



Vol. 4 - Nº 7 - Jan./jun. 2009

p. 331-342

ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: QUESTÕES ORGANIZACIONAIS E METODOLÓGICAS

Nájela Tavares Ujii*
UNICENTRO

Resumo: Este artigo discute o ensino fundamental de nove anos, tendo em vista questões organizacionais e metodológicas. Deste modo, situa a educação da infância no cenário das políticas educacionais e prima por refazer o percurso organizacional e de institucionalização do ensino fundamental de nove anos no contexto educacional brasileiro. Apresenta, em seguida, pontos relevantes das exigências metodológicas e pedagógicas para o primeiro ano dessa etapa de ensino. E focaliza a Pedagogia de Projetos como alternativa metodológica plausível para o trabalho educativo nos anos iniciais do ensino fundamental, proporcionando uma práxis globalizante e atenta à dinâmica da complexidade que envolve a educação da infância.

Palavras-chave: Ensino Fundamental de nove anos. Políticas educacionais. Práxis educativa. Pedagogia de projetos.

NINE YEAR-OLD FUNDAMENTAL TEACHING: ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL QUESTIONS

Abstract: This paper discusses the nine year-old fundamental teaching, in point of view of organizational and methodological questions. This way, it places the education of the childhood in the scenery of the educational politics and it excels for re-doing the course organizational and of institutionalization of the nine year-old fundamental teaching in the Brazilian educational context. It also presents important points of the methodological and pedagogic demands for the first year of this teaching stage. And it focalizes, the Pedagogy of Projects as plausible methodological alternative for the educational work in the initial years of the fundamental teaching, providing a globalizing praxis and it attempts the dynamics of the complexity that involves the education of the childhood.

Keywords: Nine year-old fundamental teaching. Educational politics. Educative praxis. Pedagogy of projects.

1. INTRODUÇÃO

No momento vigente a inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos tem provocado uma série de indagações, de controvérsias e

de debates intensos no âmbito educacional. Entretanto, a compreensão da realidade presente se fará pelo entendimento de questões políticas e educacionais que se vêm desdobrando em relação aos direitos da criança desde a Constituição Federal (CF) de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) — Lei Federal nº 8069/1990, bem como a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei Federal nº 9394/1996. Assim, o artigo ora apresentado, inicialmente, busca situar a educação da infância no contexto de estruturação das políticas educacionais e prima por refazer o percurso organizacional e de institucionalização do ensino fundamental de nove anos no âmbito educacional brasileiro.

O trabalho tem, portanto, o objetivo de apresentar pontos relevantes das exigências metodológicas e pedagógicas para o primeiro ano dessa etapa de ensino. Então, focaliza a Pedagogia de Projetos como alternativa metodológica plausível para o trabalho educativo nos anos iniciais do ensino fundamental, proporcionando uma práxis globalizante e atenta à dinâmica da complexidade que envolve a educação da infância. Ao longo do artigo busca-se esclarecer as bases educativas sobre as quais se assentará o processo de ensino e aprendizagem das crianças de seis anos, ao serem integradas à segunda etapa da educação básica, por meio do ensino fundamental de nove anos.

2. A COMPOSIÇÃO CENOGRÁFICA DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

A partir das deliberações encaminhadas pela promulgação da CF de 1988, do ECA de 1990 e da LDB de 1996 e suas consequências para a área da educação da infância brasileira, novos desafios foram impostos e novas perspectivas foram apontadas.

Para além do reconhecimento da criança de zero a seis anos como cidadã de direitos em sua singularidade, a LDB de 1996 legitima a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e sinaliza a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos ao deixar em aberto sua duração no artigo 32, “com duração mínima de 8 anos”.

Nesse sentido, de lá para cá foi se delineando uma série de debates, de discussões e de medidas organizacionais que culminaram na elaboração de diversos documentos, como o Parecer 20, de 1998, da Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE), que favoreceu a inclusão de crianças de seis anos na contagem para o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental), e o Plano Nacional da Educação (PNE) — Lei Federal nº 10172/2001, com metas e objetivos para dez anos. Estes abrangem aspectos qualitativos e quantitativos, e cuja meta para o Ensino Fundamental é a implantação progressiva do Ensino Fundamental de nove anos, com a inclusão das crianças de seis anos, em consonância com a universalização do atendimento na faixa etária de 6 a 15 anos, bem como a intencionalidade de “oferecer maiores

oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade”.

Assim, como iniciativa de regulamentação de metas, a Lei Federal nº 11114/2005 instituiu a obrigatoriedade da matrícula às crianças de seis anos de idade completos no Ensino Fundamental, sem, contudo, alterar a duração do mesmo. Posteriormente, a Lei Federal nº 11274/2006 instituiu o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos, com prazo previsto de vigor até 2010 em todo o território nacional, reformulando o artigo 32 da LDB, “Ensino Fundamental obrigatório com duração mínima de 9 anos e início aos 6 anos”.

Nesse ensino, com a aprovação da Lei Federal nº 11274/2006, será ocasionada a inclusão de um número maior de crianças 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 encontravam, majoritariamente, incorporadas ao sistema de ensino – na pré-escola ou na primeira série do ensino fundamental, de acordo com o Censo Demográfico de 2000, do IBGE.

Do ponto de vista organizacional, ao garantir por lei que todas as crianças frequentem a escola a partir dos seis anos de idade, o Brasil avança no sentido de oferecer um futuro melhor para as novas gerações. Entretanto, do ponto de vista metodológico, adaptar todo o sistema de ensino para oferecer um ano a mais está longe de ser algo simples.

Segundo os especialistas ouvidos por Cristiane Marangon, em reportagem à Nova Escola (2007, p. 31), “três são os ingredientes essenciais para garantir que as turmas de 6 anos façam uma boa transição para o Ensino Fundamental: estrutura física adequada em toda a escola, professores bem formados e uma proposta pedagógica clara e consistente”.

Nesse contexto, Silva (2007, p. 31) afirma que “o lado mais promissor da mudança é a possibilidade que os sistemas de ensino e as escolas têm de repensar suas concepções de infância para além de uma visão organizacional e cronológica, com o objetivo de transformar as interações com as crianças pequenas em experiências significativas, especialmente no âmbito pedagógico”.

A partir de tais prerrogativas desponta uma série de reflexões que se situam no campo metodológico: — Quem são as crianças de seis anos? — Que educação pretendemos lhes oferecer? — Quais são os seus interesses e necessidades? — Que direitos precisam ser garantidos às mesmas? — Como o Ensino Fundamental deve se organizar administrativa e pedagogicamente para acolher estas crianças? Professores: — Qual é o papel social da escola para com a infância? — Que trabalho pedagógico será realizado com essas crianças?

Mediante todas essas questões, uma conclusão é imanente, a de que o direito efetivo à educação das crianças de seis anos não será garantido exclusivamente pela promulgação da lei, pois no Brasil existem distâncias entre o legal, o real e o ideal. Dessa maneira, tudo dependerá, essencialmente, de aspectos metodológicos

e das práticas educativas dos envolvidos diretamente com a implementação da lei: núcleos, secretarias, escolas, diretores, coordenadores, funcionários e professores, em última instância.

Considerando tal perspectiva, segundo Nascimento (2006, p. 30):

Faz-se necessário definir caminhos pedagógicos nos tempos e espaços da escola e da sala de aula que favoreçam o encontro da cultura infantil, valorizando as trocas entre todos os que ali estão, em que crianças possam recriar as relações da sociedade na qual estão inseridas, possam expressar suas emoções e formas de ver e de significar o mundo, espaços e tempos que favoreçam a construção da autonomia. Esse é um momento propício para tratar dos aspectos que envolvem a escola e do conhecimento que nela será produzido, tanto pelas crianças, a partir do seu olhar curioso sobre a realidade que as cerca, quanto pela mediação do adulto.

Nessa mesma direção, Kramer (2007) é perspicaz ao afirmar que, embora a Educação Infantil e o Ensino Fundamental sejam etapas separadas por questões organizacionais, do ponto de vista da criança não há fragmentação. Isto é, a criança de seis anos não mudou por estar nessa ou naquela etapa da Educação Básica. Assim, para a autora, considerar as crianças não só como alunos implica ver o pedagógico na sua dimensão mais cultural, como conhecimento, arte e vida, e não só como instrução, que objetiva essencialmente ensinar.

A reflexão anterior, portanto, é válida para qualquer etapa educacional, uma vez que a Educação Básica nos moldes atuais se pretende contínua e articulada dentre suas três etapas, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, e que, seja qual for a etapa, envolvem conhecimentos, princípios, afetos, saberes, valores, cuidados, atenção, objetividade, subjetividade, seriedade, choros e risos, em proporções diferenciadas.

Dessa forma, independentemente de atuar na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, a preocupação dos adultos educadores envolvidos no processo educativo deverá ser o planejamento e o acompanhamento das crianças de seis anos levando sempre em consideração:

[...] a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural, na educação infantil e no ensino fundamental. Isso significa que as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) e que tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental sejamos capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos. A inclusão de crianças de 6 anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras. (KRAMER, 2007, p. 810-1).

As crianças da Educação Infantil continuam sendo crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental e, para muitas delas, o ingresso na segunda etapa da Educação Básica é a primeira experiência escolar, não é justo, portanto, que neste momento lhe seja roubado o direito à infância, à brincadeira, ao criar e ao aprender, para instruí-la a qualquer custo.

Martins e Arce (2007) são contundentes em pontuar que as especificidades das crianças de seis anos e demais crianças não são passíveis de modulação e perfil hegemônico ou único. Assim, o Ensino Fundamental de nove anos não tem um molde, mas busca atuar considerando a formação histórico-social dos sujeitos, a partir da educação escolar.

É nesse sentido que é válido ressaltar a demanda atual de articulação entre Educação Infantil e o Ensino Fundamental, mas uma educação da infância imbuída de significações, a fim de que a Educação Infantil contamine o Ensino Fundamental com algumas de suas práticas, ou melhor, práxis como: espaço flexível, espaço vivido transformado pelas ações e necessidades do grupo; trabalho diversificado, momento de liberdade contextualizada de escolha dentre as atividades determinadas, claras e planejadas; lugar de ação lúdica, com momentos de livre expressão e brincadeiras dirigidas com intencionalidade; pedagogia de projetos de trabalho; avaliação formativa, processual e contínua; tempo coletivo e psicológico em detrimento do tempo individual e cronológico da sociedade de mercado.

O tempo da infância é, pois, o tempo de aprender com as crianças, numa perspectiva da educação em que o outro é visto como um eu, com olhos de alteridade, e em que está em pauta a solidariedade, o respeito às diferenças e o combate à indiferença e à desigualdade. As crianças têm o direito de estar numa escola estruturada e pensada de acordo com uma das muitas possibilidades de organização curricular que favoreçam a sua inserção crítica na cultura.

Assim, cabe ao Ensino Fundamental redimensionar sua infraestrutura, o espaço da escola: mobiliário, material, brinquedos, equipamentos em geral; tempos, rotinas do cotidiano; objetivos; estrutura curricular; planejamento; avaliação; recursos humanos; formação de professores, bem como sua função social. É necessário assegurar que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorra da forma mais natural possível, não provocando nas crianças rupturas e impactos negativos no seu processo de escolarização.

Recomenda-se que as escolas organizadas pela estrutura seriada não transformem esse novo ano em mais uma série, com as mesmas características e natureza da primeira série. Assim, o Ministério da Educação (BRASIL, 2006) orienta que, nos seus projetos político-pedagógicos, sejam previstas estratégias de maior flexibilização dos seus tempos, com menos cortes e descontinuidades. Estratégias que, de fato, contribuam para o desenvolvimento da criança, possibilitando-lhe, efetivamente, uma ampliação qualitativa do seu tempo na escola.

Nesse sentido, uma alternativa metodológica plausível para o desenvolvimento das diversas linguagens e múltiplas inteligências, em integração interdisciplinar

com as diferentes áreas do conhecimento de forma criativa e interativa com as necessidades e demandas infantis, vem sendo a pedagogia de projetos, esta indicada por pesquisadores tais como Nery (2006) e Barbosa e Horn (2008), amplamente utilizada na educação espanhola e italiana, a qual vem se popularizando nos últimos anos no Brasil, sendo que a mesma será explicitada a seguir.

3. ALTERNATIVA METODOLÓGICA: PEDAGOGIA DE PROJETOS

Ao trilhar caminhos na direção da Pedagogia de Projetos, várias são as necessidades de redimensionamento impostas ao Ensino Fundamental, dentre as quais estão a necessária revisão da concepção de organização de tempo e espaço que permeia a prática educativa nessa etapa. O tempo, como afirma Barbosa e Horn (2008, p. 47), em um projeto, “é o tempo da vida”, mediatizado por ações, um tempo mais psicológico que cronológico. O espaço, por sua vez, é compreendido em perspectiva subjetiva, dialógica e relacional, composto por diferentes dimensões: a física, a funcional, a emocional e a temporal.

Assim, a construção do espaço é eminentemente social e entrelaçada com a noção de tempo de forma indivisível, oportunizando a ação educativa e a inserção crítica de seus partícipes, crianças e adultos, na cultura e na sociedade.

De acordo com Ujiie e Pietrobon (2007, p. 232), ao pensar em tempo e espaço na educação, “[...] uma das tarefas fundamentais de um educador da infância é saber organizar um ambiente estimulante e possibilitar às crianças, as quais interagem nesse espaço, terem inúmeras possibilidades de ação, ampliando, assim, as suas vivências de descobrimento e consolidação de experiências e, conseqüentemente, de aprendizagem”.

A organização de tempo e espaço tem significativas implicações pedagógicas nas aprendizagens infantis. Dessa maneira, a organização espacial das salas do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos deverá romper com posicionamentos rígidos, hora-aula, divisão disciplinar, carteiras enfileiradas, lugares marcados, planejamento pré-estabelecido, com começo, meio e fim de antemão.

O importante é priorizar uma sala organizada em cantos e recantos com diferentes materiais, temáticas, brinquedos e objetos, onde seja permitido o livre trânsito e a livre expressão infantil. Assim, ao mesmo tempo em se proporcionam aprendizagens significativas, os temas dos projetos florescerão e desabrocharão.

O tempo e o espaço são molas propulsoras no andamento metodológico desse tipo de pedagogia. Isto é, se houver um ambiente rico e instigante, que suscitará muitas dúvidas, interrogações e hipóteses às crianças, isso então é ponto de partida para o desenvolvimento de projetos significativos.

Caba, afinal, perguntar: — O que é Pedagogia de Projetos? — E como trabalhar com ela? Eis as questões para as quais serão buscadas respostas na

sequência deste texto, começando pelo esmiuçar do que consiste um projeto.

Segundo o Dicionário Eletrônico Aurélio (2004), a palavra projeto significa:

Idéia que se forma de executar ou realizar algo, no futuro; plano, intento, desígnio; Empreendimento a ser realizado dentro de determinado esquema; Redação ou esboço preparatório ou provisório de um texto; Esboço ou risco de obra a se realizar, plano; Arquit. Plano geral de edificação.

Ou seja, um projeto educacional é um plano de ação com características e possibilidades de concretização futura. É, pois, um desígnio para encaminhamento e resolução de problemas, envolto de imprevisibilidade, criação, imaginação e ação flexível.

Corroborando tal concepção, Dewey (apud BARBOSA e HORN (2008, p. 18), importante expoente da pedagogia ativa e *escolanovista*, afirmava que “projetar e realizar é viver em liberdade”. Neste intento levantava alguns princípios fundamentais para a elaboração de projetos, que permanecem atuais, tais como:

- a) princípio da intenção – toda ação, para ser significativa, precisa ser compreendida e desejada pelos sujeitos, deve ter um significado vital, isto é, deve corresponder a um fim, ser intencional, proposital;
- b) princípio da situação-problema – o pensamento surge de uma situação problemática que exige analisar a dificuldade, formular soluções e estabelecer conexões, constituindo um ato de pensamento completo;
- c) princípio da ação – a aprendizagem é realizada singularmente e implica a razão, a emoção e a sensibilidade, propondo transformações no perceber, sentir, agir, pensar;
- d) princípio da real experiência anterior – as experiências passadas formam a base na qual se assentam as novas;
- e) princípio da investigação científica – a ciência se constrói a partir da pesquisa, e a aprendizagem escolar também deve ser assim;
- f) princípio da integração – apesar de a diferenciação ser uma constante nos projetos, é preciso partir de situações fragmentadas e construir relações, explicitar generalizações;
- g) princípio da prova final – verificar se, ao final do projeto, houve aprendizagem e se algo se modificou;
- h) princípio da eficácia social – a escola deve oportunizar experiências de aprendizagem que fortaleçam o comportamento solidário e democrático. (BARBOSA & HORN, 2008, p. 18).

Trata-se de princípios que vêm plenamente ao encontro dos princípios/objetivos esboçados para a Educação Básica em sua segunda etapa, o Ensino Fundamental, conforme pontuam as diretrizes curriculares nacionais em seus princípios éticos, políticos e estéticos; os quais convergem para a solidariedade intelectual e

comportamental; senso crítico e formulação de pensamento divergente; e sensibilidade empática, artística e cultural. São todos aspectos relevantes na constituição da criança cidadã do mundo.

Nessa direção, para implementação da Pedagogia de Projetos, no âmbito do Ensino Fundamental de nove anos, pode-se utilizar da educação libertadora de Freire (1970), com seus temas geradores, pautada na práxis da ação-reflexão-ação; ou a metodologia da problematização proposta por Berbel (1999), focada na realidade e no paradigma emergente. Tem-se, ainda, a abordagem italiana de Reggio Emilia, embasada em projetos como sistemas complexos, tratada na obra de Edwards, Gandini e Forman (1999); ou mesmo a metodologia de projetos de trabalho na perspectiva de Fernando Hernández (2000); as quais se assemelham em seus objetivos, mas, a fim de ser didática no desenrolar deste texto, nos ateremos à última perspectiva mencionada.

Nessas circunstâncias, a função principal dos projetos de trabalho é possibilitar aos alunos o desenvolvimento de estratégias globalizadoras de organização dos conhecimentos escolares, mediante o tratamento da informação.

Dessa forma, as significações em projetos de trabalho se dão pela apreensão do levantamento da proposição de problemas ou temáticas, pelo estabelecimento e aprofundamento de relações compreensivas e hipóteses possíveis de serem instituídas em torno de um tema, pela pesquisa e tratamento abrangente da informação de diferentes fontes, contrapostas ou complementares, pelo entendimento que todo ponto de chegada constitui-se por um ponto de partida.

Dessa maneira, a composição esquemática sob a forma de projetos de trabalho é composta por quatro momentos:

- interesse: definição do tema;
- problematização: levantamento de hipóteses;
- ações: aos professores e alunos, o elencar de objetivos, orientação das ações, planejamento, pesquisa, busca da informação, orientação aos pais;
- síntese: avaliação e comunicação.

Dentro do encaminhamento pedagógico dos projetos de trabalho, a elaboração do índice problematizador corresponde a um “guia ou norte” das ações pedagógicas, que se compõem por respostas a perguntas simples, como as seguintes: — O que já sabemos? — O que precisamos saber? — Onde, com quem, buscar informações? — Como vamos agir para buscar, selecionar e tratar as informações? — O que apreendemos?

Nesse interstício dos projetos de trabalho existem os procedimentos de pesquisa. São eles: busca da informação, consultas, entrevistas, coleta de materiais em fontes diversas; seleção, verificação da pertinência das informações ao âmbito da pesquisa; e tratamento da informação: sínteses parciais a cada aspecto estudado

(oral, coletiva, individual, escrita, gráfica), bem como, síntese final, comunicação e socialização dos conteúdos apreendidos, produção do conhecimento propriamente dita.

Entretanto, o sucesso dessa metodologia alternativa que é a Pedagogia de Projetos, também indicada por Nery (2006), só alcançará êxito se promover a superação da visão restrita de mundo e a compreensão da complexidade da realidade, ao mesmo tempo resgatando a centralidade do homem na realidade e na produção do conhecimento, de modo a permitir ao mesmo tempo uma melhor compreensão da realidade e do homem como ser determinante e determinado.

A pedagogia de projetos só será possível pelo envolvimento de crianças e adultos, alunos e professores, como copartícipes no processo de construção do conhecimento, enquanto autores/criadores ativos da composição educativa.

Na construção colaborativa de uma práxis pedagógica interdisciplinar, fundada nos aspectos defendidos por Fazenda (1994), como movimento dialético: caráter teórico-prático e/ou prático-teórico; memória-registro: escrita, leitura, revisão, releitura crítica de memória, enfim, reflexão sobre a ação; parceria: *mania* de compartilhar – falas, espaços, presenças, história, postura, enfim, necessidade de troca; perfil da sala de aula interdisciplinar: organização espaço-temporal, autoridade conquistada, humildade, cooperação, produção do conhecimento; respeito ao modo de ser de cada um, ao caminho que cada empreende em busca de seu conhecimento e sua autonomia; aprender a aprender e a pesquisar fazendo pesquisa: buscar a construção coletiva de um novo conhecimento prático e/ou teórico.

Tudo deve ser feito de tal modo que se vislumbre que a Pedagogia de Projetos e a interdisciplinaridade possuem uma trilha compartilhada, a qual decorre mais do encontro entre indivíduos do que entre disciplinas, na busca da totalidade do conhecimento, num percurso marcado pela provisoriedade, nunca definitivo. Compreendendo o que afirma Fazenda (1994, p. 87), “[...] um projeto realmente interdisciplinar, não de nome, mas de intenção, alicerça-se em pressupostos epistemológicos e metodológicos que são periodicamente revisitados”. Desse modo, a “[...] interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de ação” (idem, p. 89) — ação essa que interliga contexto vivido a contexto estudado, como ocorre na ação integrada da Pedagogia de Projetos.

Assim sendo é que se enxerga, na alternativa metodológica explicitada, ponto de apoio e base para o desenvolvimento da práxis educativa com crianças de seis anos, a fim de desafiá-las e de instigá-las a ir além do que já construíram, apreendendo diferentes linguagens simbólicas que lhes possibilitarão colocar em ação conjunta e multifacetada esquemas cognitivos, afetivos, sociais, estéticos e motores; isto no decorrer do ano letivo do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos.

4. CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

No delineamento das ideias expostas no trabalho apresentado objetivou-se a reflexão sobre questões organizacionais, de ordem legislativa e política do Ensino Fundamental de nove anos, bem como questões metodológicas, com esboço de posturas a serem tomadas pelos agentes do processo educativo e com a explicitação de uma alternativa plausível, que é a Pedagogia de Projetos no desenvolvimento de uma proposta pedagógica consistente para os anos iniciais de formação da infância brasileira.

Dessa forma, espera-se atender à demanda de discussão preliminar do trabalho educativo a ser desenvolvido pelos agentes envolvidos com a dinâmica da educação das crianças de seis anos em espaços institucionais e escolares.

Vislumbra-se, então, o trabalho com projetos como alternativa percuciente e uma forma de vincular o aprendizado escolar aos interesses e às preocupações das crianças, aos problemas emergentes na sociedade em que vivemos, à realidade fora da escola e às questões culturais do grupo, compreendendo a educação simultaneamente como um ato ético, político e estético.

5. REFERÊNCIAS

AURELIO, Buarque de Holanda Ferreira. **O dicionário da língua portuguesa**. CD-ROM, 3. ed., São Paulo: Positivo, 2004.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.

BERBEL, Neusi (Org.). **Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações**. Londrina, PR: Ed. UEL, 1999.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563-577.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27894.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Consulta relativa ao ensino fundamental de 9 anos**. Parecer CEB nº 020/98 aprovado em 2 de dezembro de 1998.

Relator: João Antônio Cabral de Monlevade. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 mai. 2005.

BRASIL. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade**. Brasília, DF, 2006.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem Linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1970.

HERNÁNDEZ, Fernando. **A organização do currículo por Projetos de Trabalho**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é Fundamental. In: **Educação e Sociedade**. Campinas-SP, vol. 27, nº 96 Especial, out. 2006, p. 797-818.

MARANGON, Cristiane. O direito de aprender. In: **Nova Escola**. São Paulo: Abril, ano XXII, nº 208, dez. 2007, p. 29-35.

MARTINS, Lígia Márcia; ARCE, Alessandra. A educação infantil e o ensino fundamental de nove anos. In: MARTINS, Lígia Márcia; ARCE, Alessandra (Org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil: em defesa do ato de ensinar**. Campinas-SP: Alínea, 2007, p. 37-62.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Funda-

mental. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília, DF, 2006, p. 25-32.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília, DF, 2006, p. 109-135.

SILVA, Maria Beatriz Gomes da. A articulação entre Educação Infantil e o Ensino Fundamental. In: **Pátio – Educação Infantil**. Porto Alegre, RS: Artmed, ano V, nº 14, jul./out. 2007, p.29-31.

UJIIIE, Nájela Tavares; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. A prática educativa na educação infantil: organização do tempo/espaço. In: **ESPAÇO PEDAGÓGICO: Práticas educativas**. Vol.14, nº 1. Passo Fundo, RS: UPF, jan./jun. 2007, p. 231-240.

NOTAS

Nájela Tavares Ujiiie, professora da Unicentro.
E-mail: najelaujiiie@yahoo.com.br

Recebido em: 29/4/2009.

Aprovado para publicação em: 18/7/2009.