

Parecer do Conselho Federal de Psicologia sobre o Corte Etário no Ensino Fundamental

Motivo: O CNE solicita ao CFP parecer relativo às discussões jurídicas que se instauraram em âmbito nacional acerca do corte etário para o acesso ao ensino fundamental, a partir da definição dada pela Resolução 06/2010 daquele órgão.

Introdução:

A Resolução 06/2010 do Conselho Nacional de Educação - CNE, em seu artigo 3º, determina que “para o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental, a criança deverá ter idade de 6 (seis) anos completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula”.

Contudo, esta Resolução e aquelas relativas à matéria (Resoluções 01/2010 e 07/2010) ficaram suspensas a partir de decisão dada em Ação Civil Pública no Estado de Pernambuco. Apesar de a suspensão, por decisão do Tribunal Regional Federal da 5ª Região, ficar restrita àquele Estado, outras iniciativas, em mesmo sentido, geraram incertezas acerca da idade de corte para a matrícula no ensino fundamental.

Neste debate, alguns posicionamentos de juristas defendem que a antecipação da matrícula para aqueles que completam 6 anos, após o estabelecido pela Resolução, aconteça mediante avaliação das capacidades intelectuais e emocionais da criança. Exemplo deste entendimento foi expresso na decisão da Ação Civil Pública julgada na 1ª Vara Federal de Santa Rosa (RS), cuja validade estende-se ao território do Tribunal Regional Federal da 4ª Região (Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina).

Ao CFP cabe manifestar-se principalmente acerca dos desdobramentos que a matéria provoca no diálogo com a nossa área e do impacto na vida das crianças brasileiras de 5 anos de idade.

Análise/Fundamentação:

O corte etário para acesso ao Ensino Fundamental, assim como os limites etários aos demais níveis de ensino, há muito tempo, nas sociedades contemporâneas, é estabelecido pelo reconhecimento de que, ao longo da vida, existem marcadores sociais e psicológicos diferenciados para as tarefas que se inscrevem no contexto educacional e nas instituições escolares.

Trata-se, portanto, de uma decisão informada pelos saberes: 1. Da Psicologia do Desenvolvimento; 2. Próprios das dinâmicas e dos processos educacionais, oriundos, dentre várias áreas que colaboram para a Educação, também da Psicologia Educacional e Escolar. Ou seja, o corte etário é um instrumento social criado a partir dos conhecimentos que acumulamos acerca dos processos psicossociais e desenvolvimentais dos sujeitos e dos percursos de aprendizagem correspondentes. Seja por um ou outro critério, o que se subentende e se procura preservar é a existência e a possibilidade de vivência de ciclos de desenvolvimento e aprendizagem que se sucedem e se relacionam à medida que o sujeito, em situação educacional, realiza sua trajetória acadêmica.

A ideia de que existem ciclos de desenvolvimento e aprendizagem não apenas orienta a definição do corte etário para a entrada em um determinado nível da educação, mas também a organização dos conteúdos, das atividades, dos tempos e dos materiais em cada um desses níveis. Ou seja, os conhecimentos sobre desenvolvimento infantil e processos educacionais servem para organizar toda a vida escolar, desde a entrada à saída dos sujeitos que frequentam o ambiente escolar.

Este entendimento é importante de ser destacado, uma vez que os aspectos relativos ao acesso ao Ensino Fundamental não se restringem apenas ao momento do ingresso neste nível de ensino; relacionam-se ao conjunto de atividades, tempos, espaços e materiais que compõem as instituições escolares destinadas a cada momento do ciclo de vida.

As instituições de Educação Infantil (que atendem criança de 0 a 5 anos de idade) e de Ensino Fundamental, por exemplo, organizam-se de formas bastante distintas, a fim de corresponder os processos de ensino aos processos desenvolvimentais das crianças em cada um desses momentos e, ao mesmo tempo, promover seu desenvolvimento e aprendizagem. Na Educação Infantil, os eixos de aprendizagem, que se refletem nos tempos, atividades, espaços e materiais, necessariamente priorizam a ludicidade e as interações, enquanto que no Ensino Fundamental, é seguida a lógica disciplinar. Essa forma de estruturação em cada um dos níveis educacionais tem, portanto, fundamentação científica e ancora-se nas concepções de desenvolvimento e aprendizagem que dispomos na atualidade.

Do desenvolvimento da criança de 5 anos de idade

Sabemos que o processo de aprendizagem, especialmente na infância e adolescência, é profundamente influenciado pelas condições psicológicas das pessoas que dele participam:

professores, servidores, alunos e familiares; e pela forma de organização e estrutura de funcionamento do estabelecimento de ensino.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990) que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, considera que a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais à pessoa humana, assegurando-lhes todas as oportunidades e facilidades a fim de facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade. Afirma ainda este documento, que deverá ter destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude, a precedência do atendimento nos serviços públicos.

No caso da criança de 5 anos de idade, há que se considerar que sua matrícula, na Educação Infantil, seguiu e segue, historicamente, concepções de desenvolvimento fundadas em uma tradição consolidada da Psicologia do Desenvolvimento, quer seja, de que há diferenças psicológicas significativas entre as crianças até 5/6 anos de idade e as crianças em idades mais avançadas.

Se considerarmos três dos teóricos clássicos da Psicologia do Desenvolvimento e mais influentes na Educação, embora partindo de perguntas, pressupostos e epistemologias diferentes, todos reconhecem que há certas etapas ou estágios pelos quais o desenvolvimento ocorre; algumas concordâncias são bastante evidentes.

Em relação aos estágios em que se situa a criança de 5 anos, por exemplo, o suíço Jean Piaget (1896-1980), enfocando o sujeito epistêmico, identifica a existência de processos cognitivos e afetivos que caracterizariam, dos 2 aos 6/7 anos de idade o que ele denominou de *estágio pré-operacional*. Nesse estágio, o egocentrismo, o pensamento irreversível, a dificuldade de conservação de características dos objetos, a mistura entre fantasia e realidade e o surgimento da função simbólica marcam as formas de conhecer o mundo e a si mesmo. É no final deste estágio, superadas a autocentração do pensamento, a instabilidade, a incoerência, que será possível à inteligência chegar à coerência e objetividade, o que permite uma compreensão mais adequada e lógica da realidade e a sistematização do raciocínio.

O russo Lev S. Vigotski (1896-1934), conhecido pela colaboração na construção de uma psicologia histórico-cultural do desenvolvimento humano, compreende as idades em processos cíclicos nos quais se sucedem momentos estáveis e momentos de crises. Segundo ele, o desenvolvimento humano "(...) é o processo no qual a personalidade ou indivíduo é formado, pelo aparecimento de novas qualidades a cada passo do caminho, novas formações,

especificamente humanas, que são preparadas por todo o prévio trajeto desenvolvimental, embora não sejam nele contidas de forma pronta, nos estágios iniciais de desenvolvimento” (Vigotski, 2001; p.30). Esse processo caracteriza-se por integralidade; mudanças quantitativas e qualitativas; desníveis de desenvolvimento global; heterocronia e desproporcionalidade no desenvolvimento; aparecimento de neoformações provavelmente seguidas por regressão e involução de conquistas prévias; mudanças estruturais das partes de todo o sistema, e existência de períodos ótimos de desenvolvimento do corpo e da personalidade (Meshcheryakov, 2010).

Nas fases estáveis do desenvolvimento, ocorreriam mudanças microscópicas, enquanto que as fases de crise seriam marcadas por mudanças abruptas, pontos de viragem, condições externas e internas que reestruturam as vivências e promovem novas relações entre o velho e o novo no desenvolvimento da criança. As crises, para o autor, ocorreriam no primeiro ano de idade, aos 3 anos, aos 7 anos e aos 13 anos. A partir das proposições de Vigotski, a criança de 5 anos estaria portanto em um momento de idade estável, denominada por ele de *idade pré-escolar*, que compreende a faixa dos 3 aos 7 anos de idade.

Também marcadores de idade são indicados na perspectiva teórica do influente teórico de desenvolvimento, o francês Henri Wallon (1879-1962). A partir de uma concepção integrada e contextualizada da criança, Wallon propõe que cada estágio tem suas modalidades próprias de adaptação, sendo o desenvolvimento uma construção progressiva em que se sucedem etapas, com predominância alternadamente afetiva e cognitiva. A criança de 5 anos estaria no estágio denominado de *personalismo*, que compreende aproximadamente a faixa dos 3 aos 6 anos de idade e tem como predominância a emoção. A partir dos 6 anos de idade, a predominância cognitiva dá lugar ao que o autor caracteriza de estágio *categorial*.

Por essa visão bastante sucinta da fase que compreende a criança de 5 anos de idade pode-se perceber que, independentemente dos referenciais, os autores apontam mudanças significativas após os 6 ou 7 anos de idade, sendo este um momento de transição.

Por essa visão bastante sucinta da fase que compreende a criança de 5 anos de idade pode-se perceber que, independentemente dos referenciais, os autores apontam mudanças significativas após os 6 ou 7 anos de idade, sendo este um momento de transição. Embora cognição e afeto sejam elementos indissociáveis, também é partir dos 6/7 anos que os autores, de algum modo, indicam formas de relacionar com o conhecimento, com o mundo e consigo mesmo mais próximas ou adaptadas à realidade e aos significados convencionais partilhados socialmente, assim como menos impregnadas pelos aspectos emocionais. Também como nos

ensina Wallon, a disciplina mental dos gestos e do movimento, adquirida ao longo de toda a fase anterior, permite que a criança de 6/7 anos possa acompanhar as atividades e os tempos próprios de um ensino mais sistematizado e formalizado, característicos do Ensino Fundamental. São os movimentos e a expressão corporal e postural, tão fortes nas crianças de 3 a 5 anos de idade, que estruturam e formam as bases para a sua relação com o mundo e o seu conhecimento.

É relevante também apontar que, para os três autores citados, o desenvolvimento não ocorre por meio de uma programação genética, mas sim, pelas interações entre aspectos biológicos e socioculturais. Nesse aspecto, as condições de desenvolvimento – e, portanto, as formas como a escola se organiza – jogam papel fundamental nos processos de desenvolvimento e de aprendizagem da criança.

É também por esses motivos que a inclusão da criança de 6 anos no Ensino Fundamental suscitou muita crítica, debate, publicações e pesquisas de teóricos e pesquisadores preocupados com as formas pelas quais a Escola de Ensino Fundamental incluiria a criança de 6 anos, uma vez que toda a sua estrutura e funcionamento foram destinados às crianças maiores.

Pesquisadores e militantes revivem assim agora, a partir do debate gerado em torno do corte etário para o ingresso no Ensino Fundamental, as preocupações sobre o impacto, nas crianças de 5 anos de idade, da aceleração da entrada neste nível de ensino. Esta preocupação acontece por considerarmos tanto as características de desenvolvimento das crianças nessa idade como as condições e as funções do Ensino Fundamental, não preparado em termos físicos e humanos para o acolhimento de crianças tão pequenas. Na Educação Infantil, a criança tem as condições materiais e o tempo organizados para vivenciar formas lúdicas de aprendizagem, menos formais que o Ensino Fundamental.

Nesse debate, uma provocação feita por Henri Wallon parece-nos bastante propícia ao momento atual:

Até pouco tempo, o erro da educação, nas sociedades modernas, consistia em menosprezar as primeiras fases e impor prematuramente à criança os modos de pensar e de agir que viriam, mais tarde, os dos adultos. Assim, ultrapassava-se as suas possibilidades mentais e arriscava-se quer a suprimir a sua espontaneidade, quer a deixar o seu poder de interesse desocupado a procurar objetos às vezes inúteis ou perigosos. (Wallon, 1975, p. 15).

No seguimento às recomendações à Educação, com a terminologia francesa e de época, o autor defende o espaço educacional para as crianças de 3 a 5 anos como complementar à família,

pela importância que esse adquire ao desenvolvimento da criança, mas, ao mesmo tempo, indica as formas e o nível educacional em que esse processo deveria ocorrer:

O período dos 3 aos 5 anos é igualmente o período da escola maternal. A sua utilidade responde a um princípio que foi afirmado, de maneira extremamente clara, pelos psicólogos e pedagogos soviéticos: é que em todos os períodos por que passa a criança é preciso saber preparar o período seguinte. Este princípio é precioso para evitar as crises difíceis pelas quais a maturação da criança, do seu ser psicológico, a pode fazer passar colocando-a perante novas situações às quais já não se adapta como anteriormente. A escola maternal parece perfeitamente adequada para preparar a emancipação da criança, que vive ainda enquadrada na sua vida familiar onde mal sabe distinguir a sua personalidade do lugar que nela ocupa e onde a representação que faz de si própria tem algo de global, confuso e de exclusivo. No infantário (...) encontra-se com outras crianças de mesma idade, onde não existe a distinção de mais velho ou de mais novo. Está inserida numa pequena coletividade de crianças mais ou menos semelhantes a ela. (...) E a disciplina uma escola maternal não é a que deverá existir mais tarde na escola primária. Para que a criança se sinta feliz, é necessário que exista ainda relações de ordem pessoal, directa (...). (Wallon, 1975, p. 212).

Para além da inadequação em apressar o ingresso da criança no Ensino Fundamental, o elemento de condicionalidade da entrada à avaliação das capacidades intelectuais e emocionais da criança agrega preocupações a esse processo.

Se consideramos as características da criança de 5 anos de idade, conforme sucintamente apresentadas, é extremamente preocupante a sua submissão a processos avaliativos que implicarão, em última instância, em decisões sobre sua “progressão” em relação ao nível de ensino. As fragilidades emocionais e cognitivas de crianças tão pequenas lidarem com avaliações desse tipo não podem ser negligenciadas, assim como de lidarem com os resultados desse processo. Não é por menos que a própria LDB veda qualquer possibilidade de classificação das crianças para ingresso no Ensino Fundamental. Seu artigo 24, inciso II diz o seguinte: “a classificação em qualquer série ou etapa, **exceto a primeira do ensino fundamental**, pode ser feita: por promoção (...); por transferência (...)”. (grifo nosso). Também seu artigo 31 tenta garantir que: “a avaliação na educação infantil não terá objetivo de promoção para o acesso ao ensino fundamental”.

Na esteira desses argumentos, Mantovani (2002) faz uma crítica à promoção e efetivação de práticas que visam medir, avaliar e acelerar aspectos do desenvolvimento no período pré-escolar, com vistas a aprimorar ou antecipar o rendimento escolar das crianças nos anos

subsequentes. Segundo afirma, não devemos ser influenciados por argumentos que defendem a avaliação dos serviços à primeira infância pela via de resultados mensuráveis.

No âmbito dessa discussão, comparece a figura do psicólogo que tem sido convocado, desde a década de 1970 a realizar avaliações psicológicas de crianças que são percebidas como tendo “problemas de aprendizagem ou de comportamento”. Essa forma de atuação, criticada pelos pesquisadores da área da Psicologia Escolar Educacional há pelo menos 30 anos, vem se mostrando inadequada por desconsiderar a multiplicidade dos fatores que estão envolvidos no processo de escolarização infantil (Andrada, 2005; Guzzo, 2011; Maluf, 2010; Martinez, 2010; Marinho-Araújo, 2009). Conforme Antunes (2011), há uma crescente reivindicação de um movimento de crítica no interior da Psicologia Escolar orientado para uma ação do psicólogo nos meios educacionais, efetivamente comprometido com o cotidiano da escola em sua função essencialmente pedagógica, focada nos processos de ensino que engendram aprendizagem e desenvolvimento. De acordo com essa mesma autora, começa a ser forjado um movimento de crítica no interior da Psicologia Escolar orientado por uma ação do psicólogo nos meios educacionais, efetivamente comprometido com o cotidiano da escola em sua função essencialmente pedagógica.

O Catálogo Brasileiro de Ocupações (CBO) já apresenta definições sobre as ações do Psicólogo Educacional (cod. 0-74.25), sendo referência nesta área para os documentos do Conselho Federal de Psicologia:

Atua, no âmbito da educação, realizando pesquisas, diagnósticos e intervenção psicopedagógica em grupo ou individual, procede ao estudo dos educadores e ao comportamento do aluno em relação ao sistema educacional, às técnicas de ensino empregadas e aquelas a serem adotadas, baseando-se no conhecimento dos programas de aprendizagem e das diferenças individuais para colaborar no planejamento de currículos escolares e na definição de técnicas de educação mais eficazes, a fim de uma melhor receptividade e aproveitamento do aluno e a sua auto-realização [...] participa do trabalho das equipes de planejamento pedagógico, currículo e políticas educacionais, concentrando sua ação nos aspectos que dizem respeito aos processos de desenvolvimento humano, da aprendizagem e das relações interpessoais e colaborando na constante avaliação e no redirecionamento dos planos e práticas educacionais, para implementar uma metodologia de ensino que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento [..] (CFP; 1999, p.141-142).

Nessa direção, as avaliações psicológicas, realizadas para identificar e classificar determinadas habilidades infantis, em sua maioria, tem deixado em segundo plano uma análise

que contemple os fatores de ordem socioeconômica, o cenário e a política educacional brasileira, além dos fatores intraescolares tais como as práticas pedagógicas, a relação da criança com o educador e as relações institucionais mais amplas. Por esse motivo, questiona-se o retorno dessa prática de cunho avaliativo e classificatório que não tem demonstrado considerar os aspectos socioculturais que perpassam o desenvolvimento infantil, a exemplo das vivências e diversidade de situações sociais de desenvolvimento de crianças que se inserem nos contextos de Educação Infantil.

Dessa forma, a própria concepção de desenvolvimento infantil como um processo que se constitui de forma dialética e recíproca, marcado por crises e mudanças que impulsionam as funções psicológicas superiores, nos convida a questionar a pertinência da avaliação psicológica de crianças em pleno processo de desenvolvimento.

Por esse motivo, questiona-se o retorno dessa prática de cunho avaliativo e classificatório que não tem demonstrado considerar os aspectos socioculturais que perpassam o desenvolvimento infantil, a exemplo das vivências e da diversidade de situações sociais de desenvolvimento de crianças que se inserem nos contextos de Educação Infantil (Guzzo, 2001).

Ainda, ressaltamos sobre a importância de se considerar o preponderante papel do psicólogo(a) atuando junto aos processos educativos, A atuação do psicólogo escolar é ampla e exige estudo das situações como no que diz respeito ao rendimento escolar. Sua atuação pressupõe uma compreensão que o fenômeno educativo que é constituído por uma multiplicidade de fatores, que carecem de um processo reflexivo crítico, com vistas a compreensão das questões dentro de sua totalidade e não apenas com o foco em uma das partes.

Como afirma o Promotor de Justiça do Ministério Público do Estado de São Paulo, João Paulo Faustino e Silva, no texto “Corte etário: em defesa da infância e da Educação Infantil”, “trazer a meritocracia para o início da vida escolar das crianças é buscar transferir do mundo adulto para o infantil, mais uma vez, realidade que dele deveria ser afastada” (p. 22).

Conclusão:

Diante do exposto, o Conselho Federal de Psicologia - CFP, consultada a Comissão de Educação do CFP, posiciona-se de forma favorável ao corte etário e de forma desfavorável à condicionalidade da avaliação psicológica para a matrícula de crianças fora do corte etário para o ensino fundamental e educação infantil.

Referências:

ANTUNES, M. A M. (2011). Psicologia e Educação no Brasil: uma análise histórica In: R. G. Azzi & M. H. T. A Gianfaldoni (Org.), *Psicologia e educação* (pp. 9-32). São Paulo: Casa do psicólogo.

Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/1990.

FAUSTINO E SILVA, João Paulo. *Corte etário: em defesa da infância e da Educação Infantil*.

Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1446/corte-etario----em-defesa-da-infancia-e-da-educacao-infantil/>. Acessado em 05 de dezembro de 2014.

GUZZO, R. S. L. (2001). Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: desafios do novo milênio para a psicologia escolar. In: *Psicologia escolar e educacional: saúde e qualidade de vida* (pp. 25-42). Z. A. P. Del Prette (Org.), Campinas, SP: editora Alínea.

MESHCHERYAKOV, B. G. (2010). *Ideias de L. S. Vigotski sobre a ciência do desenvolvimento infantil*. Psicologia USP, 21(4), 703-726.

VYGOTSKY, L.S. (2001). *Lições de Pedologia, Primeira Conferência*, p.30.

WALLON, Henri. (1975). *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa: Editorial Estampa.