como propõem as idéias construtivistas. Desta forma, estes alunos continuam sendo encaminhados para avaliação psicológica por serem considerados portadores de inúmeras 'faltas' para alcançarem a aprendizagem esperada por estes professores. Este trabalho traz como resultado a constatação destes problemas apontados, mas, também, a certeza de que tais questões precisam ser enfrentadas em todos os âmbitos: na escola, na família, pelos governantes responsáveis pelas políticas educacionais que regem a escolaridade no país. Esperamos, assim, que esta reflexão sirva como indicador dessa necessidade.

Palavras-chave: Psicologia Escolar, ensino fundamental de nove anos, construtivismo, problemas de aprendizagem, fracasso escolar

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, em primeiro lugar

À professora e amiga Drª Sonia Aparecida Ignacio Silva

pela competência, pelo carinho e compreensão

na leitura deste trabalho.

Muito obrigada!!!!

Agradeço também a todas as

pessoas que confiaram na minha capacidade...

meu esposo Gilmar,

meus filhos Leonardo e Larissa,

meu padrasto/pai Cidão....

Apesar dos contratempos

Muito obrigada!!!

DEDICATÓRIA

Agradeço também e dedico este trabalho

A uma pessoa em especial,

à qual nos deixou há poucos meses.....

foi tão de repente.....Dona Annita...

Minha querida mãe , que tanto me ensinou,

que tanto me incentivava

e se orgulhava do meu interesse

pelos estudos acadêmicos....

Pelo respeito ao ser humano que cada um de nós representa

Enfim, eu tenho muito orgulho em ser sua filha...sempre

Muito obrigada Mãe, fique com Deus!!!

Ficha Catalográfica

SANTOS, Elisabeth Morales Brambila

Novo Ensino Fundamental: velhas queixas escolares.

p.71

JULHO /2011

Orientadora: Profª Drª Sonia Aparecida Ignacio Silva
Monografia de conclusão do curso Fundamentos de
uma Educação para o Pensar, PUC/SP.

Bibliografia

1. Psicologia Escolar, ensino fundamental de nove anos,
construtivismo, problemas de aprendizagem, fracasso escolar.

Introdução

Justificativa da pesquisa

A questão da aprendizagem, na sociedade atual, é vista como imprescindível. O conhecimento e a capacidade de aprender são reconhecidos como uma das principais riquezas de uma nação, nas quais se deve investir. Algumas habilidades como criatividade, flexibilidade, capacidade de inovar, de analisar e criticar, como também para trabalhar em equipes, são bastante valorizadas, e de modo especial no espaço de atuação profissional.

Considerando que a escola seja o local onde estas habilidades possam ser aprendidas e desenvolvidas entendemos a importância que a mesma adquire na vida das pessoas adultas desde crianças.

A proposta do Ministério da Educação (MEC) de ampliação do ensino fundamental para nove anos apresenta como uma das conseqüências a antecipação no ingresso da criança, na escolarização formal, com a idade de seis anos. Isto foi percebido como um provável problema de pesquisa, em meu cotidiano, como psicóloga no serviço público de saúde, através do encaminhamento destes alunos pelos professores da rede pública do município, descrevendo-os como alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem escolar.

Este fato nos chamou a atenção, pois, quando a criança é encaminhada para avaliação de um profissional da área da saúde – neste caso um psicólogo – o que pode estar em jogo é a concepção subjacente do educador, de que esta criança apresenta um distúrbio orgânico (causa neurológica e individual) que a impede de aprender no âmbito escolar e isto deve ser resolvido fora da escola.

Outro fato que também mereceu nossa atenção foi em relação às idades dos alunos encaminhados, a grande maioria estava na 1ª série do ensino fundamental, mas tinha somente 06 (seis) anos de idade. Não entendia o que estava acontecendo. Só depois descobri que existia uma nova proposta para as escolas.

A idéia tão difundida em nossa sociedade de que as impossibilidades para escrever e/ou ler podem ser decorrentes de um quadro de dislexia ou ainda de hiperatividade – situações em que as crianças apresentam déficit de atenção, ou seja, dificuldade de se concentrar numa atividade – penetra nas escolas e justifica os encaminhamentos para especialistas da área da saúde, como médicos e/ou psicólogos, de alunos que tem dificuldades iniciais e transitórias para aprender nas salas de aulas.

Esta é uma visão reducionista pois compreende o processo de conhecimento e de aprendizagem não como uma construção entre diferentes partes e sim através das capacitações individuais do aluno, que não estando qualificado para tal não consegue se desenvolver no aprendizado escolar.

Entendemos que a nova proposta da Secretaria da Educação exige do professor uma mudança de postura pedagógica frente ao aprendizado da criança, modificando inclusive sua visão sobre as formas de avaliação; estas devem conceber os erros como tentativas de solucionar um problema, um conflito cognitivo que auxiliará o

aluno na construção de seu conhecimento, sendo, portanto, necessários ao aprendizado escolar.

A partir do encaminhamento para o psicólogo ou para um psicopedagogo, tanto a criança, quanto sua família, ficam na dependência de um atendimento que possa dar conta de sua alfabetização, retirando da escola e do educador esta responsabilidade.

Com isso, penaliza-se a criança por um problema que muitas vezes está na dependência de como a escola, através do professor, concebe a questão da aprendizagem de forma não adequada às novas propostas da Secretaria da Educação – que estão baseadas em pressupostos construtivistas, segundo os quais o aluno é ativo e constrói seu próprio conhecimento na interação com o meio social e com as outras pessoas.

Isso exigirá do professor uma mudança de postura frente ao aprendizado da criança na escola, inclusive mudando a antiga visão de erro que deve ser concebido como uma forma de tentativa de solucionar um problema/conflito cognitivo.

Sendo assim, esta pesquisa buscará discutir os fatores envolvidos nos encaminhamentos desses alunos, pelos professores, e sua interface com questões relativas ao fracasso escolar.

Objetivos e Problema da Pesquisa

O principal objetivo deste estudo foi compreender as implicações práticas na escolarização de crianças que iniciam o novo ensino fundamental com a idade antecipada para seis anos, através das queixas dos professores, registradas nos encaminhamentos para avaliação psicológica.

Nossa intenção foi a de apresentar, num primeiro momento, os fundamentos da proposta do MEC para a implantação do novo ensino fundamental que propõe um acréscimo de mais um ano no início da escolarização formal obrigatória e com isto antecipa a idade de entrada para seis anos.

Num segundo capítulo, intencionamos discutir de uma forma sucinta, as bases teóricas do conhecimento e aprendizagem sob uma visão construtivista. Essa concepção foi sendo consolidada na história da educação brasileira nas últimas décadas, teve seu início a partir da década de 1970 e foi aos poucos incorporada às teorias de ensino e aprendizado oferecidas nos cursos de formação tanto dos psicólogos quanto dos pedagogos.

Esta concepção, a teoria do conhecimento (epistemologia genética) apresentada por Jean Piaget e também conhecida como construtivista, teve uma maior aceitação após estudos de uma de suas alunas, Emilia Ferreiro, que desenvolveu uma teoria para compreender os processos de aquisição da leitura e escrita, com base nos pressupostos piagetianos de construção do conhecimento.

O processo de alfabetização, das crianças da rede pública de ensino, da capital paulista, tem então como base os pressupostos do construtivismo de Piaget, sendo este, portanto, um dos motivos pelo qual o escolhemos nesta pesquisa. O outro motivo deve-se ao fato de que esta teoria pode auxiliar o professor na compreensão das principais características de aprendizagem das crianças de seis anos de idade, possibilitando ao professor propiciar as condições para que o aluno possa interagir e construir seu conhecimento.

Num terceiro momento, nosso objetivo foi apresentar uma breve discussão crítica e comparativa entre as propostas estabelecidas pelo MEC para o novo ensino fundamental, a bases teóricas do construtivismo de Piaget e a prática pedagógica expressa nos relatos dos professores.

Metodologia

Quanto aos Procedimentos Metodológicos da pesquisa, convém esclarecer que os encaminhamentos para avaliação psicológica são feitos em papel timbrado da escola de origem; neles os professores relatam, com suas palavras, as principais dificuldades que consideram como impeditivas para o aluno em questão aprender com êxito no âmbito escolar.

Partimos do pressuposto de que toda ação (física ou mental) pressupõe uma intenção ou idéia geradora que a produziu; entendemos que as ações pedagógicas pressupõem uma concepção sobre o que seja a aprendizagem, e em cima desta visão é que o professor concretiza sua prática pedagógica.

Sendo assim, pode-se considerar que os professores, ao relatarem as dificuldades dos seus alunos, estão igualmente nos informando as suas dificuldades, frente a aprendizagem desses alunos. Desta maneira, eles nos dizem que não sabem como lidar na prática docente com estes problemas e, por isso, encaminham os alunos para um especialista.

Este estudo se configurou como uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório, realizado através de análise documental – pois tomamos os relatórios de encaminhamentos das escolas como documentos. O fenômeno investigado foi basicamente a linguagem expressa nesses relatórios, aqui entendida como a externalização do pensamento dos professores.

A linguagem e a prática são a matéria prima da pesquisa qualitativa, pois “é a palavra que expressa a fala cotidiana, seja nas relações afetivas e técnicas, seja nos discursos intelectuais, burocráticos e políticos” (MINAYO, 1993, p. 245).

Nossa intenção fundamental foi, então, a de entender quais as dificuldades que o professor encontra para que a aprendizagem ocorra, pois isto nos dará a dimensão de sua própria dificuldade para ensinar.

Os professores revelam os conteúdos, os significados do que pensam em relação aos alunos e suas dificuldades, através desses relatos aqui analisados. A linguagem concretiza valores, atitudes, concepções etc., às quais nós não teríamos acesso de outra forma.

O caminho seguido em busca desse entendimento foi através da análise detalhada das dificuldades relatadas pelos professores, nos encaminhamentos. Os relatos foram, portanto, submetidos a uma das técnicas de análise proposta por Bardin (1977), qual seja a análise temática.

Conforme esse autor propõe, os dados foram organizados de acordo com três fases, a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Os procedimentos metodológicos foram realizados através da leitura atenta, minuciosa e sistemática dos 33 relatos de encaminhamentos, de março de 2009 a novembro de 2010, todos de crianças com seis anos de idade, que freqüentam a primeira série do ensino fundamental de nove anos, de um universo composto por 15 escolas públicas diferentes da região leste de São Paulo/Capital.

Desta leitura apurada foram selecionadas as principais falas que sintetizam os discursos; convém esclarecer, também, que procuramos certa homogeneidade, pois a repetição deve ser considerada como um discurso único. A partir disso buscamos definir as categorias de temas para análise.

No entendimento de Bardin (1977, p.105): “fazer uma análise temática consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou freqüência de aparição, pode significar alguma coisa para o objectivo analítico esperado”.

Após as inúmeras leituras na tentativa de detectar temas e temáticas mais freqüentes, construímos as categorias temáticas representativas do conteúdo dos relatos. Essas categorias carregam em si mesmas os significados, as explicações e a visão que este professores tem sobre as dificuldades envolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

Foi, portanto, a partir destas categorias temáticas encontradas que realizamos as análises propostas neste trabalho.

Capítulo 1

A AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA NOVE ANOS

O objetivo do presente capítulo será o de apresentar os fundamentos da proposta do Ministério da Educação e Cultura (MEC) para o ensino fundamental de nove anos e suas implicações pedagógicas e curriculares e a formação dos professores para adequação a esta nova proposta.

São dois os principais documentos norteadores da educação Básica: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, regidos, naturalmente, pela Constituição da República Federativa do Brasil.

Em 06 de fevereiro de 2006, o Presidente em exercício, Ilmo. Sr. Luís Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei nº 11.274, que altera a redação dos artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394/96, 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.

A lei estabelece também que os Estados, Municípios e o Distrito Federal terão como prazo até 2010 para se adequarem à nova lei. O objetivo do Ministério da Educação e Cultura (MEC), em colocar mais crianças nas escolas proporcionando mais tempo de escolaridade ao estudante brasileiro, foi sendo efetivado ao longo dos anos; isto pode ser percebido através da breve análise da legislação educacional brasileira, como segue.

> A Lei no 4.024/1961 estabeleceu quatro anos de escolaridade obrigatória; com o Acordo de Punta Del Este e Santiago, de 1970, estendeu-se para seis anos o tempo do ensino obrigatório; a Lei no 5.692/1971 determinou a extensão da obrigatoriedade para oito anos; já a Lei no 9.394/1996 sinalizou para um ensino obrigatório de nove anos de duração, a iniciar-se aos seis anos de idade, o que, por sua vez, tornou-se meta da educação nacional pela Lei no 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). (HADDAD, 2007, p. 4).

Durante o período que antecedeu a aprovação da Lei 11.274/06 o MEC, em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB), assessorou tecnicamente as secretarias de Educação e subsidiou os sistemas de ensino através de encontros com profissionais da educação, elaborando, publicando e distribuindo documentos com orientações para a consolidação e a implantação da referida lei.

De acordo com o 3º relatório do programa

> [...] o MEC, em parceria com as Secretarias de Educação, juntamente com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), realizou, ao longo do ano de 2005, dez encontros regionais nos municípios de Cuiabá/MT, São Luiz/MA, Maceió/AL, Natal/RN, Belém/PA, Rio Branco/AC, Belo Horizonte/BH, Curitiba/PR, Guarulhos/SP e Porto Alegre/RS. (BRASIL, 05/2006, p. 4).

Alguns desses documentos serão utilizados neste estudo para auxiliar na compreensão do processo de implantação do programa de nove anos para o ensino fundamental, eles reúnem em seu conteúdo os questionamentos, as dúvidas, as reflexões e as respostas geradas pelos diferentes gestores da educação e representantes do MEC, resultante dos encontros realizados em conjunto com as Secretarias de Educação, a União

Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), conforme dados do 3º relatório do programa

> A implantação do ensino fundamental de nove anos exige formação continuada de professores, gestores e demais profissionais de apoio à docência. Visando a subsidiar os sistemas de ensino nessa tarefa, o MEC/SEB/DPE/Coef ofereceu até o momento:
>
> II – Elaboração, publicação e distribuição de documentos:
> • Ensino Fundamental de Nove Anos - Orientações Gerais - 2004.
> • Ensino Fundamental de Nove Anos/Relatório do Programa/ versões 1 e 2. (2006)
> • Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade.(BRASIL, 05/2006, p. 11).

Teremos efetivamente então, a partir de 2010, um ensino obrigatório ampliado para nove anos com a inclusão de crianças com seis anos de idade no ensino fundamental, mudam as nomenclaturas e as idades correspondentes as etapas de ensino, conforme tabela do 3º relatório do Programa de ampliação do ensino fundamental,

Etapa de Ensino	**Faixa etária prevista**	**Duração**
Educação Infantil Creche Pré-Escola	***até 5 anos de idade*** até 3 anos de idade 4 e 5 anos de idade	
Ensino Fundamental Anos Iniciais Anos Finais	***até 14 anos*** de 6 a 10 anos de 11 a 14 anos	9 anos 5 anos 4 anos

Fonte: (BRASIL, 05/2006, p.6).

As políticas para construção de uma escola pública inclusiva, de qualidade e democrática que contemple uma abrangência maior de crianças em seu interior vão

tomando corpo com a nova lei que contém em seu entendimento os benefícios da ampliação, pois

> [...] mais crianças serão incluídas no sistema educacional brasileiro, especialmente aquelas pertencentes aos setores populares, uma vez que as crianças de seis anos de idade das classes média e alta já se encontram, majoritariamente, incorporadas ao sistema de ensino – na pré-escola ou na primeira série do ensino fundamental. (HADDAD, 2007, p. 3).

Outro ponto importante para a inclusão das crianças de seis anos na instituição escolar deve-se aos

> [...] resultados de estudos demonstrarem que, quando as crianças ingressam na instituição escolar antes dos sete anos de idade, apresentam, em sua maioria, resultados superiores em relação àquelas que ingressam somente aos sete anos. A exemplo desses estudos, podemos citar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2003. Tal sistema demonstra que crianças com histórico de experiência na pré-escola obtiveram maiores médias de proficiência em leitura: vinte pontos a mais nos resultados dos *testes* de leitura. (HADDAD, 2007, p. 4).

Em todos os documentos pesquisados percebe-se uma preocupação constante de orientação para que não se transforme o novo 1º ano do ensino fundamental exclusivamente em alfabetização das crianças que ingressam aos de seis anos na escola pública

> [...] não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos. (BRASIL, 07/2004, p. 17.)

> O primeiro ano do ensino fundamental de nove anos não se destina exclusivamente à alfabetização [...], o conteúdo do 1º ano do ensino fundamental de nove anos não deve ser o conteúdo trabalhado no 1º ano/1ª série do ensino fundamental de oito anos, pois não se trata de realizar uma adequação dos conteúdos [...]. Faz-se necessário elaborar uma nova proposta curricular coerente com as especificidades não só da criança de 6 seis anos, mas também das demais crianças de 7, 8, 9 e 10 anos. (BRASIL, 05/2006, p. 9).

Ou ainda, em relação à reorganização das propostas pedagógicas que estas sejam realizadas de forma que:

> [...] assegurem o pleno desenvolvimento das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo, tendo em vista alcançar os objetivos do ensino fundamental, sem restringir a aprendizagem das crianças de seis anos de idade à exclusividade da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, mas sim ampliando as possibilidades de aprendizagem. (BRASIL, 2007, p. 9).

Pode ser percebido, também, pela leitura dos documentos de referência para implantação da nova lei que esta exigirá mudanças não somente de ordem como administrativa, mas principalmente, pedagógica, curricular e de formação dos docentes, para que ela seja adequada a esta nova parcela infantil. Isso por que:

> [...] o ingresso no ensino fundamental obrigatório não pode constituir-se em medida meramente administrativa. O cuidado na seqüência do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança de seis anos implica o conhecimento a e atenção às suas características etárias, sociais e psicológicas. E as orientações pedagógicas devem ser coerentes com a realidade, as possibilidades e as necessidades dessa faixa etária. (CORSINO, 2007, p. 59).

O novo sistema de ensino fundamental de nove anos implantado a partir de 2010 levanta discussões pedagógicas e muitos desafios a serem enfrentados, como por exemplo, questões práticas como adequação de espaços para as crianças brincarem em atividades ao ar livre (jogos e dinâmicas) carteiras adequadas ao seu tamanho, mudanças no currículo e no conteúdo do projeto pedagógico, além da importante compreensão do universo das crianças menores de 7 (sete) anos, com suas necessidades específicas e ritmos diferenciados de aprendizagem.

Como não se trata de transferir para as crianças de 6 (seis) anos os conteúdos e as atividades da 1ª série tradicional, deverá ser concebida uma nova estrutura de organização dos conteúdos considerando o perfil específico desse novo aluno que ingressará no ensino fundamental.

De acordo com a nova determinação da lei a antecipação em mais um ano de ensino não deverá antecipar a alfabetização dos alunos, mas sim implicará em que as duas séries iniciais (1ª e 2ª) sejam disponibilizadas para concretizar o objetivo de aprender a ler e a escrever.

Depreende-se, ainda, desta lei que poderão participar da 1ª série e na mesma classe crianças com 6 (seis) anos que já sabem ler e escrever e aquelas que ainda irão aprender e nas 2ª séries crianças de 7 (sete) anos alfabetizadas e não alfabetizadas

Conforme dados do 3º Relatório do Programa:

Resolução N3/CNE/CEB		POSSIBILIDADES DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS CRIADAS E IMPLEMENTADAS PELOS SISTEMAS DE ENSINO								
ANOS INICIAIS	1º ano	Fase Introdutória	1ªsérie Básica	Ciclo de Alfabetização	Bloco inicial de Alfabetização	1ªsérie	Turmas de 6 anos	1º Ciclo	1º Ciclo	1º Ciclo
	2º ano	1ª série básica	1ªsérie regular			2ªsérie	Turmas de 7 anos			2º Ciclo
	3º ano	2ª série	2ªsérie	2ªsérie		3ªsérie	Turmas de 8 anos			
	4º ano	3ª série	3ªsérie	3ªsérie	3ªsérie	4ªsérie	9 anos	2º Ciclo		
	5º ano	4ª série	4ªsérie	4ªsérie	4ªsérie	5ªsérie	10anos			
FINAIS	6º ano	5ªsérie	5ªsérie	5ªsérie	5ªsérie	6ªsérie	11anos	3º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo
	7º ano	6ª série	6ªsérie	6ªsérie	6ªsérie	7ªsérie	12anos			
	8º ano	7ª série	7ªsérie	7ªsérie	7ªsérie	8ªsérie	13anos	4º Ciclo		
	9º ano	8ª série	8ªsérie	8ªsérie	8ªsérie	9ªsérie	14anos			

Fonte: (BRASIL,05/2006, p. 5)

Com o tempo ampliado de entrada e permanência no ambiente escolar as expectativas são de melhoria no quadro da educação brasileira, porém, alguns estudiosos, alertam para o fato de que podem aumentar também os índices de reprovação, as dificuldades no aprendizado se as formas de avaliação não forem igualmente reformuladas.

> É importante ampliar o tempo de escolarização, mas a lei por si só nada garante. Não se resolve o problema da alfabetização do país com antecipação de um processo que é mais complexo que a apresentação do alfabeto aos alunos [...] nos anos 1970 foi desenvolvido o Programa Alfa para preparar as crianças da pré-escola para alfabetização, com vistas à erradicação do analfabetismo no país, sem, contudo, se obterem resultados significativos. (NASCIMENTO, 2010, p. 24).

Entendemos que o fracasso construído no processo educacional brasileiro não pode ser visto de maneira simplificada, ou seja, não basta uma reformulação nas formas de avaliar a aprendizagem para garantir uma alfabetização adequada, ou melhorar o aprendizado dos alunos. Porém, se as ações pedagógicas forem modificadas pelos docentes para se adequarem ao novo perfil do aluno ingressante no ensino fundamental, as maneiras de avaliar o aprendizado deverão forçosamente ser também modificadas.

A implementação de políticas públicas na Educação do país, objeto de estudo de psicólogos-pesquisadores da USP, é entendida por eles como um dos complexos fatores que podem auxiliar de forma indireta no fracasso escolar dos alunos. Isso, pela forma autoritária e vertical com que elas chegam até as escolas públicas, sem a participação direta e reflexiva dos atores envolvidos no processo de concretização do ensino, os professores, desconsiderando suas experiências e seus saberes tão preciosos na prática pedagógica.

Em um desses estudos encontramos relatos de diferentes escolas comunicando aos professores mudanças nas leis que afetarão suas ações dentro das salas de aulas, em uma escola pública de Ensino Fundamental.

> [...] Em uma reunião semanal regular de professores, a coordenadora pedagógica e a diretora comunicam ao corpo docente a determinação da Secretaria da Educação de que,
>
> Mês de outubro de 1997, [...] a partir do ano seguinte, não haverá mais repetência, a não ser algumas nas 4ªs e nas 8ªs séries. Susto geral. Tentativas vãs de entender uma medida que parece loucura. Revolta. Resignação.
>
> Mês de novembro de 2000, [...] a partir do ano seguinte, a escola deverá receber todos os tipos de aluno: autista, deficiente mental, com paralisia

> cerebral, surdo, cego e outros tipos de criança com que os professores nunca lidaram em sala de aula, sem qualquer forma de apoio e sem informações sobre como ou mesmo por que fazê-lo. Susto geral. Tentativas vãs de entender uma medida que parece pura loucura. Revolta. Resignação. (SOUZA, 2007, p. 246-247).

As mudanças a que se referem os relatos são respectivamente sobre o regime de Progressão Continuada, ou abolição da reprovação, em vigor na rede estadual de São Paulo desde 1998, através da Resolução SE Nº4, com o intuito de contornar os altos índices de reprovação, a defasagem série/escola e evasão escolar, problemas que acompanham há décadas a história dos alunos brasileiros.

A Progressão Continuada foi implantada como programa de governo, sob a forma de decreto-lei, em várias redes de ensino do país, propondo à re-organização

> [...] do ensino fundamental em ciclos, nos quais não pode haver retenção dos alunos, à exceção dos faltosos, promete-se solucionar um problema histórico na educação brasileira [...]. (VIEGAS, 2007, p. 308).

Embora concretizada na década de 1990 esta proposta foi sendo concebida e defendida há décadas. Segundo pesquisas a esse respeito pode-se considerar como marco inicial a carta aberta escrita por Sampaio Dória, em 1918, com o título*: Contra o Analphabetismo*, onde ele

> [...] defende a promoção automática como *medida provisória* para transformar a realidade “assombrosa” dos altos índices de analfabetismo, que chegavam a atingir a casa dos 50% da população. (VIEGAS, 2007, p. 309).

Segundo pesquisas de Viegas (Idem), desde então, a não reprovação vem sendo apontada como uma forma de solução para o problema do analfabetismo brasileiro. Na década de 1950 houve uma intensificação em torno dessa idéia, pois o índice de reprovação na década anterior estava em torno dos 57% alunos matriculados na primeira série do ensino fundamental.

De acordo com este autor, na educação brasileira, o que temos

> Em comum, da ditadura militar ao momento atual, está no fato de que tal proposta foi implantada nas redes de ensino por meio de decretos-leis, contrariando as inúmeras recomendações feitas desde 1918, que enfatizavam os riscos de uma implantação imposta, e não construída coletivamente nas escolas. (VIEGAS, 2007, p. 314).

Em relação às mudanças impostas por lei na escolarização do alunado brasileiro, discorremos rapidamente sobre o regime de Progressão Continuada, tema polêmico, criticado por uns e acolhido por outros, como pensam alguns teóricos da educação que

> Se concedermos mais tempo para que os alunos aprendam, eliminando a seriação e a reprovação nas passagens de um ano para o outro, estaremos adequando o processo de aprendizagem ao que é natural e espontâneo no processo de aprender e no desenvolvimento humano, em todos os sentidos. (MANTOAN, 2007, p. 48)

Essa temática é recorrente no dia a dia dos alunos/professores da rede pública paulista, e deveria também fazer parte do conhecimento dos psicólogos que recebem para avaliação crianças com problemas escolares, de todas as séries.

A outra mudança, a que se refere o relato dos pesquisadores da USP, diz respeito à garantia de inclusão das crianças com necessidades especiais em classes comuns, de acordo com decreto nº 3298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a lei 7853, de 24/10/1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Essa lei (7853), em seu artigo 24, parágrafo I, determina a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino [1].

O tema da inclusão é também bastante complexo e não iremos nele nos estender neste estudo. No entanto, não é possível deixar de indicar este assunto, já que um dos problemas enfrentados no cotidiano pelos professores no ensino público é ensinar a todos os alunos com seus ritmos de aprendizado e habilidades diferentes, os conteúdos escolares determinados.

Os professores terão de, a partir de agora, considerar os alunos com seis anos, sem homogeneizá-los em grupos, classes ou outros, conforme alerta abaixo a especialista em educação inclusiva. Segundo ela, não se pode:

> [...] imaginar uma educação para todos quando constituímos grupos de alunos por séries, por níveis de desempenho escolar e determinamos para cada nível, objetivos e tarefas adaptadas [...], quando encaminhamos os que não “cabem” em nenhuma dessas categorias para classes especiais. [...]. A inclusão não implica no desenvolvimento de um ensino individualizado para os alunos que apresentam déficits intelectuais, problemas de aprendizagem e outros relacionados ao desempenho escolar. (MANTOAN, 2007, p. 48).

A referida especialista em educação inclusiva nos alerta para o fato de que:

> A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência, mas sim recursos, ferramentas, linguagens, tecnologias que concorram para diminuir/eliminar as barreiras que se interpõem aos processos de ensino e de aprendizagem. (MANTOAN, 2007, p. 49).

Pelo exposto até o momento, pudemos perceber que existiram, nos últimos anos, mudanças importantes na legislação educacional do país, num curto espaço de tempo, sem a participação nas discussões, por parte dos professores, gerando para estes grandes desafios e talvez poucas respostas em sala de aula.

Em relação à implantação da nova lei de seis anos no ingresso do ensino fundamental, embora tenha sido previsto um período entre 2006 e 2010, para sua adequação acreditamos que nem todas as escolas conseguiram esse resultado no prazo determinado, conforme atesta alguns estudos

> Mês de fevereiro de 2006 em uma escola pública de Ensino Fundamental. Em uma reunião semanal regular de professores, as professoras das 1ªs séries comunicam à coordenadora pedagógica, à diretora e a seus colegas que em suas turmas estão matriculadas crianças mais novas do que deveriam. [...] Descobrem, posteriormente, que a escola está recebendo crianças seis meses mais novas porque o Ensino Fundamental passará a ter um ano a mais, começando mais cedo. (SOUZA, 2007, p. 247).

As redes de ensino tiveram quatro anos para se adequarem à nova lei do ensino de nove anos, porém estima-se que

> [...] 434 municípios brasileiros não haviam implementado o novo sistema em 2009. Segundo dados do EducaCenso, do Ministério da Educação, cerca dos 40% dos estudantes que iniciaram o ensino fundamental no ano passado foram matriculados em redes em que o fundamental ainda tinha oito anos. (ALMEIDA, 2010, p. 23).

Desta forma, crianças com 6 (seis) anos adentraram às escolas sem que estas tenham se preparado para recebê-las da forma prevista como adequada, em outras palavras, muitas crianças podem ter sido incluídas na 1ª série do fundamental que antes, realizava a alfabetização, isto pode trazer muitos problemas e dificuldades no aprendizado destes alunos.

Vimos que muitas das mudanças sofridas por determinações governamentais tiveram como propósito contornar graves e históricos problemas da educação brasileira. Ou seja, o analfabetismo, a reprovação e/ou exclusão dos alunos, ou outro termo que possa ser empregado para apresentar o fracasso da nossa escola quando esses alunos não conseguem aprender.

Para se adequar ao novo ensino fundamental os professores precisarão conhecer o universo e as características das crianças com seis anos de idade, refletir sobre a melhor proposta pedagógica, que não dê continuidade ao não aprendizado e sim promova uma educação inclusiva e de boa qualidade.

Mas quem é essa criança? Quais as suas necessidades e motivações para a aprendizagem? Qual teoria irá embasar a prática pedagógica em sala de aula? Sobre isso discutiremos no próximo capítulo deste trabalho.

Capítulo 2

A CRIANÇA DE SEIS ANOS: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E O APRENDIZADO ESCOLAR

A Escola proposta pelas leis educacionais brasileiras nos últimos anos, como apresentamos anteriormente, é uma escola democrática e inclusiva que precisa ser construída. Isso demanda muito mais do que políticas que promovam ou garantam o acesso e permanência na escola.

Entendemos que as políticas educacionais são em última instância determinantes do fazer do professor em sala de aula, é ele o agente que irá concretizar através de sua prática pedagógica as diferentes políticas educacionais impostas pelos diferentes governos.

É preciso que todos os alunos se beneficiem e se apropriem do conhecimento socialmente produzido, é preciso romper com o fracasso do não aprendizado escolar, ou pelo menos, diminuí-lo ao extremo. Mas como? De que forma pode-se concretizar, na prática, o êxito escolar almejado?

Consideramos que além das políticas educacionais, a prática pedagógica é também determinada pelos conhecimentos de sua formação educacional e pela compreensão que ele, o professor, tem a respeito do desenvolvimento infantil e de como se processa a aprendizagem dos alunos.

Em suma, partimos do pressuposto de que toda ação (física ou mental) pressupõe uma intenção ou idéia geradora que a produziu, desta forma entendemos que as ações pedagógicas pressupõem uma concepção sobre o que seja a aprendizagem, mesmo que os professores disto não tenham real percepção.

Isso é o que atesta uma das criadoras dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e consultora do MEC para projetos de formação de professores, a pedagoga Telma Weisz, ao referir que

> Quando analisamos a prática pedagógica de qualquer professor vemos que, por trás de suas ações, há sempre um conjunto de idéias que as orienta. Mesmo quando ele não tem consciência dessas idéias, dessas concepções, dessas teorias, elas estão presentes. (WEISZ, 2009, p. 55).

A partir da leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil[1], encontramos elementos para uma revisão da proposta pedagógica do Ensino Fundamental que incluirá as crianças de seis anos e que até então pertenciam a Educação Infantil, entre outros, destacam-se que:

> As propostas pedagógicas [...] devem promover em suas práticas de educação e cuidados a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo - lingüísticos e sociais da criança [...]. 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 [...] as estratégias pedagógicas devem evitar a monotonia, o exagero de atividades "acadêmicas" ou de disciplinamento estéril. (BRASIL, 07/2004, p.15-16).

---

[1] CNE/CEB. Parecer 22/98.

A Escola proposta pelas leis educacionais é entendida como um espaço amplo de aprendizado social, que inclui a alfabetização, e visa o pleno desenvolvimento do aluno, porém, há diferentes formas de se compreender o desenvolvimento e a aprendizagem enquanto características fundamentais do ser humano.

O novo ensino fundamental de nove anos terá, então, entre outros desafios, a compreensão do universo infantil das crianças de seis anos de idade, o seu processo de aprendizagem e a adequação das ações pedagógicas a esses alunos.

Considerando, então, que todo ensino se apóia numa concepção de aprendizagem, escolhemos para este estudo e para esta compreensão a teoria do conhecimento ou epistemologia genética, apresentada por Jean Piaget, também conhecida como construtivista, cognitivista ou interacionista.

Alguns estudiosos desta essa teoria consideram

> [...] o fato de a postura de Piaget ser tanto interacionista como construtivista: refere-se à **construção ativa do conhecimento,** através de **interações** cada vez mais complexas do sistema cognitivo da criança com seu ambiente. (DAVIS, 1998, p. 129). (grifos da autora).

Pelos seus pressupostos Piaget vai mostrar que,

> [...] o homem, logo que nasce, apesar de trazer uma fascinante bagagem hereditária que remonta a milhões de anos de evolução, não consegue emitir a mais simples operação de pensamento ou o mais elementar ato simbólico. [...] que o meio social, por mais que sintetize milhares de anos de civilização, não consegue ensinar a esse recém-nascido o mais elementar conhecimento objetivo. Isto é, o sujeito humano é um projeto a ser

> construído; o objeto é, também, um projeto a ser construído. Sujeito e objeto não têm existência prévia, *a priori*: eles se constituem mutuamente, na interação. Eles se constroem. (BECKER, 1994, p. 88).

Nosso objetivo será o de refletir a partir desta teoria do conhecimento, sobre as principais características do desenvolvimento das crianças de 06 (seis) de idade, entendendo como elas aprendem e as decorrentes implicações na prática docente, nos anos iniciais da escolarização formal.

Não estamos pensando em uma aplicabilidade da "teoria piagetiana" na orientação da prática pedagógica das escolas estudadas, até por que, tal teoria não foi desenvolvida com esta intenção, o

> [...] Construtivismo piagetiano não dá respostas sobre o que e como ensinar, mas permite compreender como a criança e o adolescente aprende, fornecendo um referencial para identificação de possibilidades e limitações da criança e do adolescente. Com isso, oferece ao professor uma atitude de respeito às condições intelectuais do aluno e uma maneira segura de interpretar suas condutas verbais e não verbais para melhor lidar com ela. (CHAKUR, 2005, p. 292).

Ou, como alerta outro estudioso das idéias de Piaget, que

> O Construtivismo não é um método para a prática pedagógica. No entanto, o construtivismo contribui para o entendimento da forma como ocorre o aprendizado, e, nesse sentido, influencia na definição dos objetivos da educação formal e na formulação da intervenção pedagógica. (DURAN, 1994, p. 106).

Ou ainda, que

> A teoria de Piaget não pode ser reduzida a um conjunto de procedimentos operacionais. Ela é *uma* perspectiva teórica sobre a qual refletir, a fim de auxiliar os professores na compreensão das crianças e no julgamento porque elas aprendem ou não, na escola. (WADSWORTH, 1999, p. 169).

Outro motivo da nossa escolha por Piaget foi o fato de que, nos últimos anos, o ensino fundamental na capital paulista, vem adotando em seu processo de alfabetização, os pressupostos de Emilia Ferreiro sobre a psicogênese do sistema de escrita, gerando com isto novamente um interesse na teoria psicogenética de Piaget.

Foram os estudos de Piaget sobre a construção do conhecimento que possibilitaram as pesquisas de Ferreiro, psicóloga, sua aluna e orientanda no doutorado, revelando que se poderia pensar

> [...] o construtivismo - o modelo geral de construção do conhecimento, tal como formulado por Piaget e pelo grupo de pesquisadores de Genebra – como a moldura de uma investigação sobre a aquisição de um conhecimento particular, no caso o da leitura e escrita. [...], estudou esse objeto tão escolar em uma investigação cujo marco teórico era piagetiano. Emilia Ferreiro desvendou a possibilidade de pensar outros conteúdos escolares a partir desse referencial. (WEISZ, 2009, p. 33).

A teoria de Emilia Ferreiro,

> [...] nasce no bojo da América Latina, onde a evasão e a retenção escolares progridem de forma alarmante. Como uma importante saída para essa problemática [...] repensa o processo de aquisição da escrita e leitura [...] verificando que as atividades de interpretação e de produção da escrita começam antes da escolarização, e que a aprendizagem dessa escrita se

> insere em um sistema de concepções, elaborado pelo próprio educando, cujo aprendizado não pode ser reduzido a um conjunto de técnicas perceptivo-motoras. (GADOTTI, 2008, p. 224).

Considerando a amplitude e a complexidade da teoria construtivista e a brevidade deste estudo, iremos nos deter nas idéias centrais de seus pressupostos teóricos e no estágio de desenvolvimento intelectual conhecido por pré-operacional.

Este período se estende dos 02 (dois) aos 07 (sete) anos de idade, nosso interesse recairá sobre as principais características das crianças de 06 (seis) anos, que corresponde à idade da entrada formal no ensino fundamental de nove anos.

A teoria do desenvolvimento intelectual ou construção do conhecimento, elaborada por Piaget, pode ser entendida como estruturalmente dinâmica e processual; segundo ela, o conhecimento só é possibilitado quando existem alguns fatores para que ele se desenvolva no aprendiz.

Esses fatores seriam a maturação biológica, a experiência ativa, as interações sociais e o processo de equilibração. São eles, os responsáveis pelo desenvolvimento da inteligência humana, adaptando o homem ao seu meio ambiente. (WADSWORTH, 1999, DAVIS,1998).

São também esses fatores que produzem as diferenças individuais no processo de aprendizado e no desenvolvimento intelectual das crianças. Procurando explicações para o entendimento destas diferenças, encontramos como resposta para a variável maturação, o fato de

> Como o percurso do desenvolvimento pode ser remontado aos fatores biológicos, anteriores ao nascimento, aí podem ser encontradas, sem dúvida, diferenças biológicas que afetam o desenvolvimento intelectual. Elas podem se manifestar em diferentes ritmos de maturação das estruturas psicológicas relevantes. (WADSWORTH, 1999, p. 181).

Em relação aos fatores das experiências e interações sociais que possibilitam diferenças no desenvolvimento intelectual constata-se que

> Duas crianças não têm as mesmas experiências. A história das experiências difere para cada ser humano. Mesmo com os gêmeos idênticos educados na mesma família não se pode supor que tenham tido as mesmas experiências. Conseqüentemente, as diferenças quanto às experiências anteriores podem contribuir para as diferenças individuais. (WADSWORTH, 1999, p. 181).

Para Piaget, a inteligência é uma forma de adaptação da espécie humana ao mundo. As estruturas mentais ou orgânicas que a constituem não são nem inatas, nem determinadas pelo meio, mas sim, o produto de uma construção individual, daí o emprego do termo construtivismo.

O desenvolvimento cognitivo, ou conhecimento, se dá a partir das ações que o sujeito exerce sobre o ambiente e estas ações são transformadas em processos mentais que irão construindo a sua inteligência.

A inteligência igualmente se estrutura por períodos, nos quais as estruturas mentais possibilitam a transformação dos conhecimentos anteriores em novos conhecimentos; isto é possível, em função das experiências e dos conflitos cognitivos ou desequilíbrios a que a criança vai sendo exposta em sua história de vida.

O entendimento do que seja conflito cognitivo ou desequilíbrio é fundamental para se compreender o construtivismo, pois, segundo essa concepção, o conhecimento não é absorvido pela criança de forma passiva, ele vai sendo estruturado num processo contínuo e incessante de trocas, entre as ações da criança e seu ambiente.

Os conflitos cognitivos ou desequilíbrios podem ocorrer da seguinte maneira:

> Toda e qualquer perturbação no modo de operar da estrutura representa um conflito - um desequilíbrio - para o sujeito. Para compensar tal perturbação e resolver o conflito, o sistema cognitivo aciona de imediato dois mecanismos que agem simultaneamente: a acomodação e a assimilação. (DAVIS, 1998, p. 128).

São eles que movem e permitem as transformações e as novas qualidades do pensamento. Os mecanismos utilizados para essa estruturação são chamados de esquemas de acomodação e assimilação, e compõem o processo de equilibração.

Por equilibração entendemos que

> [...] é processo de passagem do desequilíbrio para o equilíbrio. Este é um processo auto-regulador cujos instrumentos são assimilação e acomodação. A equilibração permite que a experiência externa seja incorporada na estrutura interna (esquemas). Quando ocorre o desequilíbrio, ele proporciona motivação para a criança buscar o equilíbrio - para depois assimilar ou acomodar. (WADSWORTH, 1999, p. 22).

Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo do indivíduo ocorre por meio de constantes desequilíbrios e equilibrações. O desequilíbrio é o motor para que novos

conhecimentos sejam incorporados. Pois, através dele o sujeito irá buscar novas significações para entender o objeto a conhecer.

Portanto, é de vital importância para a aprendizagem, o contato com conflitos cognitivos, pois são eles que propiciam a evolução do aprendizado infantil.

> As necessidades ativam o sujeito em busca de novas ações. Diante de um problema percebido como novo, surge a necessidade de resolvê-lo. Isso mobiliza ação do sujeito em busca de uma solução nova, de uma ação nova. (ANDREOZZI, 2008, p. 11).

A criança em seu processo de construção ativa de conhecimento, ao se deparar com um conflito cognitivo, aciona o mecanismo de assimilação, através do qual, o organismo vai desenvolver ações para atribuir significados ao objeto investigado, procurando nele similaridades ou particularidades que já foram incorporadas anteriormente por experiências.

Mais especificamente, temos que: “Assimilação é o processo cognitivo pelo qual uma pessoa integra um novo dado perceptual, motor ou conceitual nos esquemas ou padrões de comportamento já existentes”. (WADSWORTH, 1999, p. 19). Estas novas informações sobre o objeto vão fazer parte da sua estrutura cognitiva, porém, não haverá nenhuma alteração em seus esquemas mentais.

De forma diferente, a Acomodação: “é a criação de novos esquemas ou a modificação de velhos esquemas. Ambas as ações resultam em uma mudança na estrutura cognitiva (esquemas) ou no seu desenvolvimento”. (Idem, p. 20).

O ponto de vista de Piaget considera, portanto, que os conhecimentos não são acumulativos, eles vão sendo incorporados e transformados em novos conhecimentos, a partir daqueles já existentes, “a nova construção é sempre realizada sobre uma construção anterior e que, com a desequilibração, é sempre possível o avanço das construções anteriores”. (Idem, p. 12).

Para Piaget, portanto, o conhecimento é adquirido através da exploração do objeto a ser apreendido ou conhecido pelo aluno, sendo que o objeto de conhecimento refere-se tanto aos aspectos físicos como aos sociais.

Esta abordagem teórica nos dá a possibilidade de olhar a aprendizagem sob um novo lugar, ou seja, a visão de que ela vai sendo construída pelo próprio aluno, sendo ele atuante e fundamental nesse processo. A aprendizagem é considerada, assim, como resultado da ação de quem aprende.

Segundo é possível perceber, esse processo transforma o conhecimento anterior em um novo, que não é uma cópia do real, mas que vai sendo transformado pelas interações proporcionadas entre as estruturas mentais de quem está aprendendo e seu ambiente externo.

> [...] a criança irá passo a passo caminhando no sentido da adaptação mental e do equilíbrio de suas estruturas cognitivas. Estas não lhe serão dadas diretamente pelo desenvolvimento biológico, mas resultarão da integração de um substrato maturacional orgânico e da busca de maneiras melhores de responder às solicitações do ambiente físico e social. (RAPPAPORT, 1981, p. 41).

De acordo com essa visão, o problema da construção do conhecimento está vinculado ao problema da aprendizagem, ou seja, aprender é agir, é saber fazer, realizar;

portanto, é necessário que a criança atue sobre o meio (objeto) para que ocorra o desenvolvimento cognitivo.

Em outras palavras, o desenvolvimento cognitivo não ocorrerá sem a experiência de quem está aprendendo. Desta nova visão decorrem possibilidades de modificações na função docente, conforme propostas de que

> [...] a função do professor é criar as condições para que o aluno possa exercer a sua ação de aprender participando de situações que favoreçam isso. As ações, nesse caso, não implicam necessariamente atividade física aparente, mas atividade mental, exercício intelectual. (WEISZ, 2009, p. 23).

O professor deverá proporcionar aos alunos atividades que irão desencadear a inteligência e seu aprendizado, utilizando-se de desafios que provoquem os desequilíbrios necessários para desenvolver a aprendizagem.

Mas, a criança não apreende todos os conhecimentos de uma só vez, eles seguem certas fases ou estágios (períodos) para serem incorporados. Ela não aprende também todos os tipos de conhecimentos em qualquer momento de sua vida.

A criança irá aprender de acordo com as possibilidades cognitivas do seu desenvolvimento, do momento ou fase em que ela se encontra para que essa incorporação se efetue de forma adequada. As mudanças no desenvolvimento intelectual são graduais e nunca abruptas. Os esquemas são construídos e reconstruídos (ou modificados) gradualmente.

Relembrando que a incorporação depende de alguns fatores e suas interações, como o seu desenvolvimento orgânico, seus conhecimentos anteriores, suas

experiências de vida, enfim, devem ser respeitadas as diferenças de cada criança, pois elas aprendem em um ritmo próprio.

A visão construtivista, portanto, compreende a criança como atuante em seu processo de aprendizado, em que o conhecimento vai se estruturando através das suas interações sobre os objetos. Sendo que neste processo, estão também envolvidos a maturação, o desenvolvimento, e as experiências anteriores, para que exista um aprendizado adequado.

Embora o conhecimento se processe pelas descobertas que a própria criança faz, entendemos que ela não o faz de forma isolada, pois sua existência está atrelada a um ambiente social, constituído por relações inter pessoais.

Por consequência, essa construção não se dá de maneira independente ou autônoma, ela é em parte também determinada por esse meio, pelo objeto do aprendizado e pela qualidade das interações que são proporcionadas ao aluno.

Para Piaget, o desenvolvimento intelectual é que propicia a aprendizagem do ser humano, sua hipótese é de que

> [...] o desenvolvimento cognitivo é um processo coerente de sucessivas mudanças qualitativas das estruturas cognitivas (esquemas), derivando cada estrutura e sua respectiva mudança, lógica e inevitavelmente, da estrutura precedente. Novos esquemas não substituem os anteriores; eles os incorporam, resultando numa mudança qualitativa. (WADSWORTH, 1999, p. 30)

Outro ponto importante para se entender o construtivismo é que ele considera a existência de um conhecimento prévio por parte de quem aprende e que este seria a base das novas aprendizagens.

Como explica a pedagoga Telma Weisz:

> Ninguém conseguirá aprender alguma coisa se não tiver como reconhecer aquilo como algo apreensível. O conhecimento não é gerado do nada, é uma permanente transformação a partir do conhecimento que já existe [...] não significa a crença ou defesa de pré-requisitos. Tampouco esse tipo de conhecimento se confunde com a matéria ensinada anteriormente. (WEISZ, 2009, p. 61).

Podemos depreender daí a importância que tem o professor conhecer o que a criança já sabe a respeito do que ele se propõe a ensinar, pois o aprendizado do aluno depende de seus conhecimentos anteriores. O processo de ensino é que deverá se adequar ao da aprendizagem.

E uma das tarefas do professor será a de organizar as situações para que a aprendizagem ocorra. Esta tarefa não nos parece nada fácil, se considerarmos a herança ou tradição cultural de transmissão de conhecimento ainda praticada em nossas escolas, “baseada na premissa de que o conhecimento é algo que pode ser transportado diretamente dos professores, ou dos livros, aos alunos” (WADSWORTH, 1999, p. 169).

O desenvolvimento do ser humano, para Piaget, vai se processando ou se constituindo por fases que se interelacionam e se sucedem visando sempre uma melhor adaptação do organismo a realidade externa (social). Ele ”é concebido como um fluxo contínuo de modo cumulativo, em que cada nova etapa é construída sobre as etapas anteriores, integrando-se a elas”.(WADSWORTH, 1999, p. 32).

Gostaríamos de salientar que para Piaget, o desenvolvimento é cumulativo, porém o conhecimento não o é, este é sempre transformado e modificado em relação ao anterior.

De forma resumida, os estágios do desenvolvimento cognitivo podem ser divididos em *sensório-motor*, que se estende do nascimento aos 02 (dois) anos de idade, onde o comportamento da criança é basicamente motor.

O *pensamento pré-operacional*, que vai dos 02 (dois) aos 07 (sete) anos de idade, e se caracteriza pelo desenvolvimento das representações, sendo a linguagem uma dela. Um terceiro estágio, o do *pensamento operacional concreto*, que compreende desde os 07(sete) até os 11(onze) anos de idade, onde a criança desenvolve a capacidade de pensar logicamente em relação à realidade concreta.

Um quarto estágio, de *operações formais*, que vai dos 11(onze) em diante, onde o aprendiz alcança o nível mais elevado de desenvolvimento cognitivo, o sujeito se torna apto a aplicar o raciocínio lógico a todas as classes de problemas (WADSWORTH, 1999).

Em outros estudos, encontramos que “Piaget definiu o desenvolvimento como sendo um processo de equilibrações sucessivas, caracterizado por quatro estágios ou períodos” (PANTOJA, s/d, p. 41).

Um aspecto da teoria elaborada por Piaget é invariável, ou seja, todas as crianças passam, necessariamente, por todos os estágios de desenvolvimento na mesma ordem. “A seqüência em que as crianças atravessam essas etapas é sempre a mesma, o que varia é somente o ritmo em que cada uma adquire as novas habilidades”. (PANTOJA, s/d, p. 41).

Cada período determina um momento no desenvolvimento como um todo, em cada estágio a criança constrói determinadas estruturas cognitivas ou de pensamento e

vai organizando noções da realidade externa, sobre tempo, espaço e causalidade etc. Cada estágio se desenvolve a partir do que foi construído no anterior.

Sendo assim, tem-se que no período sensório-motor, são construídos a partir dos reflexos inatos, esquemas mais complexos, de forma a preparar e originar a função simbólica, que “é a capacidade de representar eventos futuros, de libertar-se do restrito universo do aqui e agora. (PANTOJA, s/d, p. 42).

O aparecimento da função simbólica altera a forma como a criança lida com o meio e anunciando a nova etapa: a pré-operatória. O segundo estágio é marcado pelo aparecimento da linguagem oral, que permite

> [...] à criança dispor da possibilidade de ter esquemas de ação interiorizados, denominados esquemas simbólicos ou representativos (que envolvem uma idéia preexistente a respeito de algo). A criança pode substituir objetos, ações, situações e pessoas por símbolos, que são palavras. Ela não depende mais unicamente das sensações e de seus movimentos. (PANTOJA, s/d, p. 42).

Embora esse tipo de pensamento indique uma inteligência capaz de ações interiorizadas, ações mentais, ela ainda está centrada no ponto de vista da criança, daí receber o nome de pensamento egocêntrico. Essa é também, uma característica da criança pré-operatória, ela vê o mundo a partir da sua própria perspectiva e não entende que haja, além da sua outra forma de pensar a realidade dos fatos.

O período pré-operatório é considerado como uma transição entre o sensório-motor e o das operações concretas, a criança evolui de uma forma de pensamento construído totalmente por ações, para um que vai, de forma gradativa,

internalizando conceitos e representações da realidade, porém ainda não tem a lógica das operações dos estágios seguintes.

A criança deste período não abandona totalmente as construções anteriores, mas ainda não consegue pensar concretamente sobre a realidade.

> [...] a novidade específica do período pré-operatório: poder representar, ter que substituir objetos ou acontecimentos por seus equivalentes simbólicos, agir "como se", ou seja, por simulação. Não é que nesse período a criança tenha abandonado o plano da ação em favor da representação [...], a criança neste período sofistica a atividade sensório-motora (corre, pula, afasta-se cada vez mais de seu ambiente familiar, pode ir e voltar de um lugar a outro com segurança, etc.). (MACEDO, 1994, p. 48).

O egocentrismo é uma das principais características da criança pré-operatória, ela vê o mundo a partir da sua própria percepção e não compreende outros pontos de vista, contrários aos seus. É um pensamento rígido, não flexível, centrado em suas próprias percepções.

Não se trata de uma forma de egoísmo da criança, como poderíamos pensar; o que acontece nesta fase, é que a lógica desse pensar é muito diferente de outras crianças mais velhas, ou de adultos que já construíram um pensamento lógico, coerente e socializado. O pensamento pré-operatório:

> [...] tem uma tendência lúdica, uma ausência de preocupação com a possibilidade de comprovação empírica dos julgamentos por ela emitidos a respeito dos fenômenos naturais, das relações de causa e efeito, etc., ou mesmo da aceitação social de suas explicações. [...] não consegue pensar seu próprio pensamento, ela o vivencia apenas e, assim sendo, emite

> julgamentos sobre a realidade externa e sobre o outro sujeito sem qualquer preocupação com a veracidade. (RAPPAPORT, 1981, p. 42).

As crianças desta fase misturam suas crenças pessoais com impressões reais e imaginárias da realidade que a cerca, desta forma, dão explicações mescladas de magia e fantasias, que são incompreensíveis para os adultos, quando estes não se posicionarem numa visão construtivista, de que a criança ainda não atingiu o nível de pensamento lógico que caracteriza o seu mundo de adulto.

Ainda, a criança com pensamento pré-operatório, procura também, explicar a realidade com base em sua interpretação pessoal de mundo, onde pensamento lógico e fantasia se confundem daí

> [...] a riqueza fantástica da argumentação da criança, onde fadas-madrinhas, super-homens e outros personagens deste tipo convivem tranquilamente com homens comuns e mesmo a rotina da vida diária, sem entrar em choque. (RAPPAPORT, 1981, p. 43).

A criança deste período, como não pode assumir o ponto de vista do outro, também não reflete sobre seus próprios pensamentos, ela acredita que todos pensam da mesma forma e as mesmas coisas que ela.

Por isso, em relação aos seus pensamentos, “nunca está motivada para questioná-los, mesmo quando confrontada com evidências que são contrárias ao seu pensamento [...], conclui que a evidência deve estar errada, pois seus pensamentos são corretos”. (WADSWORTH, 1999, p. 76).

> O egocentrismo acha-se presente em todos os comportamentos da criança pré-operacional [...]. A criança fala consigo mesma quando em presença de terceiros (nos monólogos coletivos) e freqüentemente não ouve os outros. O comportamento verbal envolve muito pouco intercâmbio de informação e, na sua maior parte, ele é não social. (IBID).

Somente a partir dos 06 (seis) ou 07(sete) anos de idade é que elas irão percebendo que seus pensamentos estão em conflito com o das outras pessoas, através das interações sociais com colegas de grupo.

> Será pela percepção do choque entre suas explicações fantasiosas e aquelas oferecidas pelos adultos (lógicas) que a criança procurará novos modos de entender a realidade. Mas isto ocorrerá apenas no final do período pré-operacional e início do operacional concreto e, apenas então, segundo Piaget, a criança mostrará uma interação social realmente efetiva. (RAPPAPORT, 1981, p. 50).

Desta maneira, as crianças pré-operatórias irão aos poucos, tomando consciência desse conflito que provocará um desequilíbrio cognitivo, levando esta criança a questionar e verificar seus pensamentos; desta forma, o egocentrismo cognitivo poderá se dissolver gradativamente.

Outra característica deste período seria o animismo e o antropomorfismo. No primeiro a criança atribui às coisas e animais, sentimentos e intenções próprias do ser humano, como por exemplo, ‘a árvore está triste’, ‘o sol foi dormir’ etc. No segundo, ela atribui formas humanas a objetos e animais, como ‘a mãozinha do gato’ ou ‘o narizinho da mesa’. (PANTOJA, s/d, p. 42).

Como a característica do pensamento do período pré-operatório é ser dependente das percepções imediatas da criança, ele sofre distorções, pois, mudando a

aparência do objeto mudarão para esta criança as suas características, ou seja, os aspectos que o constituem como, a quantidade, o volume, a massa e o seu peso. A criança ainda não tem noções de conservação das propriedades dos objetos.

Se ela não consegue conservar as características dos objetos também não conseguirá agrupá-los em conjuntos de iguais.

> A partir da construção de esquemas pela transformação da sua atividade sobre o meio, a criança vai construindo e organizando noções. Nesse processo, a afetividade e a inteligência são aspectos indissociáveis e influenciados, desde cedo, pela socialização. (PANTOJA, s/d, p. 42).

As características do pensamento pré-operatório atuam como obstáculos ao pensamento lógico, de operações concretas. Esses obstáculos são: o egocentrismo, as transformações, a centração e a reversibilidade. (WADSWORTH, 1999). Conseguindo superá-los, a criança passa para o próximo período, o das operações concretas.

Este capítulo não teve a intenção de esgotar as idéias da teoria piagetiana, nem tão pouco, esgotar todas as características do período de desenvolvimento intelectual em estudo. Nossa intenção foi a de apresentar as bases teóricas da construção do conhecimento e da aprendizagem sob uma visão construtivista e algumas implicações na prática pedagógica, quando o ensino fundamental passa a ter em seu ambiente escolar, crianças com seis anos de idade.

Capítulo 3

O NOVO ENSINO FUNDAMENTAL E AS QUEIXAS DOS ALUNOS

Este capítulo tem como objetivo fazer uma breve análise crítica e comparativa entre a nova determinação de inclusão de crianças com seis anos, no ensino fundamental, e a conseqüente adequação das práticas pedagógicas a esses novos alunos.

Os professores da rede de ensino municipal encaminham alunos considerados com problemas relativos ao aprendizado escolar, para avaliação e/ou atendimento psicológico, nas unidades básicas de saúde da rede pública, local onde trabalha esta pesquisadora.

Estes encaminhamentos são feitos em papel timbrado da escola e contém uma descrição, em forma de relatório, dos principais problemas apresentados pelo aluno em sala de aula, na visão do professor. Cada relatório corresponde a somente um aluno em questão. Além dos problemas constam também o nome, a idade e a série desses alunos e a data do encaminhamento.

Entendemos que os professores, ao relatarem as dificuldades dos seus alunos, estão igualmente nos informando as suas dificuldades, frente ao aprendizado escolar em questão. Desta maneira estão nos dizendo que não sabem como lidar na prática docente com estes problemas e, por isso, encaminham os alunos para um especialista, que em sua visão, poderá solucionar os problemas de ordem pedagógica.

Alguns estudos na área da psicologia Escolar mostram que:

> Quando a escola não consegue ensinar, é comum o encaminhamento dos alunos atingidos pelas dificuldades de seu funcionamento a especialistas. Como vimos nos resultados da avaliação geral do ensino realizado pelo governo federal em 2003 (SAEB 2003) [...] infelizmente a produção de alunos fracassados ocorre em massa. São encaminhados a psicólogos, neurologistas, fonoaudiólogos pediatras e outros profissionais. (SOUZA, 2007, p. 271).

Essa prática de encaminhamentos, não pode ser vista como natural, pois os problemas relativos ao aprendizado escolar estão envoltos em uma complexa rede de relações e interelações no âmbito escolar que abrangem aspectos muito mais amplos do que aqueles que podemos perceber e/ou inferir estando do lado de fora da escola.

Ou como explica a psicóloga Marilene Proença:

> A perspectiva que considera o processo de escolarização como complexo enfatiza que a escola é o espaço em que relações sociais e individuais se articulam em uma rede de relações complexas e que precisam se analisadas como tais. Ou seja, quando o psicólogo recebe uma queixa escolar, esta constitui um fragmento de uma complexa rede de relações sociais que a priori esse profissional desconhece em função da complexidade do fenômeno e da formação restrita e fragmentada que recebe. (PROENÇA, 2002, p.192).

Uma das possíveis explicações para essa ‘naturalização’ dos encaminhamentos para avaliação psicológica, deve-se ao fato da

> [...] maciça carga de conceitos psicológicos presentes na Pedagogia e, portanto, na formação do aluno do Magistério. [...], não poderia ser de outra forma, pois a relação pedagógica, enquanto relação interpessoal e institucional é permeada por inúmeros aspectos estudados pela Psicologia, como os afetivo-emocionais, os cognitivos, os relativos ao processo de aprendizagem e de desenvolvimento, etc. (SOUZA, 1994, p. 36).

Na tentativa de entender quais são as principais dificuldades percebidas na prática pedagógica, frente ao aprendizado da criança de 06(seis) anos de idade, e que levam professores a encaminharem esses alunos para avaliação e atendimento com psicólogo, é que passamos a analisar os relatórios objeto de estudo desta pesquisa.

Foram analisados 33 relatos de encaminhamentos, de março de 2009 a novembro de 2010, todos de crianças com seis anos de idade, que freqüentam a primeira série do ensino fundamental de nove anos, de um universo composto por 15 escolas públicas diferentes da região leste de São Paulo/Capital.

Após atenta e exaustiva leitura dos relatórios escolares, os dados foram divididos em categorias, de acordo com as principais temáticas dos conteúdos dos relatos. Sendo assim, o material foi submetido de início a uma análise qualitativa, e em seguida, a uma análise quantitativa, sendo apresentados os dados em tabelas, para uma melhor exposição e discussão dos resultados encontrados.

A leitura foi feita pensando nesses professores e tentando responder às seguintes questões: quais os problemas que eles enfrentam em sua ação docente, com a entrada das crianças de 06(seis) anos na educação formal? Eles consideram as

características do desenvolvimento das crianças desta faixa etária, em sua prática pedagógica?

Os temas encontrados com maior freqüência nos relatos foram tabulados de acordo com duas categorias temáticas do conteúdo. As categorias encontradas foram: *comportamentos inadequados ao ambiente escolar* e *dificuldades na aprendizagem*, conforme apresentado no quadro abaixo:

1. Demonstrativo das categorias temáticas encontradas nos relatos:

CATEGORIAS TEMÁTICAS ENCONTRADAS	NOS RELATOS	%
Comportamentos inadequados	**29**	**87.9**
Dificuldades na aprendizagem	**04**	**12.1**
TOTAL	**33**	**100**

Como se pode constatar, a maioria das queixas e das dificuldades, citadas pelos professores, estão relacionadas ao comportamento inadequado dos alunos em relação ao ambiente escolar (87,9 %), seguido das dificuldades de aprendizagem (12,1%). Considerando o fato de que, essas crianças estão começando a 1ª série do ensino formal e já são encaminhadas para um especialista, para que sua escolarização possa ter êxito, teremos um quadro nada animador no futuro.

Antes mesmo de serem conhecidas as potencialidades destes alunos, eles já são percebidos como inadequados em seu comportamento e apresentando dificuldades para aprender. Desta forma estes alunos irão aumentar as estatísticas de fracasso escolar, contrariando as expectativas da nova Lei de que “mais crianças serão incluídas no sistema

educacional brasileiro, especialmente aquelas pertencentes aos setores populares". (HADDAD, 2007, p. 4).

Os problemas são entendidos pelos professores como sendo daqueles que chegam à instituição escolar; são os alunos que devem se adaptar ao novo ambiente (escola) e não de maneira inversa, como proposto pela nova lei 11.274. Segundo essa lei a garantia do direito efetivo à educação das crianças de seis anos:

> [...] dependerá, principalmente, das práticas pedagógicas e de uma política da escola para a verdadeira acolhida dessa faixa etária na instituição [...] Os desafios que envolvem esse momento são muitos. Para muitas crianças, essa será a primeira experiência escolar, então precisamos estar preparados para criar espaços de trocas e aprendizagens significativas, onde as crianças possam, nesse primeiro ano, viver a experiência de um ensino rico em afetividade e descobertas. (NASCIMENTO, 2007, p. 31).

Os dados, por ora, encontrados, vêm corroborar resultados de pesquisas anteriores que apontaram para a constante culpa das dificuldades escolares recaírem no próprio aluno (SOUZA, 2007; MANTOVANINI, 2001), além da constatação de que a maioria dos encaminhamentos psicológicos é de crianças das séries iniciais (PROENÇA, 2002), ou seja, este problema é anterior à implantação do novo ensino fundamental.

Dentro da categoria *comportamentos inadequados* fizemos um levantamento mais detalhado para entender quais os tipos de comportamentos a que se referem as queixas e/ou dificuldades relatadas pelos docentes pesquisados. Eles serão chamados de subcategorias: *em relação a movimentar-se em sala* e *em relação a não aceitar regras na classe.*

2. Demonstrativo das características da categoria: comportamentos inadequados

CATEGORIA COMPORTA MENTOS INADEQUADOS	CARACTERÍSTICAS	OCORRÊNCIAS	%
EM RELAÇÃO A MOVIMENTAR-SE EM SALA DE AULA	Permanece pouco tempo sentado, anda pela sala, não fica quieto em sua carteira, não senta, vira p/ mesa dos colegas, fala muito, não fica quieto, não se concentra, indisciplinado, risca caderno dos colegas, conversa, atrapalha as atividades, não faz ou não conclui tarefas, peralta, disperso, agitado, só quer brincar, agride colegas, chuta, revida quando contrariado, ri alto, rabisca os cadernos, corre na classe.	44	63,8
EM RELAÇÃO A NÃO ACEITAR REGRAS NA CLASSE	Nos jogos e brincadeiras não aceita o combinado, não aceita ser contrariado, não gosta de dividir seus pertences, não aceita solicitações do professor, não obedece ordens e regras, não admite ser contrariado, dificuldades em seguir normas da escola, enfrenta e desafia colegas e professor, inventa, mente quando pressionado, não quer fazer as atividades propostas, dificuldade em esperar sua vez, não aceita ajuda dos outros.	25	36,2
TOTAL		69	100

Como se pode perceber pelo quadro acima, os comportamentos que mais incomodam aos professores (63,8%), em sua prática pedagógica, são os relativos a ‘movimentos em sala de aula’, como o fato do aluno ‘não ficar sentado na carteira’, ou ‘virar-se para o lado’, ‘conversar’, enfim, todos aqueles movimentos que atrapalham o bom andamento da aula.

Consideramos que esses comportamentos se referem à questão de disciplina, característica da nossa Escola e que a acompanha desde sua criação, pelos jesuítas: ela é disciplinadora de corpos.

A psicopedagoga Nadia Bossa, em relação a essa Escola, diz que:

> [...] sua função seria a transmissão do conhecimento construído culturalmente, porém seu peso em nossa sociedade é muito maior e muito mais do que ensinar um conteúdo, ela pressupõe a disciplinarização, a hierarquização. Basta observarmos a dinâmica de aula: o aluno deve permanecer horas a fio sentado e concentrado na realização das tarefas (até mesmo na pré-escola), e os que não conseguem realizá-las, ou relutam em não efetivá-las, são considerados desadaptados (hiperativos, dispersos, etc.). (BOSSA, 2002, p. 47).

O conceito de disciplina comporta vários entendimentos, no entanto, neste estudo, vamos ficar com as considerações de Lajonquière, interpretado e explicado por Ulisses F. Araujo, que afirma que

> A escola busca fabricar uma criança afetivo-cognitiva ideal, e a criança disciplinada é aquela que se encaixa nesse modelo de criança ideal. [...] O aluno indisciplinado, assim, é aquele cuja imagem aparece institucionalmente fora de foco e a ele reserva-se a lei da psicopedagoga hegemônica. (ARAUJO, 2002, p. 219).

Considerando nosso aluno de seis anos, também objeto deste estudo, que se encontra num período de desenvolvimento cognitivo, pré-operatório e conforme visto anteriormente, ainda necessita de movimentar-se no ambiente – andar, pular e correr –, não abandonando as ações físicas na produção de conhecimento, pelo contrário, com a utilização da linguagem oral e de outras representações ainda utiliza as ações para apreender o mundo externo; é para interiorizar o conhecimento que utiliza os movimentos.

Um professor com embasamento construtivista, em sua prática pedagógica, deverá respeitar o desenvolvimento da criança. Inserindo esses movimentos em suas

aulas, eles seriam considerados como parte integrante do aprendizado escolar ou instrumento através do qual o conhecimento e a aprendizagem estariam se processando ou se construindo e sua ação seria a de planejar as aulas de forma, a que os movimentos sejam contemplados.

Em relação ainda ao comportamento inadequado, conforme o quadro demonstrativo 2, é considerado também, pelos professores, como obstáculo para os alunos aprenderem, o fato de “não aceitarem regras“ (36.2%), “não obedecer ordens”, “dificuldade em esperar sua vez”. Em nosso entendimento esses comportamentos expressam claramente as formas de um egocentrismo característico do período pré-operatório, a qual pertence esses alunos ingressantes no novo ensino fundamental.

O egocentrismo, segundo a concepção construtivista, faz parte de uma etapa do desenvolvimento intelectual, na qual o aluno ainda não é capaz de considerar um ponto de vista diferente do seu. Ele vê o mundo a partir da sua própria perspectiva e não entende que possam existir outras formas de pensar a realidade dos fatos. Existe somente o seu pensamento, único e correto.

Uma possível explicação para a ocorrência deste tipo de pensamento é aquela que compreende o sincretismo, como

> [...] a tendência de a criança do período pré-escolar, ligar tudo com tudo, de perceber globalmente, isto é, não saber discriminar detalhes, de fazer analogias entre coisas sem uma análise detalhada delas. Daí o caráter egocêntrico deste período, ou seja, é difícil, por falta de recursos cognitivos, para a criança deste período, sair de seu ponto de vista e considerar, diferenciando e integrando, os estados e as transformações das coisas. (MACEDO, 1994, p. 49).

O comportamento egocêntrico, no qual a criança, ainda não apresenta condições intelectuais, para aceitar regras e normas, é percebido de forma negativa no processo de escolarização, mesmo quando o aluno revela outros recursos para promover seu aprendizado.

Isto pode ser percebido em partes dos relatos das professoras:

> "É um aluno que tem capacidade e é muito esperto, interage com o grupo e bastante comunicativo. Consegue desenvolver as atividades lúdicas e escolares com facilidade. Porém não obedece regras". (6 anos,1ª série, 2009).

Ou ainda, neste outro recorte:

> O Fulano é uma criança silábica, inteligente e carinhoso [...] mas, infelizmente não aceita regras, e não gosta de ser contrariado (6 anos,1ª série, 2010).

Quando um aluno, por exemplo, revida um empurrão em outro colega, ele o faz porque entende que, o outro fez de propósito, não consegue perceber que pode ter sido um simples esbarro, sem intenção de machucá-lo. Porém, aos olhos desavisados de um docente não familiarizado com os conceitos de desenvolvimento cognitivo, isto pode ser considerado como uma forma de agressividade ou de mentira por parte do aluno.

Conforme encontramos pelo recorte de um dos relatos analisados:

> Quando sua vontade não é aceita começam os desentendimentos, pois o aluno X não usa a comunicação ou a negociação para conseguir o que deseja ele tende a resolver seus conflitos com agressões físicas e verbais, e às vezes com o choro". (6 anos,1ª série, 2010).

Ou neste, descrito por outra professora:

> Na convivência com os colegas, sem nenhum motivo, o aluno é agressivo [...] Quando indagado do motivo pelo qual ele age desta forma, o mesmo nega, dizendo que não foi ele. (6anos, 1ª série, 2009).

Com o pensamento centrado em suas próprias percepções o aluno pré-operatório sofre distorções em suas representações mentais, em consequência disto, seus pensamentos podem se misturar às fantasias para explicar a realidade. O aluno deste período é muito imaginativo, ele pode inventar uma história como uma forma de levantar uma hipótese para entender o mundo à sua volta.

Conforme constata a professora num relato

> Nas conversas, percebe-se que ele não consegue ordenar os pensamentos cada momento ele conta

> uma história diferente para o mesmo assunto (6anos,1ª série, 2010)

Os alunos que estão passando por este período, podem apresentar comportamentos em que há um aparente desligamento da realidade, isto ocorre em função de seus pensamentos estão envoltos em idéias mágicas e lúdicas, mas para o professor isto pode ser visto como falta de interesse ou de concentração. Como no recorte abaixo,

> O aluno G vem apresentando pouco interesse pelas aulas e pelos conceitos de aprendizagem [...] O que notamos ainda é que muitas vezes, está desligado da realidade onde está, e que seu pensamento está distante do ambiente em que está, e ainda demonstra em alguns momentos agressividade em suas brincadeiras. (6 anos,1ª série, 2009).

Esse aluno ainda não utiliza a lógica para confirmar as informações ou testar suas hipóteses, seu raciocínio baseia-se em sua interpretação pessoal. O pensamento lógico, considerado por Piaget como um ato inteligente só será possível na próxima etapa do seu desenvolvimento, que será o das operações concretas. Neste período, a preocupação do aluno será com a possibilidade de brincar com as idéias, concentrar-se no prazer que essas explicações proporcionam a ele mesmo.

Conforme se pode constatar através do trecho abaixo

> "Apesar de dizer que compreende as regras e que não fará mais algo inadequado, em pouco tempo ele descumpre a promessa.[...] quando é pego fazendo piruetas no pátio da escola, mesmo advertido do perigo ele continua, sem se preocupar em machucar pessoas próximas ou trombar em mesas e cadeiras. (6 anos, 1ª série, 2009).

O que existe para a criança desta fase é "uma ausência de preocupação com a possibilidade de comprovação empírica dos julgamentos por ela emitidos a respeito dos fenômenos naturais, das relações de causa e efeito etc., ou mesmo da aceitação social de suas explicações". (RAPPAPORT, 1981, p.42)

Somente quando a criança começar a se descentrar do seu próprio pensamento, em geral após os 07/08 (sete/oito) anos, é que ela começará a entender a lógica das regras na interação social, e das conseqüências de suas ações. A partir desse entendimento a situação se inverte, ou seja, ela cobrará dos outros que sigam exatamente aquilo que foi estabelecido, sejam estas regras na escola, em casa ou com os amigos.

A saída da posição egocentrista é gradual e vai ocorrendo durante todo o período pré-operatório. Para que isso ocorra, é fundamental desenvolver as atividades escolares em conjunto com outros alunos, em grupos, onde possam brincar, falar, discutir, refletir em cima de problemas práticos e, assim, viabilizar o processo de descentração.

As atividades de aprendizado escolar realizadas em grupo vão possibilitando a reconstrução das ações no plano das representações mentais, ao mesmo tempo em que os alunos enfrentam o julgamento dos seus colegas e professores e confrontam seu próprio ponto de vista com os deles, ampliando a socialização e o conhecimento.

Em relação à função docente de possibilitar atividades em situações de grupo, Lino de Macedo, defende a idéia de que

> [...] a atividade espontânea da criança, a vida em grupo, a manipulação e a experimentação com materiais não significa que o professor deva ser permissivo e passivo diante delas. Não significa também dar-lhes lições e usar de sua autoridade para determinar o curso dos acontecimentos. Como diz Piaget[2] "compreender sempre significa inventar ou reinventar e cada vez que o professor dá uma lição, ao invés de possibilitar que a criança aja, impede que ela invente as respostas". (MACEDO, 1994, p. 50).

Em relação à outra categoria *dificuldades na aprendizagem,* encontrada nos relatórios, também se realizou um levantamento mais detalhado para entender quais os tipos de dificuldades a que os professores se referem; constatamos, então, a subcategoria: *falta de habilidades para o aprendizado.*

3. Demonstrativo das características da categoria: Dificuldades na Aprendizagem

CATEGORIA	CARACTERÍSTICAS	TOTAL	%
FALTA DE HABILIDADES PARA O APRENDIZADO	De concentração nas atividades propostas dificuldade em manter atenção, disperso, esquecido, não lembra nada, não presta atenção, falta de interesse, desorganizado não ordena os pensamentos, desligado da realidade,	13	54,2
	Não reconhece números e letras, não constrói nada na escrita, não nomeia as letras do alfabeto, só copia da lousa, não realiza atividades escritas, imaturo	07	29,2
	Dificuldade na fala, troca palavras, pronuncia palavras de forma errada, não fala de forma adequada.	04	16,6
TOTAL		24	100

[2] *PIAGET, J. Como se desarrolta lamente del nino. IN: Los anos postergados: la primeira infancia, 1975, p.69.*

Conforme o quadro demonstrativo acima as características que mais dificultam a aprendizagem dos alunos são novamente aquelas que deveriam estar presentes nestes novos alunos, porém, eles apresentam em sua maioria uma inexistência de habilidades consideradas, pelos professores, como imprescindíveis para que o aprendizado ocorra.

Em primeiro lugar, com 54,2%, aparecem faltas de habilidades relativas à capacidade de se concentrar, de manter atenção, de manifestar memória e interesse.

Em seguida (29,2%), aparece a falta de habilidades relativas ao não conhecimento de letras e números e a não realizar atividades escritas. Por último (16,6%), as dificuldades são em relação a problemas de fala.

Grosso modo, se fizermos uma leitura geral dos últimos dados coletados podemos dizer que, para os educadores da rede pública, as crianças que adentram o novo ensino fundamental, aos seis anos de idade, deveriam ingressar com boa capacidade de concentração e atenção nas aulas, boa memória para guardar os conteúdos ensinados e, se possível, conhecer números e letras do alfabeto; desta forma esses alunos não teriam problemas em aprender.

Conforme um dos relatórios que sintetiza o exposto:

> O aluno sabe ler e escrever, mas possui falta de disposição em executar suas tarefas [...], resiste em seguir orientações dadas [...], não consegue ficar muito tempo com atividades mais tranqüilas e silenciosas, que requerem concentração [...] O

> comportamento de Ciclano na escola tem prejudicado seu desempenho escolar, pois se conseguisse se concentrar, seguir as orientações e fosse mais disposto, seu rendimento teria mais qualidade. (6 anos, 1ª série, 2010).

A prática educacional que está implícita nos relatos de encaminhamentos nos mostrou que a suposição desses professores é a de que a aprendizagem se processa por um comportamento passivo do aluno. Basicamente, o aprendizado se dá pela exposição, acumulação e retenção de informações.

Parece que estamos, assim, no domínio de uma concepção de ensino tradicional, caracterizado por práticas pedagógicas definidas exclusivamente segundo a lógica do adulto. Os pressupostos construtivistas não foram incorporados por estes professores.

Através deste estudo foi possível constatar que as dificuldades básicas apontadas nos encaminhamentos são em relação ao ensino tradicional, de aquisição de conhecimento, de imobilização do corpo do aluno e, conseqüentemente, de uma aprendizagem passiva; e não da construção pessoal do conhecimento desses alunos que nos são encaminhados para diagnóstico e, quiçá, tratamento.

O novo aluno está sendo incorporado ao velho sistema de ensino, não houve mudanças para recebê-lo. O que há são práticas pedagógicas baseadas em concepções construtivistas para aquisição da leitura e escrita, mas que não consideram as experiências trazidas por esses alunos, que não respeitam o seu desenvolvimento, pois

desconhecem as características dos períodos em que se encontram nessa faixa de idade, nesse momento do aprendizado escolar.

Uma prática pedagógica onde não se percebe desafios cognitivos, na qual o aluno deve repetir o que está posto para aprender, deve ficar quieto e prestar atenção, para que o conhecimento entre pelos seus sentidos, não deve se movimentar para não atrapalhar a aula, entre outras imobilizações.

Os relatos nos mostram alunos que não aprendem e professores que não conseguem provocar aprendizagens; nenhuma novidade, infelizmente, a constatação de que pouco ou nada mudou, com o novo ensino fundamental de nove anos. Percebemos pelos estudos, muitos avanços teóricos – além da forte justificativa "política" dessa decisão pedagógica que afeta a vida dos pequeninos e suas famílias – mas, que na prática, esses estudos estão longe de serem incorporados pela maioria dos professores da rede pública.

Esta pesquisa reafirmou dados já encontrados em outros estudos, ou seja, "as afirmações construtivistas de que toda criança é capaz de aprender se lhe forem dados tempo e condições para que o seu aprendizado se efetive não foram assim assimilados pela rede pública". (SAWAYA, 2007, p. 209). A visão que prevalece no sistema público de ensino é a de que a criança que freqüenta esse serviço não aprende porque é portadora de inúmeras 'faltas' para que a aprendizagem se concretize.

Entendemos que esse quadro de fracasso não pode responsabilizar unicamente o professor, até porque estamos falando em nome de um coletivo, sabemos que existem muitas e também boas experiências, mas não constituem a maioria. Sabemos, também, que não é somente com a mudança de uma postura pedagógica que os

problemas de aprendizado vão ser resolvidos, mas sem essa mudança, com certeza eles jamais terão solução.

Consideramos o professor, esse importante profissional da educação, como “o sujeito da prática pedagógica, sendo capaz de mudar sua realidade [...], pois sua ação mediatiza a relação dos alunos com o saber, mesmo que muitas vezes essa ação seja fragmentada e esteja pautada em uma elaboração acrítica da realidade” (GUZZO, 2009, p. 101).

Mas para que isto ocorra, é necessário mais do que conhecer uma teoria, ou uma decisão político-pedagógica; é preciso uma mudança de postura diante do aprendizado escolar, é necessário e urgente que o professor mude sua visão sobre as crianças que freqüentam as escolas públicas, que elas comecem a ser vistas como portadoras de possibilidades e não somente de déficits.

Enfim, é preciso que haja reflexão dos próprios educadores para que mudanças possam ser decisivamente efetivadas no âmbito escolar.

Considerações finais

A constatação em nosso cotidiano profissional, nos últimos anos, de um aumento progressivo dos encaminhamentos de alunos da rede pública de ensino, com seis anos de idade, que apresentam dificuldades ou problemas para aprender. Isto foi o fator motivador desta pesquisa.

O que nos chamou a atenção foi principalmente a idade e a série dos encaminhamentos. Entrando em contato com uma escola descobrimos que, a partir de 2010, por determinação legal do MEC, o ensino fundamental obrigatório seria acrescido de um ano e com isso a idade de entrada seria antecipada para os seis anos completos.

Nossa questão e também preocupação era saber se os professores do ensino fundamental teriam preparo para lidar com esse novo aluno, pois, pela nossa experiência com EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil), os professores sempre enviam relatórios, para avaliação psicológica, reclamando do comportamento de seus alunos, que têm entre 04/06 (quatro/seis) anos. Se estes professores que, supomos tenham uma formação especializada para o ensino infantil, têm dificuldades com os comportamentos das crianças, como será no novo fundamental de nove anos?

Pudemos confirmar, através desta pesquisa, que nossas preocupações tinham fundamento, pois, as análises proporcionadas pelas queixas dos professores nos mostraram que eles têm dificuldades em ensinar esse aluno. E o principal motivo é que eles desconhecem algumas características fundamentais do desenvolvimento infantil, nesta faixa etária.

As crianças de seis anos, segundo uma concepção construtivista, estão num período do desenvolvimento cognitivo chamado de pré-operatório, em que apresentam alguns comportamentos necessários para que construam seu conhecimento tanto em relação ao mundo, quanto em relação às suas próprias capacidades de aprendizado.

Esses alunos necessitam movimentar-se, brincar, inventar estórias; possuem muita imaginação, mas ainda confundem a realidade com suas idéias imaginárias, e alguns deles apresentam enorme dificuldade para entender e aceitar regras. São exatamente essas características, típicas dos seis anos, que foram apontadas pelos professores nos relatos, como dificuldades apresentadas pelos alunos para efetuarem uma aprendizagem com êxito.

Os professores revelaram, através dos relatos aqui analisados, que essas características dificultam suas aulas, pois, a sua prática pedagógica se organiza a partir de uma visão de ensino tradicional, concebida na crença de que o aprendizado se processa pela transmissão de conhecimentos do professor para o aluno e para que isto ocorra é fundamental que o aluno mantenha-se quieto e dócil, acatando sempre a “voz de comando” dos professores.

Esta pesquisa corroborou outros estudos, já realizados anteriormente, mostrando ser comum o encaminhamento de alunos – aos quais a escola não consegue ensinar – para especialistas, sejam médicos, psicólogos, psicopedagogos ou neurologistas, pois existe uma suposição de que esses alunos são portadores de diversas “patologias” que impossibilitam o aprendizado escolar. E, com isso, retira-se da instituição escolar a responsabilidade pela questão da não aprendizagem.

Através das diferentes leituras efetuadas na construção deste estudo, pudemos entender que, de modo implícito nos encaminhamentos está, também, um pedido de ajuda por parte desses professores, fato que decorre de diferentes vivências de fracassos ou insucessos e também de impossibilidades em seu cotidiano profissional.

Outras pesquisas revelaram a existência de funcionamentos escolares que contribuem para a produção do fracasso, tanto dos professores quanto dos alunos da rede pública de ensino brasileiro (SOUZA, 2007). Um desses funcionamentos produtores do insucesso escolar, que foi confirmado por nosso estudo, é a implantação de políticas públicas na educação que se faz de uma forma autoritária, impositiva, com ausência de discussões e diálogo com os professores, desconsiderando seus saberes, conhecimentos e opiniões.

Esses professores, desta forma, percebem-se como meros executores de medidas que não lhe parecem, muitas vezes lógicas, e assim acabam se apropriando de forma distorcida ou superficial dos fundamentos determinados pelas diversas leis educacionais.

Através desta pesquisa, pudemos compreender que o processo do fracasso escolar da escola pública, atinge tanto ao professor quanto a seus alunos, e nada se resolve quando existe somente culpabilização. Primeiramente, o professor culpa aos alunos pelo seu próprio fracasso, em segundo lugar, outros atores sociais culpam esses mesmos professores por não saberem ensinar de forma adequada.

Não sabemos tampouco como solucionar tal impasse, mas de uma coisa temos certeza: é preciso uma mudança na forma de olhar o fracasso do ensino público, em vez de apenas considerar déficits ou dificuldades é imprescindível que se vejam

possibilidades, que se acredite nas potencialidades tanto dos alunos quanto dos professores.

A pesquisa hora realizada atesta essa necessidade premente. Assim como atesta, também, que a possibilidade de concretização disso só se dará através da verdadeira democratização do ensino, das relações escola/ família/ especialistas e – por fim e fundamentalmente – de uma nova concepção e concretização de políticas educacionais que não privilegiem os dados estatísticos, mas, sim, os seres humanos envolvidos no processo educativo/ pedagógico.

REFERÊNCIAS

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Marina. O ano da diferença. *Rev. Escola Pública*, ano III, nº 14 mar/abr, p. 22-27, São Paulo: Segmento, 2010.

ANDREOZZI, Maria Luiza. *Piaget e a intervenção psicopedagógica.* 6. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2008.

AQUINO, Júlio Groppa. (org.) *Indisciplina na escola:* alternativas teóricas e práticas. 14. ed. São Paulo: Summus, 1996.

AQUINO, Júlio Groppa. (org.). *Erro e fracasso na escola:* alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

ARAUJO, U. F. Disciplina, Indisciplina e a complexidade do cotidiano escolar. In: REGO, T. C. (org). *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea.* São Paulo: Moderna, 2002, p. 215-232.

BARDIN, LAURENCE. *Análise de Conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Portugal, Lisboa: Edições 70, 1977.

BECKER, Fernando. *O que é construtivismo?* Série Idéias (on-line)[1], n. 20, São Paulo: FDE, p.87-93, 1994.

BOSSA, N. A. *Fracasso escolar:* um olhar psicopedagógico. São Paulo: Artmed, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ampliação do ensino fundamental para nove anos:* 3º relatório do programa/ Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 12 p. 05/2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de nove anos*: orientações gerais. Brasília: MEC, 27 p. 07/2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino fundamental de nove anos:* orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC: FNDE: Estação Gráfica, 2. ed. 135 p., 2007.

CHAKUR, C. R. de Sá Leite. Contribuições da Pesquisa Psicogenética para a Educação Escolar. *Psicologia:* Teoria e Pesquisa, vol. 21, n.3, p. 289-296, Brasília, set/dez, 2005.

COLL, Cesar *et all. O construtivismo na sala de aula*. Tradução de Claudia Schilling. 6. ed. São Paulo: Ática, 2009.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. IN: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Ensino Fundamental de nove anos:* orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE: Estação Gráfica, p.57, 2007.

DAVIS, C.& ESPOSITO, Y. *Algumas considerações sobre a teoria psicogenética na escola.* Série Idéias (on-line)[1], n. 8, p. 127-132, São Paulo: FDE, 1998.

DURAN, M. C. G. Alfabetização: *Teoria e Prática*. Série Idéias (on-line)[1], n. 20, p.105-113, São Paulo: FDE, 1994.

ELIAS, M. Del Cioppo. *De Emílio à Emília:* a trajetória da alfabetização. São Paulo: Scipione, 2000. (coleção: Pensamento e ação no Magistério).

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização.* 25. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, MOACIR. *História das Idéias Pedagógicas.* São Paulo: Ática, 2008. (Série Educação).

GUZZO, Raquel S. L. & SANT'ANA, I. M. A escola de nove anos e atuação docente: análise de uma experiência na escola pública. *Psicologia da Educação*, n. 28, p. 91-108, 1 sem. de 2009.

HADDAD, Fernando. Apresentação. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino fundamental de nove anos:* orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasil: MEC: Brasília: FNDE: Estação Gráfica, 2007.

MACEDO, Lino de. *A perspectiva de Jean Piaget*. Série Idéias (on-line)[1], n. 2, p. 47-51, São Paulo: FDE, 1994.

MANTOAN, M. Teresa Eglér *et all.* Educação Inclusiva: orientações pedagógicas. In: FAVERO, E. A. G. (org). *Atendimento educacional especializado:* aspectos legais e orientações pedagógicas. p.45-60. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

MANTOVANINI, M. C. *Professores e alunos problema*: um círculo vicioso. São Paulo: Casa do Psicologo, 2001.

MINAYO, M. C. S. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública,* n.9, v.3, p.239-262, Rio de Janeiro, jul/set, 1993.

NASCIMENTO, A. M. do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. IN: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.* FNDE: Brasília: Estação Gráfica, p.25-32, 2007.

NASCIMENTO, Maria Letícia. O ano da diferença. *Rev. Escola Pública*, ano III, n 14. mar/abr, p.22-27. São Paulo: Segmento, 2010.

PANTOJA, Denise. *O processo de Aprendizagem:* a construção do conhecimento. Digitalizado, p.35-47, s/d.

PROENÇA, M. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em Psicologia. In: REGO, T. C. (org). *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea.* São Paulo: Moderna, p. 177-195, 2002.

RAPPAPORT, C. R. (org). Desenvolvimento Cognitivo. In: RAPPAPORT, C. R. *A idade pré-escolar*. vol 3, p.41-68. Coleção Psicologia do desenvolvimento. São Paulo: EPU, 1981.

SAWAYA, S. M. Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. In: REGO, T. C. (org). *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea.* São Paulo: Moderna, p. 197-213, 2002.

SOUZA, Beatriz de Paula (org.). Funcionamentos escolares e a produção de fracasso escolar e sofrimento. In: *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 241-278, 2007.

SOUZA, M. P. R. de. *A psicologia no imaginário da Escola*. Série Idéias (on-line)[1], n. 23, p.35-39, 1994.

VIEGAS, Lygia de S. Dificuldades de escolarização e Progressão Continuada: uma relação complexa. In: SOUZA, B. de P. (org.). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

WADSWORTH, B. J. *Inteligência e Afetividade da criança na teoria de Jean Piaget.* Trad. Esméria Rovai, superv. editorial Maria Regina Maluf, 5. ed. rev. 2. tiragem. São Paulo: Pioneira, 1999.

WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem com Ana Sanchez*. 2. ed. Série: Palavra de Professor. São Paulo: Ática, 2009.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

1) http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dea_l.php?t=00, acesso em 20/03/2010

http://portal.mec.gov.br/seb/publicações, acesso em 24/05/2010.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm, acesso em 23/05/2010.

http://www.zinder.com.br/legislacao/legislacao.htm, acesso em 28/02/2011.