

6.

Considerações Finais

*E a experiência da compreensão será tão mais
profunda quanto sejamos
nela capazes de associar, jamais dicotomizar,
os conceitos emergentes da experiência
escolar aos que resultam do mundo da cotidianidade.
Paulo Freire³⁷*

Como estabelecer um diálogo entre os dois segmentos da Educação Básica em questão?

Moss (2008) produz uma análise dos modelos de relação possíveis entre a Pré-Escola e o Ensino Fundamental³⁸ que permite ampliar nossa discussão. Nesse artigo, o autor identifica um crescimento da demanda por pré-escolas considerando esse fenômeno como uma tendência global exacerbada pela idéia de que a aprendizagem começa com o nascimento e que as experiências iniciais da criança tem significativa relação com seu êxito escolar subsequente.

Na linha das pesquisas internacionais que apontam o retorno econômico dos investimentos em educação, Moss refere-se a pesquisas de economistas que confirmam a margem de retorno dos investimentos na Educação Infantil não compulsória. Assim, destaca o autor, não é de se estranhar que ocorram esforços no sentido de compreender as relações entre esses dois níveis educacionais (2008, p 225). Logo percebe-se que há uma tensão em jogo na medida que a relação em foco traduz questões de poder ligadas às concepções de educação e de criança que norteiam as práticas específicas de cada segmento.

Moss reconhece uma diversidade de possibilidades diante dos contextos específicos de cada país, ainda assim, reconhece a possibilidade do relacionamento entre as pré-escolas e as escolas se estruturarem a partir de quatro possibilidades distintas.

Um primeiro modelo seria o da Pré-Escola preparatória no qual a relação de poder o pende claramente para o lado da escola obrigatória, ou, no caso

³⁷ FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos professores**. *Estud. av.* [online]. 2001, vol.15, n.42, pp. 259-268.

³⁸Na realidade trata-se da análise das relações entre Pré-Escola e escola a partir da realidade dos países ricos, componentes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

brasileiro, para o Ensino Fundamental. A função da Educação Infantil, nesse contexto, é preparar a criança para atender às exigências de conteúdo, de comportamentos e de aptidões motoras exigidas no Ensino Fundamental, especificamente nos requisitos para a aquisição do código de leitura e escrita. O conceito central nesse caso é o de prontidão, que significa o grau de ajustamento da criança ao sistema escolar assim concebido.

This relationship comes closest to the idea of 'schoolification', with its implications of *ECEC* services increasingly colonised by and resourcing the compulsory school, to serve its needs and interests. (Moss, 2008, p. 227, *ECEC* - early childhood education and care ou Educação Infantil, numa aproximação livre).

Outra relação possível seria marcada pela ausência de diálogo, É um modelo no qual as instituições não buscam convergências e atuam como se fossem fins em si mesmas. A identidade de cada segmento se dá mais por oposição à imagem do outro do que por suas características intrínsecas. Para Moss (p. 228), essa ausência de diálogos não condiz com o *Zeitgeist* de um mundo que valoriza as parcerias e não se inclui mais nos discursos políticos atuais, mas persiste como fonte de tensão e desconfiança entre os agentes das diferentes etapas da educação.

Haveria ainda uma alternativa que consistiria em preparar a escola de Ensino Fundamental para receber a criança. Esse modelo se caracteriza pela tentativa de continuidade. O Ensino Fundamental procura manter, nos anos iniciais, práticas utilizadas na educação infantil que trazem resultados satisfatórios para as crianças daquela faixa etária. É a escola que se adapta à criança enquanto dá início às transformações necessárias para a sua proposta pedagógica. Segundo Moss (2008, p. 229), para tal, são criadas condições de trabalho partilhado entre os professores dos dois segmentos, de forma a evitar uma ruptura para as crianças quando chegam ao primeiro ano.

Por fim, teríamos um relacionamento onde o que se propões é um espaço compartilhado ou de encontro. Para Moss, (2008, p. 229) esse seria o modelo ideal. A Educação Infantil e o Ensino Fundamental são instituições com percursos próprios e distintos que guardam tradições pedagógicas marcadas por suas histórias. Assim, uma aproximação somente se faria possível a partir do reconhecimento das experiências de cada uma que, colocadas em contato,

permitiriam construir novas formas de relação e práticas educativas que assegurassem uma transição menos brusca de um nível a outro. Seria necessária ainda a construção de uma cultura compartilhada, a partir da aproximação dos conceitos de criança, de aprendizagem, de conhecimento e de educação.

Diante da constatação da antecipação da idade de ingresso à escola em vários países, Moss aponta alguns aspectos que podem contribuir para a construção de um sistema educacional mais integrado e menos opressor para as crianças.

A dimensão do cuidado deve receber especial atenção nessa proposta. Cuidado, nesse contexto, refere-se a uma postura de respeito às necessidades integrais da criança, observando o conforto, a alimentação, a socialização as necessidades de repouso, e ainda, respeitando as necessidades emocionais e características individuais, a identidade racial, cultural e de gênero. A dimensão do cuidado se inscreve numa esfera da ética que deve permear todos os níveis de ensino independente da idade dos sujeitos envolvidos.

Voltar a ênfase para o cuidado não significa abrir mão da dimensão educativa, presente no binômio educar-cuidar. Na realidade, a criança tem direito ao conhecimento e ao reconhecimento de si mesma como um sujeito que integra suas várias dimensões, ou ainda, como um ser bio-psico-social.

As ações possíveis para atingir esse fim são muitas. Corsaro e Molinari (2005b) apontam várias: maior proximidade com as famílias, momentos de integração entre as equipes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, visitas às escolas ou turmas nas quais estarão quando ingressarem no Ensino Fundamental e conhecimento dos novos professores, adequação dos espaços da escola, revisão de rotinas e horários, valorização da brincadeira como atividade infantil por excelência, formações conjuntas para as equipes das duas etapas da educação, suporte das secretarias de educação, entre tantas outras. O que não se pode esquecer é que crianças de seis, sete ou mesmo de dez anos são ainda crianças, estejam mais ou menos escolarizadas. Crianças e alunos e não mais crianças ou alunos.

Evidentemente a Educação Infantil de Três Rios não representa o que é feito no país, assim como seu Ensino Fundamental não dá conta da enormidade de práticas existentes.

Se pensarmos, no entanto na relação dialética entre o micro e o macro social, podemos trazer Três Rios para o centro da discussão e pensar sobre, o quê desta história se reconstrói no dia-a-dia das transições escolares. Podemos ainda questionar de que maneira nós, formadores de professores e pesquisadores, produtores de conhecimento científico sobre o assunto temos lidado com essas questões. Mas, para isso esqueceremos a Júlia, o Paulo, o Kauã, o Júlio César, o João. Então, que essa história tenha valido a pena para todos nós.

Tudo que se conclui deixa saudades, lembranças e marcas, que daqui por diante farão parte da história dos envolvidos. A escrita captura o momento, cria uma narrativa, ao mesmo tempo ficcional e realista. A história do primeiro dia de aula dessas crianças estará guardada para sempre.

Uma pesquisa que teve início com objetivos bem específicos e foi “tomada” pelos dados da realidade que se impôs: esse é o retrato do que se passou aqui. Foi relevante a mudança de rumos sofrida pela pesquisa, pois, graças a ela, foi possível descortinar uma gama de ações invisíveis que acontecem a todos os instantes em sala de aula.

O trabalho empreendido aqui permite algumas conclusões: dentre elas que:

- **As crianças, mesmo submetidas aos constrangimentos inerentes ao papel de aluno, não deixam de exercer sua agência (agency) enquanto grupo social.**
- **As ações de solidariedade, as táticas de resistência que se apropriam dos códigos permitidos para reproduzirem interpretativamente o que percebem, os corpos permanentemente em movimento, as comunicações escondidas dos adultos, a invisibilidade que conferem a um movimento ininterrupto, tudo isso nos leva a percebê-los bem mais potentes do que a ação disciplinadora permitiria pensar.**
- **As crianças aprendem a ser alunos sem deixarem de compor um grupo social à parte, com características e cultura próprias.**

De qualquer forma, algumas transformações são bem visíveis como:

- **O apagamento de lideranças que se destacavam por aspectos não vinculados à cultura escolar, como a de Júlia,**
- **O domínio de códigos que exigiam maior discrição entre as comunicações ou maior contenção dos corpos infantis e**
- **uma nítida separação entre trabalho e brincadeira como características distintivas do mundo das crianças e dos alunos.**

Diante deste fato, algumas considerações se impõem:

Para os professores:

- Que trabalhem a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental através da construção das “pontes” que ligam esses dois segmentos, especialmente a partir da continuidade nas atividades de leitura e escrita que reconheçam a função social desta prática;
- Que percebam as crianças em suas turmas na sua dimensão infantil, não as reduzindo a um papel social componente da condição infantil;
- Que reconheçam nas aprendizagens escolares a função de mediação entre os conhecimentos espontâneos e os científicos para que efetivamente contribuam para a construção das funções mentais superiores;
- Que reintroduzam a dimensão do corpo em sala de aula sem dicotomizar pensamento e movimento.

Em termos de políticas públicas acredito que é chegada a hora de efetivamente integrar a Educação Infantil na Educação Básica, ou seja,

- buscar elos de ligação entre o que se propõe como trabalho de qualidade para as crianças pequenas e para as crianças em idade escolar.
- É relevante ainda, uma ação de transição que reconheça os eventos primários, introduzindo-os no dia-a-dia pré-escolar.
- Por fim, a concepção de brincadeira e o reconhecimento da importância da dimensão lúdica para as crianças deveria atravessar os vários segmentos com um espaço garantido para sua existência enquanto o que caracteriza as várias infâncias.

- O movimento e a expressão corporal deveriam ser olhados como elementos formadores, tanto quanto a escrita, a leitura ou as operações matemáticas, que, por sua vez, deveriam ser trabalhadas a partir de suas funções sociais efetivas de forma a não desvincular os conteúdos escolares da vida real.
- Para que essas ações possam se tornar efetivas, há que se investir na formação permanente das professoras; sem políticas públicas voltadas para esta questão torna-se difícil exigir delas uma ação mais reflexiva.
- Finalmente, os Projetos Políticos Pedagógicos das unidades de ensino precisariam contemplar as transições, reconhecendo sua importância para a vida das crianças. Os PPPs deveriam se constituir em elemento efetivamente norteador das práticas escolares, resguardando alguma autonomia de ação para as escolas.

Acredito que algumas consequências decorram dos achados da tese; dentre elas a necessidade de realização de mais pesquisas sobre as culturas infantis dentro da escolarização formal. A sociologia da Infância, ao realizar a maior parte de suas pesquisas na Educação Infantil deixa de legitimar a principal questão posta aqui: crianças continuam sendo crianças após o ingresso na escola. A dúvida sobre os limites da infância não pode obscurecer o fato de que, mesmo no interior da sociologia escolar, há um importante aspecto a ser visto: crianças são um grupo geracional, com características e cultura próprias e, como tal, merecem ser estudadas qualquer que seja o contexto no qual se encontrem.. A tese deixa algumas pontas de novelo para serem desenroladas, novas pesquisas devem buscar elucidar novas questões, dentre as quais sugiro:

- De que maneira construir eventos primários na pré-escola sem escolarizá-la excessivamente;
- As estratégias familiares, ou mais especificamente infantis, expressas nas ações de solidariedade entre irmãos;
- Como abordar a leitura e a escrita para que possam ser elementos facilitadores dessa transição;
- De que maneira se dá a passagem das crianças entre o primeiro e o segundo segmento do Ensino Fundamental;

- De que maneira se dá a passagem das crianças/adolescentes entre Ensino Fundamental e o Médio;
- De que forma construir um modelo de avaliação mais adequado para uma escola que contemple a dimensão infantil de seus alunos.

Certamente há muitas outras questões não contempladas nesta tese. Esse foi o esforço de construção de saber a partir de uma realidade concreta e seus agentes. Essa foi a história que escrevemos juntos.

A princípio influenciada por uma visão um tanto maniqueísta, acreditei que seria possível identificar os mocinhos e os vilões dessa história. Difícil o leitor não se deixar seduzir por Carmen, a professora da Educação Infantil, tal como a pesquisadora o foi. Suas práticas, sua concepção de infância, o conhecimento sobre as famílias das crianças atendidas tudo vem de encontro a uma concepção de Educação Infantil de qualidade pela qual os pesquisadores e os movimentos sociais tanto lutam. Mais provável a decepção com Lídia, professora honestamente empenhada em fazer as crianças adquirirem os códigos de leitura e escrita, que, no entanto, representa uma prática escolar sobre a qual incidem as críticas daqueles que crêem que a linguagem tem uma função de prática cultural que ultrapassa em muito o que dela é feito na escola. Ana Maria, a professora do segundo ano, por sua vez, já encontrou uma turma escolarizada, quase todas as crianças lendo e escrevendo e a tensão entre as culturas infantis e escolar pôde ser vivida de maneira mais amena.

Difícil não reconhecer o esforço de Paulo empenhado em levar Kauã, seu irmão, adiante, poupando-o do que havia sofrido. Duro ver o brilho de Júlia se apagando diante das barreiras que se mostravam intransponíveis naquele momento. Inevitável a alegria de ver Caio superando as dificuldades e seguindo adiante com uma fisionomia menos dura. Muito bom perceber o sucesso de João e acreditar que ele pode se reverter em conquistas para a sua vida.

Cada um desses sujeitos deve ser visto numa dupla dimensão: de um lado pessoas concretas, com suas agruras e suas bem-aventuranças; de outro, personagens de uma história que não cessa de acontecer a cada ano, em cada turma escolar.

Impossível não retomar aqui a idéia de ato ético ou responsivo de Bakhtin que reconstrói a ligação entre a cultura e a vida. Pois,

Falar de *ato* é falar de um agir geral que engloba os *atos* particulares; por isso, falar de ato é falar ao mesmo tempo de *atos*. O ato como conceito é o aspecto geral do agir humano, enquanto os atos são seu aspecto particular, concreto. Todos os atos têm em comum alguns elementos: um sujeito que age, um lugar em que esse sujeito age e um momento em que age. Isso se aplica tanto aos atos realizados na presença de outros sujeitos como aos atos realizados sem a presença de outros sujeitos, aos atos cognitivos que não tenham expressão lingüística etc. Fazê-lo pressupõe, portanto, dois planos *inter-relacionados*: um plano de generalidade, o dos atos em geral, e um plano de particularidade, de cada ato particular. Como se sabe, a generalidade e a particularidade são categorias filosóficas, e o filósofo Bakhtin as considera em sua proposta de filosofia do ato; ele distingue entre o *conteúdo* do ato, isto é, aquilo que o ato produz ao ser realizado, ou seu *produto*, e o processo do ato, ou seja, as operações que o sujeito realiza para produzir o ato. (Sobral, 2008, p.224).