

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Raquel Paula Fortunato

ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: PARA
ALÉM DO AJUSTE LEGAL

Passo Fundo

2014

Raquel Paula Fortunato

ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: PARA
ALÉM DO AJUSTE LEGAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Júlio César Godoy Bertolin.

Passo Fundo

2014

Ao poderoso Criador, fonte de luz e sabedoria, que me inspirou conhecer, o até então desconhecido. Em oração, muitas vezes, humildemente, lhe pedi, dá-me a rapidez de compreensão, capacidade de retenção, sutileza da interpretação, facilidade na aprendizagem e a graça de escrever e falar.

Aos grandes mestres, educadores que abrilhantaram meu caminho e fizeram de mim uma pessoa melhor.

Ao meu orientador Prof. Dr. Júlio Bertolin que através de seus oportunos questionamentos me levou a refletir e construir novos saberes.

À minha escola, a qual sempre me impulsionou superar os desafios e acreditar na educação como a grande e real oportunidade de crescimento humano.

Aos sujeitos que participaram da pesquisa expressando suas opiniões, concepções, expectativas e percepções sobre o tema, permitindo assim, construir novos e significativos conhecimentos.

À minha família, que, pacientemente, soube respeitar a minha ausência, meu isolamento e minha solidão. Amado pai, mãe, irmãos, sobrinhos, Itevan e amigos, companheiros de muitas lutas e conquistas – amor sublime!

RESUMO

O objetivo desta investigação é analisar em que medida a implementação da Lei n. 11.274/2006, que instituiu a obrigatoriedade do ensino fundamental de nove anos, fundou uma nova organização pedagógica com vistas à maior democratização do ensino, à universalização do acesso e à formação básica do cidadão. O estudo tem como ponto de partida a compreensão histórica do direito social à educação no Brasil, sua obrigatoriedade e a ampliação do tempo de permanência na escola. Com base em análise documental, a pesquisa descortina os meandros da Lei n. 11.274/2006, oferecendo destaque especial às publicações relativas a orientações para a sua aplicação, provenientes do Ministério da Educação. Tendo como referência a análise de documentos (regimento escolar, planos de estudo e projeto político-pedagógico) de duas escolas municipais, duas estaduais e uma escola privada do município de Passo Fundo, e entrevistas semiestruturadas, dirigidas a diretores e coordenadores pedagógicos das escolas e de suas respectivas mantenedoras, observa-se o processo de implementação dessa lei no movimento que causou no interior dessas instituições. O referencial teórico desta investigação abarca os estudos de Sônia Kramer sobre a infância, de José Gimeno Sacristán sobre o currículo e de Ilma Passos Veiga sobre projeto político-pedagógico, entre outros autores. As análises decorrentes da triangulação metodológica dos dados e do quadro sinóptico dos conteúdos, organizados por categorias, permitem evidenciar que as políticas educacionais do país, ao longo dos anos, têm implementado medidas importantes para democratizar o ensino, ampliar e garantir a permanência dos alunos na escola, a fim de que concluam o ensino fundamental. A lei aludida foi implementada no município de Passo Fundo de forma bastante heterogênea. As escolas estudadas conseguiram atender parcialmente à construção de uma nova lógica de organização escolar, pois algumas limitações, dentre as quais a ausência de um pacto em torno das grandes questões educacionais que a Lei contempla e atende, impediram de obter resultados mais satisfatórios.

Palavras-chave: Ensino fundamental. Tempo escolar. Ensino fundamental de nove anos. Lei Federal n. 11.274/2006.

ABSTRACT

The objective of this research is analyze the extent of implementation of Law n. 11.274/2006, which established the obligation of the nine-year basic education, has founded a new pedagogical organization, with the aim of greater democratization of education, of universalization of access and citizen's basic education. The study takes as its point of departure the historical comprehension of the social right to education in Brazil, its obligation and the expansion of school permanence time. Based on the documental analysis, research unveils the 11.274/2006 law intricacies, offering special attention to the publications related to its application, derived from the Ministry of Education. Having as reference the analysis of documents (school regulations, curricula and political-pedagogical project) of two municipal schools, two state and one private school in the city of Passo Fundo, and semistructured interviews, with directors and coordinators of schools and their respective maintainers, It is observed the implementation process of this law in the movement it caused inside these institutions. The theoretical framework of this investigation encompasses Sonia Kramer studies on childhood, José Gimeno Sacristan's about the curriculum and Ilma Steps Veiga's on political-pedagogical project, among other authors. The analysis resulting from the methodological triangulation of data and from the synoptic frame of contents, organized by categories, allow to highlight that the educational policy of the country, over the years, have been implementing important measures to democratize education, expand and ensure students staying in school, in order that they conclude primary school. The alluded law was implemented in the city of Passo Fundo in a very heterogeneous way. The studied schools were able to partially attend the construction of a new logic of school organization, because some limitations, among which the absence of a pact around the major educational issues that the Law provides, have prevented them from obtain more satisfactory results.

Keywords: Primary school. School time. Nine years elementary school. Federal Law number 11.274/2006.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE: Associação Brasileira de Educação

ANPED: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CEB: Câmara de Educação Básica

CEE: Conselho Estadual de Educação

CLT: Consolidação das Leis Trabalhistas

CNE: Conselho Nacional de Educação

COLE: Congresso de Leitura do Brasil

CPM: Círculo de Pais e Mestres

CRE: Coordenadoria Regional de Educação

DEP: Departamento de Políticas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental

EI: Educação Infantil

EF: Ensino Fundamental

E1: Escola Estadual 1

E2: Escola Estadual 2

ENDIP: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Fundef: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

Fundeb: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação

Inep: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ISE: Informatização da Secretaria da Educação

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação

M1: Escola Municipal 1

M2: Escola Municipal 2

ONU: Assembleia das Nações Unidas

P1: Escola Privada 1

PCN: Parâmetro Curricular Nacional

PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE: Plano Nacional de Educação

PPP: Projeto Político Pedagógico

RCNEI: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

RE: Rede Estadual

RM: Rede Municipal

RP: Rede Particular

SEB: Secretaria de Educação Básica

Sinepe/RS: Sindicato dos Estabelecimentos do Ensino Privado do RS

Unesco: Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento

UPF: Universidade de Passo Fundo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Organização do ensino de acordo com as LDBs	44
Quadro 2: Alterações das legislações ao ensino fundamental	51
Quadro 3: Demonstrativo das equivalências no ensino fundamental: série, ano e idade escolar	58
Quadro 4: Desdobramento da pesquisa	87
Quadro 5: Sinóptico por categoria	96
Quadro 6: Dados encontrados na análise dos roteiros, enfocando a categoria/ano	106

SUMÁRIO

ABERTURA.....	10
INTRODUÇÃO	13
1 EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL: DA EXCLUSIVIDADE PARA POUCOS AO DIREITO UNIVERSAL.....	21
1.1 A educação no Brasil Colônia: instrução para poucos.....	22
1.2 Projeto educacional no Brasil Império: ensino classista	23
1.3 Primeira República brasileira: educação emergente	26
1.4 Era Vargas (1930-1945).....	28
1.4.1 Reconstrução educacional: o Manifesto	28
1.4.2 Limites legais das Constituintes de 1934 e 1937	30
1.5 Quarta República: diretrizes ao ensino primário.....	32
1.5.1 Lei Orgânica de 1946.....	32
1.5.2 Nossa primeira LDBEN: 1961, a “meia vitória”	33
1.5.3 O Plano Nacional da Educação de 1962	35
1.6 Ditadura Militar: as reformas do ensino a partir da Constituinte de 1971	36
1.7 Nova República: a universalização da educação	37
1.7.1 Em destaque a Constituição de 1988	37
1.7.2 A LDBEN n. 9.394/96 e o ensino fundamental	41
1.7.3 Previsão de ampliação e antecipação do acesso no ensino fundamental (PNE de 2001 e a lei n. 11.114/2005).....	45
2 ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: DETALHAMENTO DA LEI N. 11.274/2006	50
2.1 As intencionalidades da lei n. 11.274/2006.....	53
2.2 Em foco: a reorganização escolar	55
2.3 O desafio de materializar a proposta	59
2.4 Publicações do MEC: orientações para reformulação do trabalho pedagógico	62
2.4.1 <i>Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade</i>	63
2.4.2 <i>Indagações sobre o currículo</i>	68
3 OUTROS OLHARES SOBRE INFÂNCIA, CURRÍCULO E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.....	72

3.1	Consenso: educar e brincar na infância	72
3.2	Currículo: o constante e necessário repensar	76
3.3	Construindo o projeto político pedagógico (PPP) da escola	79
4	ANÁLISE DA EFETIVAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS.....	86
4.1	Revisão bibliográfica	87
4.2	Estudo de caso: investigação empírica.....	88
4.3	Investigação científica a partir da entrevista semiestruturada	90
4.3.1	Guia da entrevista pessoal	92
4.4	Análise de conteúdo	92
4.5	Interpretações dos dados.....	93
4.6	Resumo do estudo: principais resultados	130
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
6	REFERÊNCIAS.....	139
	APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: GUIA DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS SUJEITOS DE PESQUISA	145
	ANEXO A – LEI N. 11.274/2006.....	147

ABERTURA

Inicialmente, ao pesquisar sobre a dinâmica interna da escola de educação básica, especificamente quanto ao segmento do ensino fundamental, senti a necessidade de aprofundar meus conhecimentos sobre a história da educação brasileira, considerando que a minha formação de área específica não contemplou a educação num contexto mais amplo, observando a evolução do sistema educacional. Dessa forma, antes de iniciar uma discussão própria ao tema do ensino fundamental de nove anos, busco melhor compreender como se deu o processo de ensino e escolarização aos brasileiros; bem como compreender em que momento as pessoas passaram a ter acesso à instrução; quando a educação passou a ser vista como um direito de todos; quando e de que forma o ensino primário passou a ser obrigatório e gratuito. Só então busco entender o porquê dessa política de ampliação do ensino fundamental, legitimada pela democratização e universalização do ensino. Nesse sentido, me parece oportuno resgatar o passado, analisando cuidadosamente os períodos percorridos pela educação, desde a colonização até os dias atuais, pois somente assim entendo que seja possível compreender a adoção dessa política de expansão do ensino fundamental, bem como que se possa melhor expressar opinião e realizar uma pesquisa contextualizada, observando nossas origens, raízes e ramificações. Isso tudo é justificado pelo fato de que, conforme leciona Sérgio Vasconcelos de Luna, a revisão histórica é extremamente importante. “Seu principal objetivo é a recuperação da evolução de um conceito, área, tema, etc. e a inserção dessa evolução dentro de um quadro de referência que explique os fatores determinantes e as implicações das mudanças” (LUNA, 2000, p. 86).

Ao longo de anos de vivência na escola de educação básica, dediquei-me, primeiramente, ao trabalho administrativo, operacional e burocrático e, após, à experiência prática de sala de aula, ministrando a disciplina de química ao ensino médio e educação de jovens e adultos na rede privada e pública. Atualmente, dedico-me ao exercício da gestão escolar na escola privada, onde acumulei muitas indagações que venho tentando aprofundar e uma delas foi a ampliação do ensino fundamental, por conta da lei n. 11.274, de fevereiro de 2006.

Ao mergulharmos no cotidiano da escola, focamos nos processos internos e nos afastamos, ou pouco acompanhamos o que está sendo discutido a nível nacional em educação. Assim, muitas vezes somos surpreendidos por mudanças, não raramente comunicadas aos docentes pela imprensa e às quais nossas escolas, em um curto espaço de tempo, precisam adequar-se, operacionalizar e implantar as medidas divulgadas pelo Ministério da Educação.

Especificamente no que concerne ao ensino fundamental de nove anos, foi dessa maneira que fiquei sabendo da medida, até porque, na época, anos 2005 a 2007, encontrava-me afastada da escola, o que me fez acompanhar de longe o processo de mudança ocorrido no educandário onde eu atuava. Porém, em conversas informais com a direção naquele momento, lembro-me que pouco sabíamos sobre a expansão do ensino fundamental, sobre como deveria ser feito o processo de implantação, qual seria o melhor momento para mudar. Havia muitas dúvidas, muitas incertezas e poucas respostas. No entanto, com objetivo de atender a legislação, a direção rapidamente realizou algumas reuniões com os professores para discutir e definir questões gerais sobre a ampliação e, assim, a escola logo seguiu em frente com a implementação da lei.

O foco principal naquele momento era realizar a organização de série para ano, usando o parâmetro de equivalência, conforme orientação do Ministério da Educação (MEC). Em seguida, abriu-se a discussão aos conhecimentos necessários para cada ano em curso. Diante da reflexão, muitas questões surgiram, como: o que aprender? Quais são os saberes imprescindíveis? Como organizar os conteúdos, de série para ano? Como contemplar o desenvolvimento da criança, idade, maturidade, prontidão? Entre alguns e outros encontros de formação, sem grande aprofundamento foi reorganizado e classificado os conteúdos para cada ano de estudo do ensino fundamental de nove anos.

A escola, em reunião geral de início de ano, apresentou aos pais a medida de ampliação de oito para nove anos no ensino fundamental, divulgou as determinações legais, bem como sua nova matriz curricular, a nomenclatura de série para ano, a nova classificação de idade das crianças para ingresso no ensino fundamental e a continuidade escolar. A comunidade, naturalmente, num primeiro momento, ficou apreensiva ao saber como aconteceria o processo, porém, a escola assegurou e reafirmou o compromisso de que a aprendizagem respeitaria o tempo de cada criança de acordo com seu desenvolvimento.

Embora muitos professores dos anos/séries iniciais, da escola privada, já tivessem a experiência em trabalhar com crianças de 6 anos de idade na primeira série, percebiam que efetivamente todos, a partir da mudança, teriam 6 anos, e que seria formado um grupo bastante heterogêneo ao planejamento docente. As turmas do primeiro ano seriam compostas pelos alunos da própria escola, os quais trariam suas experiências dos anos anteriores, e também por alunos novos oriundos de escolinhas de educação infantil. Além disso, outras crianças estariam ingressando no primeiro ano sem nunca ter frequentado o espaço escolar. Desse modo, a diversidade apresentava-se como grande desafio à prática docente.

O ano letivo iniciou e o processo foi desenvolvendo-se como o previsto na legislação, porém, os docentes dos anos/séries iniciais ainda tinham muitas dúvidas em seus planos de trabalho, principalmente em relação a questões ligadas ao avanço do conteúdo. Tendo em vista à idade dos alunos, a grande problemática era: devemos ou não avançar? Ao avançarmos, como fica o lúdico, o brincar, o prazer das descobertas, a infância? Não se pode esquecer que se faz necessário deixar espaço para serem crianças, pois elas têm apenas 6 anos. Equilibrar, equacionar, ponderar toda a dinâmica pedagógica da sala de aula, no início, certamente tirou o sono de muitos professores, mas, aos poucos, conheceram melhor a turma, seu rendimento, suas aptidões e seus saberes. Assim, a aprendizagem no término do primeiro ano letivo do ensino fundamental de nove anos deu-se de forma satisfatória, considerando que muitas crianças no grupo já tinham alcançado a alfabetização, muito embora isso não fosse exigência e/ou condição para seguimento do estudo.

Em meu retorno à escola, no ano 2008, a problemática de implementação da medida ainda era latente. Naquele momento, entender como se deu o processo na escola, observar os planos de estudo, a prática docente, entre tantos outros aspectos circundantes, exigiu um tempo maior de estudo e compreensão. Portanto, dessa falta de vivência no ato da implantação da nova lei na escola e pelas inquietações circundantes as intenções dessa política, resultou o interesse em investigar essa medida, o que de fato a lei n. 11.274/2006 previa e, ainda, a forma como as escolas realizaram o processo de implantação. O conhecimento produzido a partir desta pesquisa certamente contribuirá para rever os procedimentos adotados e planejar novas ações. Nesse contexto, há que se considerar, também, que muitos professores que ingressaram na docência após a implementação dessa lei talvez desconheçam esse percurso de antecipação e ampliação escolar.

Muito embora o processo inicial já tenha sido desenhado, continuamos em transição. Assim, busco acompanhar e analisar profundamente essa travessia, porém, agora com passos já percorridos, o que nos permite ampliar a visibilidade do processo, avaliando e observando o desenvolvimento dessa política educacional, traçada com o objetivo de garantir e melhorar a educação básica como um todo. Nessa perspectiva, esta pesquisa volta especial olhar à construção do conhecimento acerca do ensino fundamental de nove anos. Vamos percorrer então o solo firme do passado, compreender o presente e sonhar com o futuro.

INTRODUÇÃO

A temática sobre o ensino fundamental de nove anos: para além do ajuste legal, se dá pela perspectiva de melhor compreender a política educacional de ampliação de tempo na escola com vistas à melhoria da qualidade do ensino do país. O objetivo da pesquisa é justamente observar os meandros da lei n. 11.274/2006 (intenções e orientações) e, aquilo que de fato as escolas efetivamente implementaram, mais especificamente, quanto à necessária e imprescindível organização pedagógica ao ensino fundamental.

Há de se registrar que as políticas educacionais são portadoras de interesses, ideologias e valores que vão influenciar diretamente os agentes de formação, as escolas e seus profissionais. Nesse sentido, é necessário conhecer as formas pelas quais se inter-relacionam as políticas educacionais, a organização das escolas e as práticas pedagógicas na sala de aula. No entanto, não basta apenas entendermos a política sem dialogarmos com ela, na escola e na prática escolar. Precisamos alargar o campo de visão e tomar consciência das intenções que as medidas legais provocam, com vista à participação efetiva e atuante nas transformações necessárias da escola (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Ao percorrer a trajetória da educação no Brasil, percebe-se um forte interesse do governo federal em aumentar o número de anos no ensino obrigatório, haja vista o déficit e o descompromisso que houve por longas décadas em relação à escolarização elementar obrigatória no país. A primeira sistematização desse nível de ensino somente ocorreu em 1946, a partir da Lei Orgânica do Ensino Primário (lei n. 9.529/46), a qual estabeleceu a estrutura do curso primário com duração de quatro anos. Por meio da lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o governo brasileiro assumiu a obrigação de oferecer a duração de seis anos de ensino primário para todos os brasileiros. Na sequência, em 1971, a lei n. 5.692 ampliou a obrigatoriedade para oito anos, denominando o período como 1º Grau (BRANDÃO et al., 2009).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN), n. 9.394/96, em seu art. 87, previa a matrícula a todos os educandos a partir de sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos no ensino fundamental. Já o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 (instituído pela lei n. 10.172/2001) propunha ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental, obrigatório com início aos 6 anos de idade (BRASIL, 1996; 2001).

Em decorrência do disposto na LDBEN (n. 9.394/96) e no PNE (2001), em 2005, é sancionada a lei n. 11.114/2005, que regulamenta a obrigatoriedade da matrícula das crianças

de 6 anos de idade no ensino fundamental. Logo depois, em 2006, a lei n. 11.274 sanciona a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade, medida a ser implementada pelo poder público até o ano de 2010 nos termos exigidos pela legislação (BRASIL, 2005b; 2006a).

A ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil está fundamentada em duas intenções, tais sejam: “oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos alcançando maior nível de escolaridade” (BRASIL, 2004a, p. 14). Nesse sentido, a lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, procura atender às exigências por maior democratização do ensino, por universalização do acesso e pela formação básica do cidadão. Certamente, que a formação básica do cidadão ou ainda a tão almejada qualidade de ensino não resulta apenas da extensão de mais um ano escolar, mas tal ação pode, sim, ao longo da história, contribuir para essa conquista (BRANDÃO et al., 2009).

No sentido crescente de número de anos do ensino obrigatório, o Brasil segue a tendência internacional de aumento do tempo de escolaridade da população, conforme aponta o próprio Plano Nacional de Educação: “[...] em comparação com os demais países, o ingresso no ensino fundamental é relativamente tardio no Brasil, sendo de 6 anos a idade-padrão na grande maioria dos sistemas, inclusive nos demais países da América Latina. Corrigir essa situação constitui prioridade da política educacional” (BRASIL, 2001, p. 48).

No início da década de 1990, numerosas publicações internacionais, emanada de organismos multilaterais, exerceram importante papel na definição das políticas públicas para educação no Brasil. A exemplo do ocorrido em Jomtien (Tailândia), em 1990, na Conferência Mundial de Educação para Todos, da qual participaram 155 governos, dentre eles o Brasil, que subscreveram e assinaram a declaração, comprometendo-se em assegurar uma *educação básica de qualidade*¹ a crianças, jovens e adultos. Durante o evento, os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo, conhecidos como “E 9” (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Pasquistão) comprometeram-se em desencadear ações

¹“A Educação de qualidade é garantia constitucionalmente assegurada, na condição de direito fundamental. Cabe, assim, ao gestor, não somente a oferta da Educação, mas, também, que essa seja ofertada, observando o imprescindível padrão de qualidade. A partir do acompanhamento do índice (Ideb), evidenciam-se os diagnósticos da realidade dos respectivos sistemas de ensino, o que possibilita a formulação de políticas públicas que, traduzida em ações e em programas educacionais, promoverão os avanços na qualidade da Educação ofertada” (DINIZ et al., 2013, p. 568). A Constituição de 1988, em seu art. 206 prevê que “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VII – garantia de padrão de qualidade”; já o art. 214 explicita: “Que a melhoria da qualidade do ensino é um dos objetivos do Plano Nacional de Educação”. “Hoje, praticamente, não há País no mundo que não garanta, em seus textos legais, o direito de acesso, permanência e qualidade de aprendizagem de seus cidadãos na educação escolar básica”(CURY, 2013, p. 106).

para a consolidação dos princípios acordados na Declaração de Jomtien (SHIROMA et al., 2011).

Atualmente, os discursos políticos realizados em nosso país, contemplam a modernização da educação, a diversidade, a flexibilidade, a produtividade, a eficiência e a qualidade dos sistemas educativos (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Nesse contexto, a história da estrutura e da organização do sistema de ensino brasileiro vem sendo modificada de acordo com o panorama político de determinados períodos históricos, uma vez que a educação básica, nas últimas duas décadas, mais especificamente a partir da Declaração de Jomtien e, conseqüentemente, da LDBEN n. 9.394/96, vem ganhando atenção especial e centralidade nas agendas das políticas educacionais, momento em que surgem vários programas e medidas voltadas ao ensino básico no país. Para exemplificar temos o *Programa Mais Educação*, instituído pela Portaria Interministerial n. 17/2007 e regulamentado pelo decreto n. 7.083/10, que se constitui como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral (BRASIL, 2010). Outra medida recentemente adotada foi a promulgação da lei n. 12.796, que determina que “a partir de 2016, todas as crianças deverão ser matriculadas na educação básica a partir dos quatro anos de idade”. A lei também ajusta a LDBEN n. 9.394/96, tornando obrigatória a oferta gratuita de educação básica a partir dessa mesma idade (BRASIL, 2013). Além disso, a lei n. 11.274/2006, que amplia a duração do ensino fundamental para nove anos, constitui-se também como um importante projeto para garantir a permanência dos alunos na escola, a fim de que concluam o ensino fundamental. Sem dúvida, são muitas as tentativas de minimizar ou corrigir as mazelas da educação brasileira e, em um pensamento otimista, poderíamos dizer que se constituem em iniciativas bastante interessantes de aprendizado para um sistema ainda tão carente por reformas efetivas de melhorias e eficácia. Como o próprio MEC afirma, as políticas atuais pretendem construir reformas “[...] indutoras de transformações significativas na estrutura da escola, na reorganização dos tempos e dos espaços escolares, nas formas de ensinar, de aprender, de avaliar, implicando a disseminação das novas concepções de currículo, conhecimento, desenvolvimento humano e aprendizado” (BRASIL, 2004a, p.7).

A Constituição Brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases, n. 9.394/96, apresentam o ensino fundamental como direito público subjetivo,² em outras palavras, é um

² Direito público subjetivo é “aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir direta e imediatamente do Estado, o cumprimento de um dever e de uma obrigação”. Na prática, isso significa que o titular de um direito público subjetivo tem assegurado a defesa, a proteção e a efetivação imediata de um direito, mesmo quando

direito fundamental aos brasileiros, segmento prioritário no sistema de ensino, e, como tal, deve ser reconhecido, protegido e assegurado. Nesse sentido, a ampliação da escolaridade obrigatória constitui-se como uma importante conquista para as classes populares ao acesso e ao direito à educação, um direito social, contundente para cidadania dos brasileiros, que implica a cidadania no seu exercício consciente, ou seja, “a satisfação de tal direito importa na existência de um sujeito ativo da obrigação do seu cumprimento” (CURY, 2013, p. 106).

Quanto à forma de ampliação do ensino fundamental de nove anos, o Ministério da Educação apresentou como imprescindível que a implantação da medida ocorresse nas escolas a partir de um profundo debate sobre a proposta pedagógica. Apontou como necessário o diálogo sobre a formação de professores, as condições de infraestrutura, os recursos didático-pedagógicos, e a organização dos tempos e espaços escolares. A implantação da medida, também, requer um olhar atento a respeito do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, observando às suas características etárias, sociais e psíquicas. O documento de orientação evidencia a autonomia para cada sistema de ensino construir, com a respectiva comunidade escolar, o seu plano de universalização e de ampliação do ensino fundamental (BRASIL, 2004a; 2009). Sobretudo, o projeto constitui-se como uma excelente oportunidade para uma nova práxis dos educadores, com vista à abordagem dos saberes a seu tempo.

Ao tratar da questão da readequação da proposta pedagógica, em especial da estrutura curricular de acordo com o perfil do aluno de 6 anos ingressante no ensino fundamental, Francisco das Chagas Fernandes, Secretário Executivo Adjunto do MEC, contribui, esclarecendo que:

A proposta curricular do 1º ano/série do Ensino Fundamental de nove anos não deve ser ingenuamente, compreendida como uma simples adequação dos conteúdos trabalhados no 1º ano/série do Ensino Fundamental de oito anos, somados à proposta desenvolvida com as crianças de 6 anos, até então, entendidas no último ano da Educação Infantil. Faz-se necessário elaborar uma nova proposta curricular coerente com as especificidades não só da criança de 6 anos, mas também das crianças de 7, 8, 9 e 10 anos de idade, que se encontram na infância, que compõem os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental. Consequentemente, espera-se, desse modo, que essa reelaboração, reflexão e atitude curricular não se limite aos anos iniciais, mas que se estendam aos anos finais dessa etapa de ensino, pois a adolescência é um ciclo de vida que, também, está inserido no ensino obrigatório. [...] Dessa forma, o Ensino Fundamental precisa ser reanalisado, ressignificado e discutido não somente no que se refere à sua primeira série/ano, mas em sua totalidade e unicidade, de modo que nas práticas educativas nele desenvolvidas sejam considerados tanto o ciclo de vida dos sujeitos atendidos quanto as especificidades da cada série/ano (2007a, p. 6-8).

negado. Qualquer criança, adolescente, jovem ou idoso que não tenha entrado no ensino fundamental pode exigí-lo e o juiz deve deferir direta e imediatamente, obrigando às autoridades constituídas a cumpri-lo sem mais demora. O não cumprimento por parte de quem é de direito quanto a isso implica responsabilidade da autoridade competente (CURY, 2002, p. 21).

Embora anunciada como democratizante, a referida lei acarretou muitas preocupações no momento de sua implantação, conforme citado na abertura, em que havia muitas dúvidas, muitas incertezas e poucas respostas, fato observado tanto nos documentos publicados pelo MEC quanto nos órgãos de regulamentação da Lei Federal. Surgiram questões recorrentes, principalmente quanto ao prazo para a implantação da lei, à idade mínima da criança no ato da matrícula, à classificação do aluno e à responsabilização dos pais, entre outras, também previamente detalhadas. Desde 2006, essas e outras inquietudes estiveram presentes no interior das escolas brasileiras, o que, na visão crítica do relator do parecer n. 5/2007, mostra que:

[...] sobre a organização do Ensino Fundamental de nove anos e consequente projeto político-pedagógico, o que implica a necessidade imprescindível de um debate aprofundado sobre esse projeto, sobre a formação dos professores, sobre as condições de infraestrutura e sobre os recursos didático-pedagógicos apropriados ao novo atendimento, não temos encontrado o devido e imprescindível questionamento. Significa dizer que se manifesta uma preocupação sobre o menos importante e não sobre o que é essencial: maior tempo de escolarização e oportunidade para melhorar o rendimento escolar (BRASIL, 2007a, p.5).

Superadas, ou ao menos minimizadas as questões oriundas da implementação dessa política educacional afirmativa, temos um novo cenário a ser investigado, e muitas questões emergem justamente da trajetória já percorrida nas escolas a partir da prática do trabalho efetivamente realizado. Analisar essa caminhada é importante para maior compreensão das consequências das decisões e das ações públicas na melhoria da educação escolar brasileira. Em uma política pública dessa natureza, que produz impacto no cotidiano das instituições de ensino e na vida das famílias com filhos em idade escolar, requer pesquisa, acompanhamento e avaliação acerca dos processos decorrentes de sua implementação, sobretudo, da materialização de seu projeto pedagógico. Nesse sentido, percebe-se oportuno e ainda imprescindível perguntar se o processo da nova obrigatoriedade e ampliação do ensino fundamental, legitimado pela autonomia das escolas, foi realizado de forma adequada. Logo, a questão de pesquisa dessa dissertação busca saber se as escolas, ao implantar o ensino fundamental de nove anos, de fato realizaram uma nova organização pedagógica. Compreendendo que essa nova organização pedagógica abrange um conjunto de elementos que precisam ser amplamente refletidos e articulados para sucessão da medida, considerando as perspectivas do currículo, da infância e do projeto político pedagógico, entre outros, pois de acordo com as orientações do MEC, a medida deveria assegurar a ampliação do ensino

fundamental a uma nova lógica de organização escolar, ou seja, seria necessária uma organização pedagógica, com vista a uma nova cultura escolar.

Por se tratar de uma proposta atual e incipiente nas escolas, o interesse de pesquisa justifica-se na proposição prática do ensino fundamental de nove anos, visto que os documentos publicados pelo MEC, adequadamente, apontaram alguns caminhos para a reorganização escolar, apresentando como imprescindível que a implantação da medida ocorresse nas escolas a partir de um profundo debate em relação à proposta pedagógica. No entanto, não existem evidências se essas orientações foram efetivamente concretizadas em nossas escolas, assim essa pesquisa faz-se necessária para o descortinamento dessa problemática. Considerando, também, que a delimitação do problema apresentado não encontra respostas explicitamente na literatura, nesse sentido, a investigação busca coletar respostas importantes ao meio científico.

No contexto macro da pesquisa, investigaremos se a ampliação do ensino fundamental, de oito anos para nove anos, foi preconizada por uma nova organização pedagógica nas escolas, ou apenas por uma mudança de nomenclatura, ou ainda por uma antecipação de conteúdos da primeira série para as crianças de 6 anos. Em seguida, ao abrirmos o leque, estaremos analisando: a) em que medida o sistema de ensino foi preparado pedagogicamente para receber as crianças de 6 anos; b) se os professores participaram do processo de implantação e reorganização curricular nas escolas; c) se a proposta de ensino contemplou a perspectiva da infância, tendo em vista o desenvolvimento e a formação integral das crianças; e d) se a organização pedagógica oportunizou uma revisão da concepção de currículo, entre outras. Certamente, são muitas as questões que ainda necessitamos investigar a respeito do ensino elementar no Brasil, assim, a pesquisa em tela busca abordar parte dessa ampla problemática a ser discutida e estudada.

A pesquisa, qualitativa, constitui-se por uma sequência de passos conceituais, metodológicos e empíricos (FLICK, 2013). Primeiramente, é apresentado um estudo bibliográfico referente aos aspectos históricos, jurídicos, administrativos e pedagógicos do tema. Na sequência, é realizado um estudo de caso, com levantamento empírico nas escolas e nos sistemas de ensino do município de Passo Fundo, sendo a coleta de dados feita por meio documental (análise do projeto político pedagógico, regimento escolar e planos de estudo) e de entrevistas pessoais com os diretores das escolas, coordenadores pedagógicos e representantes das mantenedoras. Durante a investigação *in loco* nas escolas, conforme o planejamento da pesquisa são realizados encontros para a execução das entrevistas semiestruturadas (com perguntas abertas e fechadas). Ao todo, foram pesquisadas uma escola

privada, duas escolas da rede municipal de ensino, e, ainda, duas escolas estaduais, assim como os sistemas de ensino do município. Os instrumentos, inicialmente, são aplicados em duas escolas (pequena amostra), os quais servirão de pré-teste, para identificar eventuais problemas na estrutura da entrevista e continuidade do processo investigativo. Após, realizada a coleta dos dados, é feito o tratamento, a edição e a compilação dos dados, para, na sequência, desenvolver a análise e a interpretação dos resultados, partindo para a discussão dos achados e suas interpretações. Somente então são apresentados os resultados do estudo, com as possíveis novas questões de pesquisa e sugestões de futuro estudo.

Durante a revisão da literatura, percebemos que a problemática sobre o ensino fundamental de nove anos vem sendo pesquisada, do ponto de vista metodológico, por documentação bibliográfica. Registra-se que são raros estudos específicos com relação à temática, utilizando a técnica de entrevista pessoal, assim como também não se evidencia maiores preocupações quanto o que tem sido feito para explicar os fenômenos ocorridos após a implementação da referida lei.

Contudo, para compreender e analisar os efeitos dessa política de inclusão, é necessário ampliar a visão do eixo convencional da regulamentação e implantação. Nesse sentido, o primeiro capítulo desta pesquisa recorre à história da educação do nosso país, observando o longo período das reformas de ensino e as marcas e legados gravados na constituição do sistema educacional atual. O texto versa sobre a conquista do direito social à educação escolar no Brasil, sua obrigatoriedade, a previsão de ampliação do tempo de permanência escolar e a antecipação do acesso no ensino fundamental.

No capítulo seguinte, é apresentada a ampliação do ensino fundamental no Brasil, com detalhamento da lei n. 11.274, de 6 fevereiro de 2006. Nesse mesmo capítulo serão abordadas duas publicações do Ministério da Educação “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” e as “Indagações sobre o Currículo.” Os documentos trazem uma coletânea de textos elaborados por especialistas brasileiros, os quais proporcionam reflexões em torno da infância, avaliação, organização do trabalho pedagógico e currículo.

Na perspectiva de uma nova organização pedagógica, são, no terceiro capítulo, apresentadas bases referenciais de aporte para análise futura das questões que permeiam a pesquisa, momento em que recorreremos a autores como Sônia Kramer, José Gimeno Sacristán e Ilma Passos Veiga, respectivamente com abordagem à infância, currículo e projeto político pedagógico.

No quarto capítulo ocorre, de fato, a imersão no interior das escolas, buscando abordar a investigação empírica, de acordo com os passos do processo da pesquisa qualitativa, do estudo de caso. É apresentado o guia da entrevista semiestruturada, na sequência, definida a amostragem, realiza-se a coleta dos dados com a transcrição dos depoimentos da entrevista pessoal dos diferentes sujeitos e a observação dos diferentes documentos analisados (triangulação). Em face disso, apresenta-se a discussão dos achados e suas interpretações, cotejando a literatura e os documentos legais.

Como considerações finais, numa perspectiva de contribuição, é apresentado o resultado da pesquisa empírica (checando a confiabilidade e a generalização) e algumas questões reflexivas para serem desmembradas e abarcadas na continuidade dos estudos.

Assim, interessa, principalmente, na pesquisa, mostrar os movimentos da implementação do ensino fundamental de nove anos na cidade de Passo Fundo (estado do Rio Grande do Sul), tomando como eixo central a organização pedagógica da escola de ensino fundamental pública e privada.

1 EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL: DA EXCLUSIVIDADE PARA POUCOS AO DIREITO UNIVERSAL

A partir do olhar histórico da educação, vamos percorrer os tortuosos caminhos da conquista do direito social à educação no Brasil, sua obrigatoriedade e a ampliação do tempo de permanência escolar. Ressaltam-se, nesta trajetória, pontos e episódios que contribuíram para o legado histórico, definindo a educação adequada ao contexto político, social e econômico do país. Percebe-se que a educação vem sendo moldada e implementada, de acordo com as concepções ideológicas da sociedade. Dito nas palavras de Eneida Oto Shiroma, a educação se redefine, se adapta ao que lhe é necessário.

Ao longo da história, a educação redefine seu perfil reprodutor/innovador da sociedade humana. Adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e à reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida. O processo educativo forma as aptidões e comportamentos que lhe são necessários, e a escola é um dos seus *loci* privilegiados (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 9).

A constituição histórica da educação brasileira, desde o princípio, se deu pelo movimento, porém, nem sempre de forma simultânea e linear. Evidenciam-se, nesse processo, momentos de elevação, estagnação e novamente elevação. Nesse sentido, mesmo num ritmo um tanto vagaroso, pode-se afirmar que muitas conquistas foram alcançadas no processo educacional do país, a começar pelo acesso à instrução, no Século XVI, disponível para poucos, mas que, arduamente, passou a ter maior abrangência, mesmo que não de forma integral. Muito posteriormente, já no Século XX, o Estado passou de fato a assumir a educação nacional, tomando para si a responsabilidade de oferecer educação elementar a todos os cidadãos, de forma obrigatória e gratuita. Uma vez assegurada a educação como direito, os objetivos se voltam a políticas educacionais de ampliação do ensino primário, a discussão ganha pauta no Século XX e se expande no Século XXI, percurso no qual o presente estudo busca, de certa forma, contextualizar esse cenário, marcado por muitos embates políticos, intencionalidade e valores, próprios da sociedade humana em constante evolução e formação.

É fato que a educação nem sempre foi vista como necessária, principalmente para aqueles que realizavam serviço braçal, pessoas submissas ao poder dos que detinham posses e cargos políticos. O interesse pela educação passou a emergir a partir da urbanização, situação que demandava uma economia com mão de obra especializada para garantir o

desenvolvimento e a ascensão do país. Constituiu-se como a grande responsável por ajustar todas as mazelas de anos de fracasso e descompromisso político. Ganhou legitimidade e valor social a partir das reivindicações ocorridas na década de 1920, 1930 em diante, pelo movimento de intelectuais e educadores para mudanças reais na educação. Porém, o período que marcou grandes reformas na educação é recente, década de 1990, momento que requer discorrer e analisar com cuidados todas as conquistas alcançadas. Atualmente, após todo o conhecimento produzido pela humanidade, sabe-se que a educação tem papel fundamental na estrutura social, cultural e política da vida do ser humano, assim como o acesso à escola e o direito a uma educação de qualidade, premissas da constituição de formação do cidadão.

Percorrer as grandes aventuras da educação escolar³ em nosso país levaria, sem dúvida, a escrita de muitos compêndios, no entanto, modestamente, vamos permear alguns aspectos que nos parecem imprescindíveis, observando o estabelecido e o real efetivamente empregado em educação, enquanto possibilidade de acesso a todos, de forma gratuita, com garantia de qualidade e oportunidade de ampliação, com maior tempo e espaço para construir saberes tão necessários à formação humana.

1.1 A educação no Brasil Colônia: instrução para poucos

O primeiro projeto educacional, decorrente da colonização portuguesa, em 1500, da forma como estabeleceu a ocupação territorial, favoreceu a organização social com grupos de detentores de terras (proprietário rural, com fazendas e engenhos), que impunham seu poder a

³ O termo “educação” tem sua origem em duas palavras do latim: *educere* e *educare*. A primeira quer dizer “conduzir de fora”, “dirigir exteriormente”; a segunda indica “sustentar”, “alimentar”, “criar”. [...] Há também a distinção entre os termos “educação” e “escolarização”. Escola tem sua origem etimológica na palavra grega *schole*, que pode ser “tempo livre”, “ócio”. Na Grécia Antiga, correspondia ao lugar de aprendizado e recreação, de aprendizado ou recreação (GHIRALDELLI, 2009, p.13). “Em 1772, William Powell já havia visto a educação como meio de adquirir ou instilar o “hábito da laboriosidade”, e o reverendo William Turner, em 1786, enaltecia as escolas dominicais de Raikes como “um grande espetáculo de ordem e regularidade” e citava um fabricante de Gloucester afirmando que as crianças que frequentavam as escolas voltavam “mais tratáveis e obedientes, e menos briguentas e vingativas” (THOMPSON, 1967:84 apud ENGUITA, 1989, p. 114). “O acento deslocou-se então da educação religiosa e, e geral, do doutrinamento ideológico, para a disciplina material, para a organização da experiência escolar de forma que gerasse nos jovens os hábitos, as formas de comportamento, as disposições e os traços de caráter mais adequados para a indústria” (ENGUITA, 1989, p. 114). A “ênfase na disciplina converteu as escolas em algo muito parecido aos quartéis ou aos conventos beneditinos. Regularam-se todos os aspectos da vida em seu interior, às vezes até a extremos delirantes” (Ibid., p. 117). “As escolas de hoje não são o resultado de uma evolução não conflitiva e baseada em consensos generalizados, mas o produto provisório de uma longa cadeia de conflitos ideológicos, organizativos e, em um sentido amplo” (Ibid., p. 131), “[...] embora possamos caracterizar a escola, em geral, como uma instituição que busca moldar as pessoas, não é possível ignorar que estas não são simples matérias primas ou produtos semitransformados dos quais se pode fazer qualquer coisa, com sugere a metáfora da tábula rasa. Trata-se, pelo contrário, de seres humanos, dotados de inteligência e vontade, cujos desejos, preferências, aversões, expectativas, experiências, etc., se traduzem em respostas individuais e grupais aos imperativos da instituição, com o resultado final de que os resultados obtidos por esta não podem chegar jamais a coincidir inteiramente com seus desígnios iniciais” (Ibid., p. 218).

grande massa de agregados e escravos. A sociedade colonial, como fora constituída, não contribuiu para pensar a educação como direito a todos, “o ler e o escrever eram considerados dispensáveis para quem não era visto senão como força de trabalho” (CURY, 2013, p. 107). Durante esse período, a educação escolar não era assim tão necessária, conforme afirma Otaíza de Oliveira Romanelli:

A instrução em si não representava grande coisa na construção da sociedade nascente. As atividades de produção não exigiam preparo, quer do ponto de vista de sua administração, quer do ponto de vista da mão de obra. O ensino, assim, foi conservado à margem, sem utilidade prática visível para uma economia fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo (1996, p. 34).

No entanto, para os filhos dos colonos brancos e mestiços, o projeto de ensino dos jesuítas oferecia o estudo básico do português, a doutrina cristã e a “escola de ler e escrever”. Após isso, o aluno poderia estudar música instrumental e canto orfeônico, e, por fim, optar por continuar os estudos ligados à agricultura ou seguir as aulas de gramática, completando sua formação na Europa. Por um longo período, cerca de duzentos anos, os jesuítas monopolizaram o ensino escolar no Brasil, com a fundação de muitos colégios voltados à formação de religiosos, instituições que exerceram grande influência sobre a sociedade brasileira, em especial à elite. Em 1759, quando os jesuítas foram expulsos de Portugal e, portanto, de suas colônias, havia no Brasil mais de cem estabelecimentos de ensino administrados por eles (GHIRALDELLI, 2009).

A educação brasileira, durante todo o período colonial, ficou condicionada aos interesses pessoais e políticos daqueles que detinham o poder. Nem mesmo o povo tinha expectativa de que a educação fosse assegurada pelo poder público e que viesse a se constituir um direito. A população foi passiva e submissa, tanto ao Soberano como aos proprietários de terra. Não havia manifestações de reivindicações do direito e acesso à educação a todos (FLACH, 2009).

1.2 Projeto educacional no Brasil Império: ensino classista

Em 1808, quando a Corte portuguesa chega ao Brasil (na cidade do Rio de Janeiro), com D. João VI, o ensino brasileiro sofreu profundas transformações, muitos cursos foram criados (profissionalizantes, militares, de nível médio e superior), a exemplo de como teria de ser a Corte. As escolas do império se constituíram em três níveis de ensino: primário, secundário e superior. O ensino primário, a “escola de ler e escrever”, passou a ter um

aumento significativo das disciplinas. Já o ensino secundário manteve-se com as “aulas régias”⁴, porém, divididas por disciplina (GHIRALDELLI, 2009).

A Corte Portuguesa retornou ao seu país de origem, em 1821, e D. Pedro I, um ano mais tarde, proclamaria a independência do País e outorgaria a primeira Constituição do Brasil. A Carta Constitucional de 1824 apresentou para a educação possibilidades de mudanças, incluindo a disposição de que *a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos* (art. 179), no Título das Disposições Gerais e Garantias dos Direitos Cíveis e Políticos dos Cidadãos Brasileiros. No entanto, conforme esclarece Cury, “[...] a instrução primária foi considerada direito civil e político da nova Nação. Contudo, a cidadania incluía apenas os nascidos livres, os naturalizados e os libertos. Com isso, o acesso à instrução primária pública era interdito aos escravos e índios” (2013, p. 107).

Embora a Carta Magna previsse a educação como direito, determinando inclusive que a educação elementar seria gratuita, isso não se confirmou na prática, pois a massa da população (negros, índios e as mulheres) continuava sem qualquer oportunidade de acesso à instrução formal. A educação mantinha-se sujeita aos interesses dos governantes, que reservavam o acesso ao ensino à elite, ou seja, para aqueles que enriqueceram à custa da exploração do trabalho escravo dos negros e índios.

Em 1834, pelo Ato Adicional (lei n. 16, de 12 de agosto de 1834), o Brasil Imperial passou a, de fato, ter uma mudança significativa. A letra da lei reconhece certa autonomia das Províncias e uma divisão de recursos fiscais. O art. 10, inciso 2, desse Ato, prevê a “adoção de uma descentralização do ensino primário ao atribuir às Províncias competência legislativa *sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la...*” (apud CURY, 2013, p. 108, grifo do autor).

Na prática, o sistema de ensino elementar passou a ser de responsabilidade do Estado,⁵ conforme suas possibilidades de recursos financeiros. Momento marcado pela duplicidade de redes de ensino e novamente pela pouca abrangência do ensino primário no país.

⁴ Aulas régias: “eram aulas avulsas de latim, grego, filosofia e retórica” (GHIRALDELLI, 2009, p. 27).

⁵ Vários autores discutem o Estado e suas funções na sociedade desde o século XV: Maquiavel, Montesquieu, Locke, Rousseau, Hobbes, Marx, Engels, Lênin, Gramsci, etc. O Estado enquanto instituição social é histórico e foi sendo pensado e organizado para dar conta das transformações em curso, do crescimento das cidades, da constituição de nações e do desenvolvimento capitalista (MARCON, 2012). “Para Hegel, o Estado é compreendido como o fundamento da sociedade civil e da família, deixa de ser um modelo ideal, e sua racionalização celebra seu próprio triunfo como movimento histórico real: realidade da ideia ética, o racional em si e para si” (SHIROMA et al., 2011, p. 8) – Hegel entende o Estado “como a materialização do interesse geral da sociedade” [...] (Dicionário do Pensamento marxista, verbete Estado, p.134). Marx subordina claramente o Estado à sociedade civil, e, é ela que o define e estabelece a organização e os objetivos do Estado (entende a sociedade civil como a estrutura e o Estado como a superestrutura). A teoria do Estado de Gramsci, emerge da

O ensino superior, voltado às elites, continuava competência dos poderes centrais dotados de impostos robustos. Já a instrução primária e a formação docente foram confiadas às Províncias as quais dotadas de impostos com menor valor ficaram impedidas de uma ação mais resoluta resultando daí uma oferta dispersa e muito pouco abrangente (Ibid., p. 108).

Outro episódio também marcante no período imperial, conforme esclarece Paulo Ghiraldelli Jr. (2009), foi a Reforma Leôncio de Carvalho, de 1879. Leôncio, então Ministro do Império e professor da Faculdade de Direito de São Paulo, promulgou o decreto n. 7.247, o qual instituiu a liberdade do ensino primário e secundário no município da Corte e a liberdade do ensino superior em todo o país. A liberdade de ensino compreendida na lei previa a flexibilidade dos estudos. Todos os que se considerassem, por julgamento próprio, aptos a ensinar, poderiam fazê-lo, tendo liberdade inclusive de escolher o que ensinar e como ensinar. Nos cursos secundários e superiores, a frequência escolar tornou-se livre, o aluno poderia optar pelas aulas e matérias que gostaria de participar e com quem lhe interessava aprender, visto que, no final do curso, as instituições realizavam exames rigorosos, visando à objetividade, à transparência e à medição da inteligência e desempenho dos alunos. Com a referida lei, o Império imprimiu um sistema de ensino de exames e não um projeto educacional, característica marcante durante a Primeira República (ou “República Velha” de 1889 a 1930) e com reflexos até a atualidade, a exemplo do ensino secundário voltado aos exames vestibulares.

A partir de um estudo específico sobre história e políticas de educação no Brasil Império, os autores Sérgio Almeida da Silva e Neiva Gallina Mazzuco, sintetizam o período como: classista, racista, de gênero e dual, um descaso com a educação para o povo.

noção marxista de uma superestrutura enraizada nas classes sociais. Para Gramsci, a sociedade civil representa a superestrutura, fator ativo e positivo no desenvolvimento histórico; é o complexo das relações ideológicas e culturais, a vida espiritual e intelectual, e a expressão política dessas relações torna-se o centro de análise. Gramsci, também adotou a noção de Marx sobre “hegemonia” burguesa na sociedade civil, e fez dela um tema central de sua própria versão do funcionamento do sistema capitalista. “Tal hegemonia, nos termos de Gramsci, significava o predomínio ideológico dos valores e normas burguesas sobre as classes subalternas” (CARNOY, 1988, p. 89-117). “Sendo uma instituição social o Estado precisa ser compreendido historicamente. Por isso, não está isento de interferências sociais, políticas, culturais, religiosas e de disputas políticas. Tem assumido diferentes formas de exercício do poder: democrático, ditatorial, populista. Tem assumido posturas sensíveis às pressões da sociedade civil, mas também atuado como órgão repressor, especialmente em relação às organizações e movimentos sociais, bem como legitimando experiências de segregação e barbárie” (MARCON, 2012, p. 1).

A educação imperial tinha caráter: classista, por ser destinada às elites; racista por não ser destinada aos negros, mesmo aos livres; de gênero, ao ser direcionada à formação dos homens já que a mulher ainda não tinha conquistado seu espaço no campo político e econômico; dual ao reforçar a hegemonia do bloco no poder que detinha o controle do aparelho estatal. O descaso com a educação para o povo, embora o Imperador desejasse torná-la acessível, prende-se ao fato de que o Imperador era politicamente impotente face às investidas externas do imperialismo inglês e das investidas internas das elites rurais escravocratas e reacionárias. O governo imperial, cômico de sua impossibilidade política ao delegar a sua responsabilidade com o ensino primário à aristocracia rural brasileira, estava aceitando, passivamente o atraso. Em síntese o Brasil imperial não investia na educação da classe trabalhadora, pois tinha que pagar juros da dívida externa com a Inglaterra, dona do capital centralizado e, também, porque a aristocracia rural brasileira priorizava a educação para a formação de seus intelectuais com fins de representatividade política, discriminando o trabalho intelectual do trabalho manual com vistas à organização e consolidação do capital (SILVA; MAZZUCO, 2005, p. 4-5).

1.3 Primeira República brasileira: educação emergente

Seguindo o percurso histórico, a partir da Constituição Francesa (1789), a República tornou-se sinônimo de governo representativo. No Brasil, a República foi proclamada em 1889, modelo de governo adotado até a atualidade. O regime republicano surgiu por obra de um movimento militar apoiado por setores sociais ligados à economia cafeeira, em decorrência ao descontentamento com a política econômica do Império, a qual não mais atendia às modernizações que estavam ocorrendo no final do Século XIX no Brasil. Esse período foi marcado pela expansão da lavoura cafeeira, pelo fim do regime escravocrata, a adoção do trabalho assalariado, as melhorias nos portos e ferrovias, a instauração da rede telegráfica, a disseminação de algumas ideias democráticas (trazidas do exterior), o fim do poder moderador do Imperador e, de certa forma, pela descentralização do poder (GHIRALDELLI, 2009).

A Constituição de 1891 adotou medidas educacionais muito próximas às do Ato Adicional de 1834. Passou a deixar a cargo dos Estados declarar ou não a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário. Os Estados teriam autonomia legislativa em financiar com seus recursos essa etapa da educação escolar, poderiam também criar instituições de ensino secundário e superior dentro dos seus espaços territoriais. Já quanto à questão da laicidade do ensino, a Constituição de 1891, no § 6º do art. 72, determinava claramente “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”, determinação essa que mais tarde se constituirá como um dos principais terrenos de conflito entre a Igreja Católica e o Estado (CURY, 2013, p. 108).

A educação oferecida durante os primeiros anos da República no Brasil seguiu legitimando o modelo do sistema de ensino do Império. A classe social do indivíduo era fator determinante para as oportunidades educacionais “de um lado, o ensino primário, vinculado às escolas profissionais, para os pobres, e de outro, para os ricos, o ensino secundário articulado com o ensino superior, para o qual preparava o ingresso” (ROMANELLI, 1996, p. 67). A educação elementar ainda era para poucos, a oferta de escolas não atendia à demanda e o ensino não correspondia às exigências da expansão econômica do país. Não havia grandes preocupações com a alfabetização das crianças (FLACH, 2009). Diante desse contexto, o país percebia que as promessas de governo, pós Império, não haviam se confirmado, o ensino público não havia sido priorizado. Em relação às limitações e, conseqüentemente, às falhas do projeto educacional da Primeira República, Florestan Fernandes contribui ao esclarecer:

É certo que a República falhou em suas tarefas educacionais. Mas falhou por incapacidade criadora: por não ter produzido os modelos de educação sistemática exigidos pela sociedade de classes e pela civilização correspondente, fundada na economia capitalista, na tecnologia científica e no regime democrático. Em outras palavras, suas falhas provêm das limitações profundas, pois se omitiu diante da necessidade de converter-se em Estado educador, em vez de manter-se como Estado fundador de escolas e administrador ou supervisor do sistema nacional de educação. Sempre tentou, não obstante, enfrentar e resolver os problemas educacionais tidos como “graves”, fazendo-o naturalmente segundo forma de intervenção ditada pela escassez crônica de recursos materiais e humanos. Isso explica por que acabou dando preeminência às soluções educacionais vindas do passado, tão inconsistentes diante do novo estilo de vida e das opções republicanas, e por que simplificou demais a sua contribuição construtiva, orientando-se no sentido de multiplicar escolas invariavelmente obsoletas, em sua estrutura e organização, e marcadamente rígidas, em sua capacidade de atender às solicitações educacionais das comunidades humanas brasileiras (1966, p. 4).

Diante do processo de urbanização do país, as reivindicações de mudanças na organização educacional vieram à tona, pois não havia uma política educacional que pudesse oferecer a população acesso à escola primária com possibilidades de avanço no sistema educacional. O momento político e econômico do Brasil exigia um novo olhar sobre a educação, tanto na esfera quantitativa quanto na qualitativa, a República não atendia a demanda educacional emergente, era necessário elaborar políticas educacionais que atendessem às necessidades da população. No entanto, passaram-se algumas décadas até que a educação e o direito de acesso a todos fosse pauta dos discursos políticos e sociais.

Em 1920, o Brasil, impregnado pela influência dos Estados Unidos, pós Primeira Guerra Mundial, passou então a tratar as questões educacionais num clima cultural de “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”, movimento que marcou a década de

1920 e atribuiu à educação a responsabilidade de alavancar o progresso e o desenvolvimento do país. Como nos esclarece Ghiraldelli (2009), a pedagogia empregada até então consistia-se pela observação do comportamento do professor repetida mais tarde pelo aluno, uma fusão da pedagogia formalizada por Johann Friedrich Herbart (1776-1841) com a pedagogia dos jesuítas, que deixara resquícios até então. A partir desse contexto, o Brasil passou a ler autores norte-americanos e europeus em geral, percorrendo livros ligados ao “movimento da educação nova”. Também, na década de 1920, os intelectuais envolvidos pela educação, puderam ler o filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952). Dewey, em 1896, criou a University Elementary School junto à Universidade de Chicago, como um campo experimental da “educação nova” ou “pedagogia da nova escola”, experiência denominada também como “escolanovismo”. No Brasil, o autor Lourenço Filho, em 1929, ao publicar o clássico da literatura pedagógica *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, conseguiu focar muito bem, o debate pedagógico que seria travado ao longo do Século XX, o duelo entre os ideários da “pedagogia nova” (de Dewey) e a “pedagogia tradicional” (de Herbart).

1.4 Era Vargas (1930-1945)

1.4.1 Reconstrução educacional: o Manifesto

O crescente interesse pelas questões educacionais impulsionou os debates políticos no alvorecer dos anos 1930. “Ganhava força entre vários intelectuais e políticos da época a ideia de que era indispensável à modernização do Brasil a montagem de um Estado nacional, centralizador, antiliberal e intervencionista” (SHIROMA et al., 2011, p. 15). Nesse contexto, a educação passou a ser valorizada e entendida como a solução para os problemas sociais, econômicos ou políticos do país. Havia a concepção de que a reforma da sociedade pressuporia, a reforma da educação e do ensino.

Em 1924, a partir da criação da Associação Brasileira da Educação (ABE), principal responsável pela organização, promoção e realização de congressos de discussões em nível nacional sobre educação escolar, muitas ideias e grandes debates surgiram acerca de diretrizes e plano nacional de educação, ainda durante o primeiro governo de Vargas (1930). Entre muitas reuniões e conferências, vários intelectuais, integrantes das reformas estaduais de 1920, apresentaram uma proposta de reconstrução educacional, medida que reivindicava a elaboração de uma política educacional consistente ao nosso país. Assim, os intelectuais passaram a compor e assinar um texto que, mais tarde, tornou-se um clássico para educação

brasileira, qual seja “o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova,” publicado em 1932 (GHIRALDELLI, 2009). Sobre a redação do documento, Eneida Oto Shiroma (2011) leciona:

Redigido por Fernando de Azevedo e assinado por mais 26 educadores e intelectuais, o documento dirigido ao povo e ao governo trazia a marca da diversidade teórica e ideológica do grupo que o concebeu. Mas apresentava ideias consensuais, como a proposta de um programa de reconstrução educacional em âmbito nacional e o princípio da escola pública, leiga, obrigatória e gratuita e do ensino comum para os dois sexos (coeducação). Movia-se, ainda, no âmbito das concepções educacionais de recorte escolanovista, enfatizando os aspectos biológicos, psicológicos, administrativos e didáticos do processo educacional (p. 20).

O documento, de fato, concebe a sistematização e a autenticidade das concepções pedagógicas e políticas próprias ao novo momento da educação no país. No texto introdutório do “Manifesto” consta que, dentre a hierarquia de todos os problemas nacionais, nenhum tem maior importância e gravidade do que a educação, nem mesmo os de caráter econômico. Segundo os intelectuais, os problemas educacionais eram oriundos da insuficiência dos planos de governo, ou seja, faltaria a eles uma filosofia da educação e, mais, uma visão científica dos problemas educacionais. O “movimento de renovação educacional” propôs uma nova filosofia para educação, adequando a escola à modernidade da sociedade urbano-industrial emergente, à luz dos métodos científicos para resolução de todos os problemas educacionais. Importante também destacar que, a partir das finalidades da educação, o documento afirma que a “educação varia sempre em função de uma ‘concepção de vida’, refletindo em cada época, a filosofia predominante que é determinada pela estrutura da sociedade”. O Manifesto considera que no mundo moderno a “velha estrutura do sistema educacional” (de característica “artificial” e “verbalista”) deve sucumbir, uma vez que estaria associada a uma “concepção vencida” de vida e de mundo (GHIRALDELLI, 2009).

O referido documento apresenta reivindicações históricas da sociedade. Dentre tantas, reconhece a educação como direito de todos, elevando sua função social e pública. Nesse mesmo contexto, a estudiosa Simone de Fátima Flach argumenta sobre a importância das reivindicações frente ao desenvolvimento da cidadania:

Ao reconhecer a educação como direito de todos, enaltecendo a sua função eminentemente social e pública, o Manifesto dos Pioneiros dá um salto qualitativo na compreensão da temática educacional como essencial para o desenvolvimento da cidadania na nação em formação. Nesse sentido, é importante ressaltar o papel desempenhado no contexto do Manifesto, que trouxe em seu bojo as importantes reivindicações de uma educação pública, obrigatória, gratuita, leiga e igual para ambos os sexos. Essas reivindicações tomadas como princípios fundamentais para a educação brasileira demonstram o quão importante é sua efetivação para que a conquista da cidadania seja real, considerando o contexto em que se insere a temática, extinguindo-se os privilégios de classe, até então existentes e superados a organização escolar que privilegia alguns em detrimento de uma grande maioria. Ao ser ministrada de forma geral, comum e igual para todos os brasileiros, a educação fortaleceria a igualdade necessária entre as pessoas que compõem o povo brasileiro (2011, p. 288).

Sem entrar no campo dos limites, contradições e interesses políticos que circundam o texto, o “Manifesto” acabou se tornando um importante documento, justamente por focalizar os problemas educacionais brasileiros, impulsionando o posicionamento de educadores e do governo quanto às questões da realidade do ensino no país. Influenciou, inclusive, o texto da Constituição de 1934.

1.4.2 Limites legais das Constituintes de 1934 e 1937

[...] o direito à educação representa a indivisibilidade e interdependência de todos os direitos humanos.⁶

A Carta Magna de 1934, diante das ações necessárias ao contexto educacional brasileiro, dispôs, em seu art. 149, que “a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos”. Além disso, estabeleceu a necessidade de um plano nacional de educação, prevendo percentuais de receitas e impostos para a manutenção e desenvolvimento do ensino. Ao tratar das normativas e competências da União, o documento faz duas indicações que passam a influenciar significativamente na garantia ao acesso à educação enquanto direito de cidadania. O primeiro deles é referido na alínea “a” do Parágrafo Único do art. 150, o qual prevê que o ensino primário seria gratuito e de frequência obrigatória – no entanto, não estabelece a oferta obrigatória, o que dá margem ao governo para não assumir e aplicar esforços para que a população tivesse acesso à educação elementar. Já a alínea “e” desse mesmo artigo e parágrafo previu que a limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento (FLACH, 2011).

⁶ Comissão de Direitos Econômicos e Sociais das Nações Unidas. Disponível em: <www.un.org.>. Acesso em: 2 mar. 2014.

A intenção estabelecida pela Carta Magna quanto ao ensino gratuito e obrigatório conquistou pouco avanço real, “os dados disponíveis demonstram que, mesmo tendo havido uma elevação no número de matrículas no período, o atendimento escolar mantinha-se deficitário” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 22). Segundo Ghiraldelli (2009), a Constituição de 1934 foi passageira. Vigorou apenas até 1937, quando a Assembleia elegeu por votação o Presidente da República Getúlio Vargas. Por meio de um golpe militar, Getúlio tornou-se um ditador e denominou o novo regime de “Estado Novo”. Nosso país, nesse momento, passou a ter uma nova Constituição (1937), a qual desconstituiu muitas das ideias democráticas da Carta de 1934.

A Carta de 1937 desobrigou o Estado em subsidiar a educação pública, apresentou completo desinteresse por fornecer à população uma educação geral pública e gratuita, atribuindo à boa vontade dos ricos o financiamento da educação dos mais pobres (criando a chamada “caixa escolar”, espécie de reserva financeira). A medida promoveu a divisão das classes e rompeu com a possível igualdade entre os indivíduos, conforme expresso no texto legal da Carta de 1937:

Artigo 125 – A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução de suprir as deficiências e lacunas da educação particular.

Artigo 130 – O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar, escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para caixa escolar.

Os limites legais das Constituintes de 1934 e 1937 (limitação de matrícula à capacidade didática e a contribuição para a caixa escolar) impediram que a obrigatoriedade e a gratuidade se concretizassem plenamente. A procura pela escola e a permanência nela ainda mostraram-se de difícil efetividade.

O ordenamento legal de 1937 foi seguido por uma série de novos decretos, entre 1942 a 1946, conhecidos como “Reforma de Capenama” (então, Ministro da Educação Gustavo Capanema). A reforma teve caráter elitista e conservadora, ordenando o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola, o que marcou o desenvolvimento do ensino público na história da educação do país. Durante esse período, também foram instituídas a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) e a institucionalização de um sindicato junto ao Estado. O cenário de pujança na industrialização e crescente urbanização clamavam por mão de obra técnica, momento que o ensino profissionalizante (nos setores menos

favorecidos) ganhava ainda mais importância no país. No entanto, formava-se novamente uma divisão, o dualismo educacional, um tipo de escola destinado à burguesia e outro tipo de escola voltada ao ensino profissionalizante aos pobres, uma dinâmica nenhum pouco democrática liberal. Essa política social denominou-se pelo “trabalhismo” e “ensino profissional”, conhecida também como populismo de Getúlio Vargas e, posteriormente, de seus herdeiros (GHIRALDELLI, 2009).

1.5 Quarta República: diretrizes ao ensino primário

1.5.1 Lei Orgânica de 1946

Após a deposição de Getúlio Vargas, em 29 de outubro de 1945, a Assembleia Nacional Constituinte buscou, por meio da Constituição de 1946, restabelecer a normalidade democrática em nosso país. “A Carta de 1946 defendia a liberdade e a educação dos brasileiros. Esta era assegurada como direito de todos, e os poderes públicos foram obrigados a garantir, na forma da lei, a educação em todos os níveis, juntamente com a iniciativa privada” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 25). Nesse sentido, Simone de Fátima Flach (2011) contribui ao detalhar o referido decreto:

O Decreto-lei nº 8529, de 02 de janeiro de 1946, também chamado de Lei Orgânica do Ensino Primário, traçou diretrizes para esse nível de ensino para todo o país, desdobrando-o em duas categorias de ensino: o ensino primário fundamental, destinado às crianças de sete a doze anos, sendo desdobrado ainda em ensino primário fundamental, com duração de quatro anos e o ensino primário complementar, com duração de um ano, acrescentado ao fundamental. O Decreto-lei previa, ainda, o ensino primário supletivo, destinado aos adolescentes e adultos, com duração de dois anos (p. 291).

A Lei Orgânica n. 8529/46, ao oferecer o ensino primário de forma gratuita e obrigatória, passa a organizar a oferta do ensino de forma mais unitária, ampliando a oportunidade de acesso e frequência escolar. Na letra da lei, o art. 39 previa o ensino primário como gratuito, embora possibilitasse a organização de caixas escolares com a contribuição das famílias dos alunos. Já o art. 41 apresentava que “o ensino primário elementar é obrigatório para todas as crianças nas idades de sete a doze anos, tanto no que se refere à matrícula como no que diz respeito à frequência regular às aulas e exercícios escolares” (FLACH, 2011, p. 291).

Estabelecidas as conquistas regidas pela Carta de 1946, tramitou no Congresso Nacional a primeira tentativa de formulação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação. A comissão que organizou a elaboração do projeto para a LDBEN estava sob o comando do Ministro da Educação Clemente Mariano, o qual contou com o apoio de Fernando Azevedo, Lourenço Filho entre outros grandes intelectuais da educação nas décadas de 1920 e 1930. Em 1948, o projeto foi apresentado ao Congresso Nacional. A partir daí, foram longos anos de debates sobre que rumos a educação brasileira devia seguir, até 1961 quando finalmente foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

A previsão legal, por si só, não garante a transformação da realidade, mas contribui muito se pessoas comprometidas, com boa vontade política passam assumir o estabelecido em benefício de todos. A Constituição de 1946 normatiza e organiza pela primeira vez o ensino primário, define a idade da criança, a duração, garante a matrícula gratuita a todos e estabelece a obrigatoriedade, ou seja, possibilita o acesso e frequência escolar principalmente à população mais pobre. Porém, o amadurecimento e a efetivação mais contundente desta reforma de ensino apenas ocorreram a partir de 1961, quando passa a vigorar nossa primeira LDBEN.

A realidade da educação primária no Brasil, na década de 1960, enquanto garantia indistintamente a todos de permanecer e aprender na escola, ainda era um tanto utópica. O contexto histórico mostra que não havia escolas suficientes à população e que os índices de reprovação e evasão eram alarmantes. Ainda, se considerarmos a educação como um direito social, podemos afirmar que toda a legislação até então existente ainda não foi capaz de alcançar este benefício a cada cidadão brasileiro, haja visto que ainda hoje almejamos esse objetivo.

1.5.2 Nossa primeira LDBEN: 1961, a “meia vitória”

A lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que tramitou por 13 anos no Congresso, estava voltada a um país pouco urbanizado, porém, fora aprovada para um Brasil industrializado e com necessidades educacionais específicas que não foram contempladas naquele momento. Conforme as palavras de Anísio Teixeira, no *Diário de Pernambuco*, a lei n.º 4.024/61 foi uma “Meia vitória, mas vitória”, e Carlos Lacerda, diante da aprovação, afirmou: “Foi a lei a que pudemos chegar” (SAVIANI, 1999). Para Dermeval Saviani, o texto aprovado, de fato não correspondia exatamente o anseio das partes envolvidas, constituiu-se

como uma solução intermediária. Em seu estudo referente Política e Educação no Brasil, o autor afirma:

[...] o texto aprovado não correspondeu plenamente às expectativas de nenhuma das partes envolvidas no processo. Foi, antes, uma solução de compromisso, uma resultante de concessões mútuas prevalecendo, portanto, a estratégia da conciliação. Daí por que não deixou de haver também aqueles que consideraram a lei então aprovada pelo Congresso Nacional como inócua, tão inócua como o eram as críticas estribadas na estratégia do “liberalismo”. Ilustra essa posição a definição espirituosa enunciada por Álvaro Vieira Pinto: É uma lei com a qual ou sem a qual tudo continua tal e qual (FONTOURA apud SAVIANI, 1999, p. 47-48).

Direcionando a visão aos aspectos sociais da educação, Shiroma et al. (2011, p. 25-26) destacam a conquista em defesa a escola pública, porém, atribuem a vitória às forças conservadoras e privatistas:

De fato, foram fortes as pressões conservadoras e privatistas no vagaroso – 13 anos! – processo de discussão das propostas educacionais em tramitação no Congresso Nacional. Contra elas insurgiu-se o Movimento em Defesa da Escola Pública, difundido a partir da Universidade de São Paulo (USP) e congregando nomes como Florestan Fernandes, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, entre outros. Posteriormente, em 1959, divulgou-se um novo manifesto, mais uma vez endereçado ao povo e ao governo, assinado por 189 intelectuais, educadores e estudantes e, como em sua primeira versão, também redigido por Fernando de Azevedo. A velha geração dos anos 1930 persistia na luta. Agora não se tratava mais de reafirmar os princípios de uma nova pedagogia, mas de discutir os aspectos sociais da educação e a intransigente defesa da escola pública.

Independentemente das forças e pressões, a LDB de 1961 representou um grande passo para a unificação do ensino no país, legitimando o direito à educação e prevendo a obrigatoriedade da educação escolar, conforme expressa nos artigos da lei:

Art. 3 – O direito à educação é assegurado:

I – Pela obrigação do poder público e pela liberdade da iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma da lei em vigor;
II – Pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos.

Art. 27 O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento (BRASIL, 1961).

No entanto, quanto à obrigatoriedade de frequência à escola primária, pode-se afirmar que o avanço da lei só não foi maior, porque facultou isentar da obrigação o pai ou o responsável que não efetivasse a matrícula da criança em idade escolar, mediante as seguintes

condições: “Eis as exceções previstas: comprovado estado de pobreza do pai ou responsável; insuficiência de escolas; matrícula encerrada; doença ou anomalia grave da criança” (FLACH, 2011, p. 293). Essas previsões, de certa forma, afastaram a obrigação do poder público para com a obrigatoriedade em assegurar a escolarização das crianças no ensino primário. Medida que, mais tarde, o governo buscava corrigir ao instituir como meta no Plano Nacional de Educação (1962) matricular até a 4ª série 100% das crianças com idade entre 7 e 11 anos (FLACH, 2011).

Como se vem demonstrando ao longo da história da educação brasileira, as previsões legais, por si mesmas, não garantem a mudança substancial do sistema educacional. Mas, quando assertivas, podem contribuir significativamente para corrigir e amenizar as mazelas da educação, enquanto direito de todos, percurso o qual o Brasil persegue até os dias atuais.

1.5.3 O Plano Nacional da Educação de 1962

Seguindo as prescrições da LDBEN de 1961, no ano de 1962 o Conselho Federal de Educação aprovou o Plano Nacional de Educação. O PNE apresentou objetivos claros e concretos para que num período de oito anos fossem alcançadas. Nesse sentido, é importante destacar alguns objetivos elencados pelo plano:

- a) ensino primário – matrícula até a quarta série de 100% da população escolar para alunos de 7 a 11 anos de idade; e matrícula nas quinta e sexta séries de 70% da população escolar de 12 a 14 anos;
- b) ensino médio – matrícula de 30% da população escolar de 11, 12 e 14 anos nas duas primeiras séries do ciclo ginásial; matrícula de 50% da população escolar de 13 a 15 anos nas duas últimas séries do ciclo ginásial; e matrícula de 30% da população de 15 a 18 anos nas séries do ciclo colegial;
- c) ensino superior – expansão da matrícula até a inclusão, pelo menos de metade dos que terminam o curso colegial.

No entanto, o PNE teve vida curta, foi extinto duas semanas após o golpe militar de 1964. As forças conservadoras que tomaram o poder tinham o intuito de romper com qualquer vínculo com o passado getulista. Os dirigentes, a partir daí, combatiam veemente o populismo, momento dito como o “fim da demagogia e a modernização do país”. O movimento estancou o sonho da construção de uma nação efetivamente democrática, assim como também foi postergada a ideia de uma política educacional integrada à política social (GHIRALDELLI, 2009). As idas e vindas da educação ao sabor das políticas ideológicas

muito deixaram de prejuízo e atraso na constituição e garantia do direito e obrigatoriedade escolar aos brasileiros. Houve momentos de grande avanço e também de muita estagnação, como visto, novamente pelo ocorrido com o PNE. Dito nas palavras de Shiroma, “a democracia, anseio de tantos brasileiros permaneceria confinada a uma solução longínqua, perdida no emaranhado retórico das correntes políticas organizadas” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 38).

1.6 Ditadura Militar: as reformas do ensino a partir da Constituinte de 1971

A lei n.º 5.692, aprovada em 1971, nasceu sem discussão, sem disputa, não sofreu nenhum veto presidencial. A segunda LDB refletia o período da ditadura militar, o ensino voltado ao mercado de trabalho, a escola profissionalizante no segundo grau. Nessa legislação, foi incorporado objetivo à educação com fim de “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício do consciente da cidadania” (BRASIL, 1971).

Uma das mais importantes mudanças que a referida lei trouxe foi a de ampliar a obrigatoriedade escolar para oito anos, com a fusão dos antigos cursos primário e ginásial, tornando o ensino obrigatório para a faixa etária entre os 7 e os 14 anos. A reestruturação do ensino também previa a eliminação do excludente exame de admissão ao ginásio. Quanto às necessárias mudanças estruturais para adaptar o novo modelo de ensino, Shiroma, Moraes e Evangelista esclarecem:

Ampliar a escolaridade, antiga demanda de educadores brasileiros, exigiria uma mudança estrutural na educação elementar, uma vez que a expansão do ensino decorrente requereria um grau de elasticidade e capacidade de adaptação à realidade inexistente nos antigos cursos primário e ginásial. Como assinala Horta, a alta seletividade do antigo curso primário, a elevada proporção de vagas na rede particular e a inexistência de escolas do antigo nível médio na zona rural tornaram impraticáveis a extensão e a obrigatoriedade da escolaridade previstas na lei (2011, p. 33).

O curso primário e o ciclo ginásial foram agrupados no ensino do primeiro grau pela nova lei n.º 5.692/71. O currículo escolar do 1º e 2º graus fixou disciplinas obrigatórias ao núcleo comum e flexibilizou uma parte de disciplinas diversificadas, para atender as necessidades específicas de cada local. O 2º grau tornou-se integralmente profissionalizante, contendo uma relação de 130 habilitações técnicas, ou seja, cursos profissionalizantes para

serem trabalhados nas escolas. Após, essa matriz de cursos técnicos só aumentou. Porém, as escolas particulares, para continuar atendendo sua clientela, com interesses no acesso às faculdades e universidades, acabaram desconsiderando a diretriz profissionalizante, seguindo o curso colegial propedêutico ao ensino superior. Já o ensino público se descaracterizou por completo para cumprir a exigência da lei (GHIRALDELLI, 2009).

Segundo o pensamento de Shiroma et al. (2011), a nova lei privilegiou os aspectos quantitativos do ensino e não concedeu a devida atenção aos elementos qualitativos, tais como a necessidade de rever a organização da escola e empregar o investimento necessário à manutenção do novo projeto. Efetivamente não oportunizou condições para garantir e manter o ensino básico, a obrigatoriedade prevista não foi efetivada, pois não havia recursos materiais e humanos suficientes para atender à demanda existente. A escola básica com oito anos de obrigatoriedade exigia fortes investimentos, com aplicação de maior índice de recursos à educação, ou seja, maior intervenção do governo, porém, este limitou-se a ampliar o clientelismo e a aliar a função formativa à função profissionalizante do ensino. Ainda, nesse cenário “é importante ressaltar que a grande maioria dos iniciantes do 1º grau – em torno de 80% – não conseguia sobreviver ao sistema e iniciar o 2º grau” (FLACH, 2009, p. 7). Novamente, os resultados estiveram longe de ser alcançados, a nova organização escolar não conseguiu atingir o objetivo de assegurar o direito de educação à população, pois, tanto os limites internos como os externos à escola impedem que os alunos de fato avancem nos estudos e usufruam do acesso à escola.

1.7 Nova República: a universalização da educação

1.7.1 Em destaque a Constituição de 1988

Nenhum outro interesse público exigirá forma tão especial do
Estado quanto à educação.
Anísio Teixeira

Em meados da década de 1980, o quadro educacional brasileiro era dramático: 50% das crianças repetiam ou eram excluídos ao longo da 1ª série do 1º grau; 30% da população eram analfabetos, 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora da escola. Além disso, 8 milhões de crianças no 1º grau tinham mais de 14 anos, 60% de suas matrículas concentravam-se nas três primeiras séries que reuniam 73% das reprovações. Ademais, é importante lembrar que 60% da população brasileira vivam abaixo da linha da pobreza. Tais dados forneciam as condições para a exigência de redirecionamento na legislação vigente (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 37).

Os alarmantes índices da educação no país refletiam o período da ditadura militar, contexto no qual a educação foi pautada pela repressão, privatização do ensino, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular, abordagem de uma pedagogia técnica e muitas tentativas de desarticulação do magistério. Certamente o período militar deixou como herança um saldo bastante negativo ao nosso país, um projeto de educação fracassado.

O período ditatorial durou 21 anos. Teve seu início em março de 1964 com o golpe que derrubou do poder o presidente João Goulart (Jango) e teve seu final em janeiro de 1985 com a eleição indireta (via Colégio Eleitoral) de Tancredo Neves e José Sarney. Ao todo foram cinco generais que, ao longo dessas duas décadas, assumiram o revezamento da Presidência da República. Pós-ditadura, o governo José Sarney recebeu um sistema educacional destroçado, com mazelas e ineficácias em alguns setores do ensino, o que acabou comprometendo a educação do Brasil por mais duas décadas após o fim da ditadura militar (GHIRALDELLI, 2009).

A necessidade de implementar novas políticas educacionais fez crescer os movimentos de educadores em busca de mudanças ao sistema educacional ao país. Sobre as bandeiras de luta e as propostas de reivindicações, Shiroma, Moraes e Evangelista destacam:

Expressando o espírito da época, as bandeiras de luta e propostas dos educadores cobriam um amplo espectro de reivindicações, a começar pela exigência de constituição de um sistema nacional de educação orgânico – proposta recorrente desde a década de 1930. Também se firmou a concepção de educação pública e gratuita como direito público e subjetivo e dever do Estado concedê-la. Defendiam-se a erradicação do analfabetismo e a universalização da escola pública, visando a formação de um aluno crítico. Os requisitos desse projeto podem ser sintetizados em cinco lineamentos. O primeiro refere-se à melhoria da qualidade na educação, incluindo-se nesse âmbito preocupações com a permanência do educando na escola e a redução da distorção idade-série...; o segundo relaciona-se aos profissionais da educação, que compreendia a valorização e qualificação dos profissionais, entendidos como professores, especialistas e demais funcionários...; o terceiro ponto dizia respeito à democratização da gestão. Nesse plano reivindicava-se a democratização dos órgãos públicos de administração do sistema educacional, não só pela recomposição de suas esferas como pela transparência de suas ações...; o quarto lineamento atinha-se ao financiamento da educação...; e a última diretriz contemplava os níveis de ensino. Propunha-se a ampliação da escolaridade obrigatória, abrangendo creche, pré-escola, 1º e 2º graus, o que significava que a obrigação do estado na oferta educacional ampliava-se para o período de 17 anos (2011, p. 40-41).

A “Nova República” de 1985 fez emergir os anseios acima elencados. Caminhava-se para o avanço e consenso do que deveria ser o projeto de educação nacional do país. O Congresso, em 1988, assina então a nova Carta Magna, a Constituição que garantiu às mudanças necessárias à educação brasileira, elaborada numa perspectiva cidadã e democrática

de direito. O Estado democrático de direito está previsto na Constituinte de 1988, no parágrafo único do art. 1º, que diz: “Todo o poder emana do povo, que exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição” (BRASIL, 2003). Nesse sentido, a nova legislação ganhou sentido e força, pois conferiu ao povo a soberania do poder.

A Constituição Federal de 1988, especificamente quanto ao direito social à educação, antes mesmo do Capítulo III, na Seção intitulada “Da Educação”, já prevê esse direito:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 2003).

Segundo Carlos Roberto Jamil Cury (2013), o destaque dado à educação, primeiro na ordem das citações, não é sem motivo, visto na concepção de que sem educação não pode haver cidadania e processo democrático. A partir da educação, outros princípios e direitos civis são assegurados, a exemplo do Título II, Capítulo I, art. 5º da Constituição, “a igualdade jurídica entre homem e mulher, a liberdade de consciência e de expressão, a liberdade de associação, a condenação a todo tipo de maus-tratos e a condenação ao racismo como crime inafiançável” (BRASIL, 2003).

A educação passa a ser entendida como primordial para o desenvolvimento pleno da pessoa. Conferindo-lhe ampla valorização e importância, o art. 208 reconheceu o ensino obrigatório como direito público subjetivo, conforme sinaliza os incisos 1º e 2º:

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente (BRASIL, 2003).

A letra da lei define a educação como direito de todos e dever do Estado. O direito público subjetivo é “aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir direta e imediatamente do Estado, o cumprimento de um dever e de uma obrigação” (CURY, 2002, p. 21). Cury (2013), em seu artigo “Do direito de aprender: base do direito à Educação” (p. 104) apresenta o objetivo da educação, segundo a Carta Magna de 1988:

A Constituição da República do Brasil de 1988 inicia o capítulo da Educação com um artigo no qual se afirma ser o objetivo da Educação o *pleno desenvolvimento da pessoa*. E para alcançá-lo, a Educação é defendida *como direito do cidadão e dever do Estado*. E esse *desenvolvimento da pessoa* não poderia se realizar de modo *pleno*, especialmente na Educação básica, sem o concurso de várias mediações entre as quais a gratuidade, obrigatoriedade, o financiamento e a valorização dos docentes. Tais mediações concorrem para o preenchimento das finalidades da instituição escolar: o desenvolvimento efetivo e de qualidade da capacidade cognitiva, marca registrada do homem e a incorporação de valores ligados à cidadania e aos direitos humanos.

Cury também explicita que a Constituição, ao reconhecer o direito à educação, estabeleceu uma série de princípios e diretrizes, de modo a assegurar esse direito, dentre eles, destacamos o “art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola: [...]” (BRASIL, 2003). Certamente, o previsto no inciso I demanda grande investimento social, para que seja minimizada e superada a exclusão e a discriminação constitutiva da nossa sociedade.

Há consenso entre os educadores de que o direito à educação constitui-se como uma ferramenta imprescindível para reduzir à desigualdade social, o preconceito, a discriminação racial, ou seja, a partir dele podemos superar a herança de séculos de uma educação excludente. “A declaração e a efetivação do direito à Educação têm sido e são imprescindíveis para essa superação. E isso se torna mais significativo em países como o Brasil cuja forte traição elitista reservou apenas às camadas privilegiadas o acesso a este bem social” (CURY, 2013, p. 115).

Por fim, nesse bloco de estudo, buscamos a contribuição da estudiosa Nina Beatriz Stocco Ranieri (2013, p. 103), que nos apresenta resumidamente uma visão do direito à educação no ordenamento jurídico:

O direito à Educação no sistema jurídico brasileiro não é, por conseguinte, uma disposição abstrata. Ao contrário, consiste em um conjunto de determinações objetivas e consequentes, passíveis de serem aplicadas a contingências, situações e circunstâncias que se sucedem no desenvolvimento social, pela integração jurisprudencial e doutrinária. A via judicial, em particular, na efetivação do direito à Educação, vem revelando novos campos de afirmação do Estado Democrático de Direito, em benefício dos direitos de cidadania e da participação popular, o que é especialmente importante num País com baixa percepção popular do valor das instituições democráticas e desconhecimento da força normativa da Constituição.

Nesse sentido, a Constituição de 1988 revela força normativa e, acima de tudo, assegura um bem social à população brasileira, princípios de cidadania e democracia tão almejados.

As demais alterações legais, previstas no viés do direito à educação, a partir da década de 1990, serão apresentadas e analisadas juntamente com o texto de ampliação da obrigatoriedade escolar.

1.7.2 A LDBEN n. 9.394/96 e o ensino fundamental

O homem será o que dele fizerem a sociedade e a educação escolar.
Anísio Teixeira

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi determinada pela Constituição de 1988, cujo texto previa a necessidade de legislar no campo mais detalhado da educação. O resultado do texto constitucional aprovado na lei n.º 9.394/96 foi uma mescla entre os anseios da população e o projeto do Senador Darcy Ribeiro. Segundo o historiador Ghiraldelli (2009), a LDB não foi uma derrota para os objetivos de uma boa educação no Brasil, nem tampouco destoou das outras LDBs. A nova LDB apresentou muitos pontos positivos para melhoria da educação. A seguir, são rapidamente detalhados alguns que nos parecem importantes para base deste estudo.

A LDB de 1996, ao tratar especificamente do que deveria ser ensinado nas escolas, foi bastante flexível, ela apenas determinou que deveria existir um núcleo comum para todo o território nacional, e uma parte diversificada. O que motivou ampla publicação literária em torno do assunto, resultando nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs – obra do Ministério da Educação). Quanto às questões financeiras, a LDB fixou prazos exatos, para que a União, os Estados e os Municípios viessem a repassar seus recursos para a educação, considerando como crime o não cumprimento da medida. Outro aspecto importante foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, muito embora o cálculo do custo por aluno tenha sido mínimo (R\$300,00), valor insuficiente para corrigir e avançar a educação do país (GHIRALDELLI, 2009).

Quanto ao acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo, Paulo Ghiraldelli Junior (2009, p. 171-172) nos apresenta uma visão um tanto crítica em relação ao texto constitucional:

É claro que, em alguns pontos, poderia haver mais ganhos para a democratização do ensino. Naquela parte que alguns analistas consideraram inovadora, a LDB realmente traiu a Constituição. O texto constitucional frisou que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (artigo 208, inciso VII, §1º). Enquanto que a LDB manteve o seguinte texto: “o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo” (artigo 5º). Em nosso país, a transformação da educação em direito público subjetivo, ou seja, um direito que alguém pode reclamar às autoridades públicas se ele não usufrui, implicaria, é claro, que se mantivesse a versão da Constituição. Tem-se um direito vantajoso quando se fala do ensino gratuito. Mas não há um direito tão vantajoso ao se falar disso para qualquer ensino. Quando há a reclamação, por parte de um pai, de que um filho seu não recebeu educação, isto, no Brasil, já deveria ser entendido como uma reclamação desse pai como quem quer receber ensino gratuito. É claro que um pai, tendo posto seu filho na escola pública e gratuita, pode vir, posteriormente, reclamar da qualidade desse ensino e, então, a Constituição, em princípio, já não poderia mais ajudá-lo. Então, é certo, caberia a outros itens da LDB terem se responsabilizados por preceitos em favor do ensino de qualidade, e isso possibilitaria ao reclamante apelar, em segundo nível, para a LDB. Todavia, da maneira como o texto da LDB veio a ser fixado, o reclamante pouco reclamará, pois se ele solicitar ensino como um direito, o Estado poderá apontar para ele a escola particular paga ou a escola particular com bolsa paga pelo público como o local para ele alojar seus filhos.

O texto citado nos remete a uma reflexão importante, pois embora a previsão legal reconheça o ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo, o que, muitas vezes não se confirma efetivamente, pois quando um pai, ao matricular seu filho na escola pública, requer o ensino como um direito, o Estado, nos termos da lei, poderá apontar a ele outros caminhos, a exemplo do ensino na escola particular. As brechas da lei possibilitam que o alcance da qualidade da educação pública seja transferido ao setor privado, ou seja, o Estado de certa forma deixa de cumprir com sua obrigação e o cidadão deixa de reclamar seu direito. No entanto, não objetivando o confronto entre público e privado, à medida que o cidadão seja atendido, toda a sociedade será beneficiada. O autor, ao comentar sobre o ensino fundamental como direito público subjetivo, considerou a letra da lei uma traição à Constituição de 1988, de fato, porém, a boa notícia é de que a redação recentemente foi alterada pela lei n. 12.796, de 2013, ficando assim constituída “Art.5 O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo” (BRASIL, 2013).

No Título V - Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, a LDB declara que a educação escolar brasileira se compõe de dois níveis: educação superior e educação básica, esta formada pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio (art. 21). Tem a educação básica por finalidades desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em seus estudos posteriores (art. 22). Especificamente, quanto ao nível do ensino fundamental e seu objetivo geral, a LDB prevê, em seu art. 32, que o ensino

fundamental terá duração mínima de oito anos, sendo obrigatório e gratuito na escola pública, tendo por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (CARNEIRO, 1998, p. 99-100).

Estabeleceu, ainda, em seu art. 24, parágrafo 1º, que a “carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver” (CARNEIRO, 1998, p. 86).

A lei n. 9.394/96 é inovadora e modernizadora. Assim, foi constituída, anunciada e amplamente divulgada pela mídia nos anos subsequentes. A nova lei “foi elaborada em período de reconstrução democrática, globalização da economia e questionamento do papel do Estado” (BRANDÃO et al., 2009, p.10). Assim, possibilitou uma revisão das posições do Estado frente às questões recorrentes da educação brasileira, ampliando a autonomia dos sistemas e das instituições de ensino. Nina Beatriz Stocco Ranieri (2013, p. 97) afirma que a LDB figurou um novo marco para a educação:

Sua edição assinalou um novo marco de organização, oferecimento e controle de atividades públicas e privadas na área da Educação. De maneira geral, não cria amarras institucionais e burocráticas, privilegiando em seu conjunto orgânico ampla liberdade de conteúdo e forma para todos os níveis, em todo os sistemas de ensino, com o que tenta estabelecer um novo padrão de articulação entre a União, os Estados e os Municípios, e entre estes e a esfera privada.

No entanto, a autora faz um comentário bastante pertinente quanto às constantes alterações da redação da LDB, alertando para risco de mudança dos eixos principais “[...] O problema é que, desde a edição da atual LDB, sucessivas e frequentes alterações de seu conteúdo (mais de trinta!) põem em risco os seus principais eixos e, portanto, a sua própria efetividade” (2013, p. 97).

Ao objeto de estudo em tela, a LDB oferece uma contribuição inquestionável. Em seu art. 87, parágrafo 3º, a lei apresenta a possibilidade de matricular todos os educandos a partir de sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental

(CARNEIRO, 1998). A partir dessa concessão prevista em lei, muitos estados brasileiros passaram matricular as crianças de seis anos de idade na 1ª série do ensino fundamental, antecipando com isso a idade escolar de acesso ao ensino obrigatório. O texto da lei n. 9.394/96 oferece espaço de flexibilidade para os sistemas e instituições de ensino, para operar de forma autônoma, a exemplo do ingresso ao ensino fundamental, entre outros. Visa, assim, à construção de uma escola participativa e democrática.

O quadro que segue apresenta, de forma esquematizada, a organização do ensino nas disposições das diversas leis de diretrizes e bases da educação nacional.

Quadro 1: Organização do ensino de acordo com as LDBs

Lei 4.024/61	Duração	Lei 5.692/71	Duração	Lei 9.394/96	Duração
<ul style="list-style-type: none"> • Ensino Primário • Ciclo Ginásial do Ensino Médio • Ciclo Colegial do Ensino Médio • Ensino Superior 	4 anos 4 anos 3 anos variável	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino de Primeiro Grau • Ensino de Segundo Grau • Ensino Superior 	8 anos 3 a 4 anos variável	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Básica: - Educação Infantil - Ensino Fundamental - Ensino Médio • Educação Superior 	variável 8 anos 3 anos variável
OBS.:		OBS.:		OBS.:	
a) A passagem do Primário para o Ginásial era feita a partir de uma prova de acesso: o Exame de Admissão. b) Os ciclos Ginásial e Colegial eram divididos em Ramos de Ensino, a saber: Secundário, Comercial, Industrial, Agrícola, Normal, e outros.		a) Com a junção dos antigos Primários e Ginásial, desapareceu o Exame de Admissão. b) A duração normal do 2º grau era de três anos. Ultrapassava, no entanto, esse limite quando se tratava de Curso Profissionalizante. c) O Ensino de 1º grau e 2º grau tinha uma carga horária mínima anual de 720 horas e o ano letivo a duração mínima de 180 dias.		a) Os níveis da educação escolar passam a ser dois: educação básica e educação superior. b) A educação de jovens e adultos, a educação profissional e a educação especial são modalidades de educação. c) A educação básica, nos níveis fundamental e médio, passam a ter a carga horária mínima de 800 horas anuais, distribuídas em 200 dias letivos anuais, no mínimo.	

Fonte: Carneiro (1998).

Ao analisar o referido quadro, observamos que as políticas educacionais do país têm avançado no sentido de oportunizar mais tempo na escola para os alunos do fundamental, seja pelo aumento da carga horária anual, seja pelo aumento de dias letivos ou ainda pela possibilidade de acesso pelo ingresso do aluno um ano mais cedo. Obviamente que os dispositivos legais, por si só, não garantem mudanças na realidade existente, porém, podem sim contribuir para que se alcance a tão esperada transformação.

1.7.3 Previsão de ampliação e antecipação do acesso no ensino fundamental (PNE de 2001 e a lei n. 11.114/2005)

A possibilidade de matricular crianças a partir de 7 anos de idade e, facultativamente, a partir de 6 anos, no ensino fundamental, prevista pela LDB n. 9.394/96, fez emergir de forma acelerada a inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental por todo o país. Para atender o novo contexto de idade-ano do ensino fundamental no Brasil, surge a possibilidade de ampliar a duração do ensino fundamental para nove anos, conforme expressa a meta n. 2, do Plano Nacional de Educação, com a lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001). A meta n. 2 propõe:

Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos (BRASIL, 2001).

A medida de ampliação do ensino obrigatório somente foi possível, ou ganhou legitimidade, graças ao novo momento econômico, político e social que o país atravessava, o qual favoreceu prescrever o aumento de tempo de permanência na escola.

Ao ser elaborado o PNE, estabeleceu-se diretrizes e metas para dez anos, de 2001 a 2011. A proposta de existência do PNE estava inscrito tanto na Constituição de 1988 (art. 214) como na LDB n. 9.394/96 (art. 87, §1º), tendo como objetivo principal a permanência de um plano de Estado, ou seja, um projeto contínuo de políticas públicas voltadas à educação, independentes dos governantes no poder. Tais políticas atendem o desejo da nação brasileira, quanto “à erradicação do analfabetismo, à universalização do atendimento escolar, à melhoria da qualidade do ensino, à formação para o trabalho e à promoção humanística, científica e tecnológica do país” (LIBÂNEO et al., 2012, p. 182).

Segundo Ricardo Chaves de Rezende Martins (2013), em seu estudo sobre *Metas de qualidade na Educação Básica*, o texto do PNE sinaliza para o início de uma mudança de abordagem, em relação aos demais planos e programas do governo, pois, pela primeira vez, apareceram referências explícitas à avaliação de resultados do processo pedagógico. Assim, destaca para o ensino fundamental a meta 26 contida no documento:

Assegurar a elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos mediante a implantação, em todos os sistemas de ensino, de um programa de monitoramento que utilize os indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e dos sistemas de avaliação dos Estados e Municípios que venham a ser desenvolvidos (MARTINS, 2013, p. 523).

Quanto às metas para expansão de matrículas e redução dos índices de repetência e evasão escolar, o documento foi claro ao anunciar ao ensino fundamental: “universalização do atendimento em cinco anos; ampliação da duração desse nível de ensino para nove anos, começando pelo atendimento pelas crianças de 6 anos de idade; redução pela metade, em cinco anos, das taxas de repetência e evasão” (MARTINS, 2013, p. 523).

Interessa, também, neste momento, compreender que essa decisão do PNE com relação à ampliação do ensino fundamental atinge diretamente outras duas metas do documento, as quais Carlos da Fonseca Brandão (2009) apresenta:

[...] meta nº 1 (porcentual mínimo de atendimento da Educação Infantil) e a meta nº 15 (extinção das classes de alfabetização que ainda existirem na Educação Infantil). De forma indireta, várias outras metas e objetivos propostos para a Educação Infantil são atingidos, visto que, ao reduzir a população potencial a ser atendida pela Educação Infantil, tornam viáveis econômica e operacionalmente, outros itens dos objetivos e metas para esse nível de ensino.

Muitas implicações apareceram nos textos do documento e muitas outras surgiram em decorrência da sua aprovação. No entanto, não podemos negar a real importância da universalização do acesso à escola, mas também não podemos esquecer que, mais do que a universalização do acesso, é necessário viabilizar o projeto, de modo a garantir que todas as crianças permaneçam na escola e concluam o ensino fundamental. Desafio ainda maior a este contexto, uma vez garantido o acesso, é efetivamente torná-lo uma experiência positiva, enriquecedora do ponto de vista humano, político e social.

No entender de Flach (2009), o ingresso das crianças mais cedo no ensino fundamental atende a uma política de equidade social, considerando que esse nível de ensino historicamente marcado pelo descompromisso dos governantes, que sempre priorizou o ensino à elite. A estudiosa finaliza seu pensamento fazendo um alerta quanto ao preparo das escolas para receber estas crianças de seis anos no ensino fundamental, é preciso ter cuidado “para não incorrer numa ‘inclusão excludente’: um maior número de crianças estará dentro da escola, sem que esta esteja pedagógica, financeira e estruturalmente preparada para receber tais alunos” (FLACH, 2009, p. 11). Outrossim, essa política afirmativa requer avaliação e zelo extremo para que se efetive como possibilidade de inserção social.

A antecipação do acesso e da obrigatoriedade de escolarização da criança de seis anos de idade é uma realidade contextualizada nas políticas educacionais da maioria dos países da América Latina, Caribe e todos os países europeus. De acordo como os dados da Unesco (2007), na América Latina e Caribe, 22 países aderiram o início da escolaridade obrigatória

aos seis anos de idade (dentre os 41 países). Em 156 outros países o ingresso é aos 5 anos de idade, e apenas em quatro países – Brasil, El Salvador, Guatemala e Nicarágua – o ingresso era aos 7 anos de idade, dados da época. Além disso, cinco países da América Latina, com ingresso obrigatório aos 6 anos, consideram o último ano da pré-escola também como obrigatório (SAVELI, 2008).

Se compararmos o Brasil aos demais países, percebemos que o ingresso aos 6 anos de idade é relativamente tardio em nosso país, ou seja, os dados apresentados reforçam a necessidade premente de corrigir essa defasagem em relação à idade-ano de ensino em nosso país. Nesse contexto, a medida de democratizar e universalizar o acesso das crianças aos seis anos de idade no ensino fundamental passa ser vista como uma política educacional afirmativa, também denominada inclusiva ou de equidade social, portanto, pode ser considerada com um avanço à realidade brasileira, pois possibilita a inserção social a todas as crianças, independente de classe econômica, raça e credo.

Diante do novo contexto, no ano 2004, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) promoveu sete encontros regionais para discutir com os estados e municípios a implantação da ampliação prevista pela LDB n. 9.394/96 e pelo PNE de 2001. Esses encontros suscitaram a elaboração dos documentos: *Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos – Relatório do Programa* e *Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais*, publicados em julho de 2004. O documento de orientações aborda questões pedagógicas, administrativas e de avaliação no âmbito da inserção das crianças de seis anos no ensino fundamental (BRASIL, 2004a). O texto é bastante explicativo, apresenta a fundamentação legal, traz o porquê da ampliação de acesso, apresenta orientações para a organização do trabalho pedagógico e ainda cita recomendações de leitura complementar, por fim, constitui-se como um referencial nacional para a ampliação do ensino fundamental.

O relatório do programa esclarece que a universalização do ensino fundamental com duração de oito anos está praticamente consolidada, chegando a cerca de 97% das crianças. Desse modo, o Ministério da Educação, juntamente com os estados e municípios, já podem planejar o atendimento de outras necessidades sociais na educação, como incluir a população das faixas etárias não contempladas pelo Ensino Fundamental. O documento também apresenta os dados do Censo Escolar de 2003 (Inep/MEC), evidenciando que o ensino fundamental de oito anos vigorava em 159.861 escolas públicas brasileiras, sendo que 11.510 escolas já haviam ampliado o ensino fundamental para nove anos. O relatório esclarece que muitas secretarias já haviam manifestado interesse de ampliar o ensino fundamental, porém, estavam aguardando definições sobre os recursos financeiros e outros aspectos para tomar

essa decisão. O Ministério da Educação, ao concluir o relatório, comenta sobre a importância das contribuições promovidas pelos encontros para elaboração do documento de orientações gerais para a ampliação do ensino fundamental (BRASIL, 2004b).

Com objetivo de estabelecer normas nacionais para ampliação do ensino fundamental de nove anos de duração, o Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica determina, a partir do parecer n. 24/2004 (BRASIL, 2004c), seguido do parecer n. 6/2005, publicado no Diário Oficial da União de 14/07/2005 (BRASIL, 2005a), algumas normas, as quais os sistemas devem respeitar, assim, destacamos: a) a implantação deve considerar o regime de colaboração a ser regulamentada pelos sistemas de ensino; b) deve estar assegurada a universalização do ensino fundamental da matrícula na faixa etária dos 7 aos 14 anos; c) não deve ser prejudicada a oferta e a qualidade da educação infantil, preservando-se sua identidade pedagógica; d) deve-se adequar a proposta pedagógica à faixa etária dos seis anos, especialmente em termos de organização do tempo e do espaço escolar, considerando igualmente mobiliário, equipamentos e recursos humanos adequados; e) os sistemas de ensino devem fixar as condições para a matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental quanto à idade cronológica: que tenham seis anos completos ou que venha há completar seis anos no início do ano letivo; f) os princípios enumerados aplicam-se, no que couber, às escolas criadas e mantidas pela iniciativa privada, que são livres para organizar o Ensino Fundamental que oferecem, mas com obediência às normas fixadas pelos sistemas de ensino a que pertencem.

Os vários estudos editados pelos pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação, desde o ano 2004, culminaram com a promulgação da lei n. 11.114, de 16/05/2005, que torna obrigatória a matrícula das crianças de 6 anos de idade no ensino fundamental, alterando os art. 6º, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n. 9.394/1996). A nova lei determinou que fosse reduzida de sete para seis anos a idade mínima da criança para ingresso no ensino fundamental, conservando a obrigação dos pais ou responsáveis de efetuar a matrícula das crianças dessa idade (BRASIL, 2005b). Já a Resolução CNE/CEB n. 3/2005 determinou a nova nomenclatura de organização do ensino fundamental de nove anos e da educação infantil, com as respectivas faixas etárias: educação infantil – até 5 anos de idade, creche até 3 anos de idade e pré-escola para crianças de 4 e 5 anos de idade; ensino fundamental – até 14 anos de idade, anos iniciais de 6 a 10 anos de idade e anos finais de 11 a 14 anos de idade (BRASIL, 2005c).

Em decorrência à nova lei e pela complexidade da medida, diversas e urgentes questões de ordem interpretativa e de orientações foram apresentadas ao Conselho Nacional

de Educação. Tais questões, em sua grande maioria (oriundas de cidadãos, dirigentes de instituições públicas e privadas dos sistemas de ensino), buscam melhor compreender a antecipação da obrigatoriedade de matrícula e frequência à escola a partir dos 6 anos de idade, sobre os direitos, as responsabilidades e as competências implicadas. Nesse contexto, é publicado o parecer CNE/CEB n. 18/2005, o qual apresenta considerações e orientações sobre as matrículas das crianças de 6 anos de idade no ensino fundamental (BRASIL, 2005d).

Dada à redação do parecer 18/2005, importa destacar que a medida de antecipação do ingresso e frequência escolar tem raízes em antigas e importantes reivindicações no campo das políticas públicas educacionais. Nesse âmbito, alguns estados e municípios já vinham experimentando essa antecipação, assim como o Ministério da Educação, estados, municípios e entidades representativas dos educadores e da sociedade vinham promovendo estudos e debates sobre a matéria, de forma que se esperava que os projetos de lei que pretendiam disciplinar, em conjunto, essas medidas fossem aprovados em sua totalidade e não parcialmente. O parecer se reporta à lei n. 11.114/2005, que, segundo os relatores, precipitou a medida, tornando-a “incompleta, intempestiva e com redação precária” (BRASIL, 2005d).

Num contexto, permeado por interrogações e total desconhecimento da população em relação à antecipação do ingresso das crianças de 6 anos no ensino fundamental, é sancionada a lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que dispõe sobre duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade.

2 ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: DETALHAMENTO DA LEI N. 11.274/2006

A igualdade de oportunidades manifesta-se pelo direito à educação e pela continuidade do sistema de educação, organizado de forma a que todos, em igualdade de condições, possam dele participar e nele continuar até os níveis mais altos.

Anísio Teixeira

O acesso à educação obrigatória mais cedo constituiu-se em um projeto de luta política, para que todas as crianças, sem distinção, pudessem usufruir da igualdade de oportunidades. No entanto, não basta dizer que todos, sem qualquer exceção, têm o direito de ir à escola; é necessário também oferecer condições adequadas para que elas permaneçam e prossigam seus estudos, garantindo-as amplas experiências culturais e sociais.

Em 2006, o nosso país finalmente aumentou a duração do ensino fundamental de oito para nove anos, assegurando a matrícula de crianças de seis anos de idade no ensino obrigatório, conforme preconiza a lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. A nova lei altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – lei n. 9.394/96, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade (BRASIL, 2006a).

O amparo legal para a ampliação do ensino fundamental constituiu-se dos seguintes dispositivos: a) Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 – art. 208; b) LDBEN – lei n. 9.394 de 1996; c) PNE – lei n. 10.172 de 2001; d) lei n. 11.114 de 2005; e) lei n. 11.274 de 2006. Para melhor compreensão das alterações, segue abaixo o quadro com as três leis supracitadas:

Quadro 2: Alterações das legislações ao ensino fundamental

LDBEN 9.394/96	Lei 11.114/05	Lei 11.274/06
Art. 6º - É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental.	Art. 6º - É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental. (NR)	Art. 6º -(mantido)
Art. 30 – A educação infantil será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade.	Art. 30 -(mantido) I -(mantido)	Art. 30 -(mantido) I -(mantido)
II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade. *	Vetado o inciso II por inconstitucionalidade.	Vetado o inciso II
Art. 32 – O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante:.....	Art. 32 – O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante: (NR)	Art. 32 – O ensino fundamental obrigatório, com duração mínima de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:.....(NR)
Art. 87 – § 2º - O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de sete a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade. § 3º - I – matricular todos os educandos a partir de sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental.	Art. 87 –(mantido) § 3º - I – matricular todos os educandos a partir de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental, atendidas as seguintes condições no âmbito de cada sistema de ensino: a) plena observância das condições de oferta fixadas por esta Lei, no caso de todas as redes escolares; b) atingimento da taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) da faixa etária de 07 (sete) a 14 (quatorze) anos, no caso das redes escolares públicas; e c) não redução média de recursos por alunos do ensino fundamental na respectiva rede pública, resultante da incorporação dos alunos de 06 (seis) anos de idade;	Art. 87 – § 2º - O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de seis a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade. § 3º - I – matricular todos os educandos a partir de seis anos de idade no ensino fundamental.a) (REVOGADO) b) (REVOGADO) c) (REVOGADO)
		Art. 5º - Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental disposto no art. 3º desta lei e a abrangência da pré-escola de que trata o art. 2º desta Lei.

*A LDB n. 9.394/96 ainda não contempla a alteração na Constituição Federal de 1988 pela Emenda Constitucional n. 53 de 2006, que estabelece a pré-escola para crianças de 4 a 5 anos de idade. No entanto, a Constituição Federal é a lei maior e deve ser respeitada.

Fonte: BRASIL, 2009.

A mudança proposta pela lei n.º 11.274/2006 define o que já havia sido previsto pelo Plano Nacional de Educação de 2001 (instituído pela lei n.º 10.172/2001), que propunha ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos 6 anos de idade e, após, pela lei n.º 11.114/2005, que regulamenta a obrigatoriedade da matrícula das crianças de 6 anos de idade no ensino fundamental, ou seja, a nova lei normatiza os objetivos e metas anteriormente traçados ao ensino fundamental e também corrige uma defasagem a nível internacional quanto à ampliação e à antecipação de acesso da escolarização, conforme nos esclarece o professor de Educação Antônio Augusto Gomes Batista, ao comparar o Brasil aos demais países:

A duração da escolarização obrigatória brasileira era uma das menores da América Latina. No Peru, ela tem onze anos. Países como a Venezuela, o Uruguai e a Argentina prevêem uma escolarização compulsória de dez anos. Além disso, o Brasil era o único país da América Latina cuja educação obrigatória se iniciava aos sete anos. Na maioria dos países latino-americanos (assim como na América do Norte e Europa), ela começa aos seis anos, embora as crianças argentinas, colombianas e equatorianas ingressem aos cinco (2006, p. 1).

As matrículas das crianças de 6 anos de idade no Brasil, até então, era facultativa, de modo que, muitas vezes, as vagas oferecidas pelo sistema de ensino não atendiam a demanda da população. Já a educação infantil, por não ser obrigatória no Brasil, exclui do direito ao ensino essa parcela de crianças. Nesse sentido, é importante destacar que a medida de universalização do ensino fundamental, de certa forma, busca minimizar ou excluir essa realidade, principalmente em relação à equidade no atendimento às crianças de 6 anos de idade e suas famílias. Conquista essa, dada também pelos movimentos de luta da sociedade, como o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) entre outros, com princípio básico de garantir o acesso às crianças de 0 a 6 anos aos sistemas públicos de educação, com atendimento gratuito e de qualidade. A lei n.º 11.274/2006 também trouxe embasamento legal aos inúmeros municípios que já vinham realizando a matrícula no ensino fundamental das crianças de seis anos idade, completos ou a completar.

A nova lei, embora anunciada como política afirmativa, democratizante, não diminuiu em nada as inquietações postas sobre a forma de implementação da medida, as questões centrais dos debates e textos eram a idade mínima da criança no ato da matrícula do ensino fundamental, tempo para a implantação da referida lei, as implicações pedagógicas na ampliação do ensino fundamental, entre tantas outras. No entanto, a lei n.º 11.274/06, ao sancionar a ampliação do ensino fundamental, determina em seu “Art. 5º - Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o

ensino fundamental” (BRASIL, 2006a), ou seja, atribui-se um tempo de cinco anos, a partir da promulgação da lei, para implantar nas escolas o ensino fundamental de nove anos, tempo razoável para que cada sistema de ensino e instituição pudesse constituir sua nova organização escolar, bem como para que pudesse ampliar as discussões e entendimento sobre a implementação da medida.

2.1 As intencionalidades da lei n. 11.274/2006

Importa também apreciarmos as intencionalidades dessa política. O PNE de 2001, ao determinar a implantação progressiva do ensino fundamental de nove anos, pela inclusão das crianças de seis anos de idade, apresenta duas intenções: “oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade” (BRASIL, 2004a, p. 14). O documento ressalta, também, que a medida de implantação progressiva do ensino fundamental requer “planejamento e diretrizes norteadoras para o atendimento integral da criança em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, além de metas para a expansão do atendimento, com garantia de qualidade” (BRASIL, 2004a, p. 15). Nesse sentido, para que a previsão legal se efetive, muitas ações precisam estar articuladas para garantir o avanço e a almejada qualidade, o que implica a construção de um processo educativo respeitoso, que leve em consideração as múltiplas dimensões e especificidades da infância. Dito nas palavras da estudiosa de políticas públicas para a infância, Sônia Kramer, é preciso construir uma escola que proporcione às crianças o conviver com afetos, brincadeiras, saberes, valores, uma escola onde a seriedade e o riso estejam presentes. Kramer lembra:

Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. Na educação infantil, o objetivo é garantir o acesso, de todos que assim o desejarem, vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito das crianças de brincar, criar, aprender. Nos dois temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais (2006, p. 22).

A ampliação do ensino fundamental para nove anos tem como propósito aumentar o número de crianças incluídas no sistema educacional, principalmente aquelas dos setores populares, considerando que as crianças da classe média e alta já encontram-se inseridas no sistema de ensino, seja na pré-escola, seja no ensino fundamental. A inclusão, mediante a

antecipação do acesso, quando implantada de forma responsável, pode resultar numa escolarização mais construtiva, com mudança cultural às crianças de seis anos de idade (BRASIL, 2004a). Quanto à forma de implantação, o documento *Orientações Gerais – Ensino Fundamental de nove anos* ressalta que “não se trata de transferir para as crianças de 6 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, 2004a, p. 17). Maior tempo escolar visa oportunizar maior aprendizado da criança, que ela tenha um tempo mais longo de convívio escolar e maiores oportunidades de aprender, processo que será determinado pelas experiências e pela qualidade das interações em que a criança estará exposta.

De acordo com os documentos divulgados pelo MEC (2004), o professor Antônio Augusto Gomes Batista (2006) sintetiza as razões pedagógicas que levaram à decisão de implementação da lei, sendo: a) tendo mais um ano, a escola dispõe de um prazo maior para socializar a criança e promover sua inserção num universo cultural novo, criando mais oportunidades de aprendizado; b) uma parcela maior da população em idade escolar pode se beneficiar das políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade de ensino, sendo que os municípios e estados brasileiros, sobretudo os mais pobres, dispõem apenas de linhas de financiamento para este nível de ensino (Fundef)⁷; c) a entrada mais precoce na escola tem repercussões positivas na continuidade da escolarização, a criança que entra mais cedo na escola tende a alcançar pelo menos dois anos a mais de escolaridade do que aquela que entra mais tarde; d) a criança mais nova está vivendo um acentuado processo de desenvolvimento linguístico e cognitivo e pode, por isso, permitir à escola alcançar melhores resultados; e) as crianças quando matriculadas mais cedo, a escola pode dispor de condições mais adequadas para as aprendizagens de alfabetização e letramento, incluindo aquelas pertencentes a meios populares e pouco escolarizados: uma importante base da alfabetização consiste na

⁷ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) pela Emenda Constitucional n. 14, e regulamentado pela lei n. 9424, de 1996, e pelo decreto n. 2.264, de 1997. Esse fundo foi implantado nacionalmente em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao ensino fundamental. Sua maior inovação foi a mudança da estrutura de financiamento desse nível de ensino, ao subvincular uma parcela dos recursos constitucionalmente destinado à Educação. A Constituição de 1988 garante 25% das receitas dos Estados e Municípios à Educação. Com a Emenda Constitucional n. 14/96, 60% desses recursos (o que representa 15% da arrecadação global de Estados e Municípios) ficam reservados ao ensino fundamental. Além disso, o Fundef introduziu novos critérios de distribuição e utilização de 15% dos principais impostos de Estados e Municípios, promovendo a sua partilha de recursos entre o Governo Estadual e seus municípios, de acordo com o número de alunos atendidos em cada rede de ensino (VIEIRA, 2008, p. 3). Cabe salientar, que o Fundef foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) mecanismo que incentiva e assegura o acesso à educação básica, criado pela Emenda Constitucional n. 53/2006, regulamentado pela lei n. 11.494/2007 e pelo decreto n. 6.253/2007, com vigência estabelecida para o período de 2007-2020 (BRASIL, 2007h).

familiarização com o mundo da escrita e com a cultura escolar; f) evita-se que os esforços pela alfabetização, que se acentuam a partir dos seis (às vezes cinco) anos de idade se dispersem entre a educação infantil e a fundamental (BATISTA, 2006).

O texto acima reforça o quanto é importante e necessário inserir e familiarizar a criança, principalmente da classe popular, com o universo social e cultural que é a escola. Ingressar mais cedo na escola possibilita aos alunos antecipar experiências culturais, bem como ampliar o processo de leitura e escrita. No entanto, o acesso precoce das crianças requer fornecer adequadas condições didático-pedagógicas para o seu acolhimento, justamente para evitar os altos índices de repetência e de evasão escolar, marcas históricas do ensino fundamental no Brasil.

2.2 Em foco: a reorganização escolar

O projeto de expansão do ensino fundamental implicou pensar a organização da escola que incluiria as crianças de 6 anos de idade. Nesse sentido, recomendava-se às escolas “reorganizar a sua estrutura, as formas de gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos, o planejamento e a avaliação” (BRASIL, 2004a, p. 22). As orientações do MEC estavam no âmbito do acolhimento e preparo pedagógico para inserir as crianças de 6 anos de idade no ambiente escolar, ou seja, as escolas precisavam se preparar para receber estas crianças, de modo que elas se sentissem inseridas e acolhidas num ambiente prazeroso e propício à aprendizagem. Recomendou-se também, que a transição da educação infantil para o ensino fundamental ocorresse de forma natural, sem rupturas no processo de ensino-aprendizagem. Ainda, indicou-se a construção de um novo projeto pedagógico do ensino fundamental e o conseqüente redimensionamento da educação infantil, observando as condições socioculturais e educacionais das crianças tendo como luz à melhoria da qualidade de formação dos alunos.

Sem dúvida, o desenho esboçado para constituição da medida ficou definido e delineado em amplos detalhes, apontando alguns caminhos que deveriam ser percorridos coletivamente no interior das escolas e sistemas de ensino, porém todas as orientações seriam empregadas pelos sujeitos na escola, o que requeria necessariamente acompanhamento e avaliação do processo para que se efetivasse como fora previsto. Considerando que o grande diferencial da implementação se dará pelo envolvimento e comprometimento dos educadores que atuam nos diferentes espaços educacionais, estes serão os agentes principais da produção de bons resultados da medida.

O Relator Murilo de Avellar Hingel, ao examinar o Parecer CNE/CEB 07/2007, comenta sobre a organização do ensino fundamental de nove anos e seu consequente projeto político pedagógico, o que, segundo ele, “implica a necessidade imprescindível de um debate aprofundado sobre esse projeto, sobre a formação dos professores, sobre as condições de infraestrutura e sobre os recursos didáticos-pedagógicos apropriados ao novo atendimento” (BRASIL, 2007b, p. 5). O ensino fundamental de nove anos exigia que fosse elaborado um novo projeto pedagógico apropriado ao contexto de inclusão da criança de seis anos de idade, o qual deveria ser fruto do debate e participação da comunidade escolar. Caso contrário, a pesquisadora Angela Maria Martins (2006) afirma que “mais uma vez, as medidas que visam superar os entraves no fluxo dos sistemas de ensino se restringirão a intervenções legais e normativas, provocando polêmicas e conflitos entre gestores, professores e responsáveis pelos órgãos centrais” (MARTINS, 2006, p. 368).

Conforme referencial teórico do terceiro relatório do programa, publicado pelo MEC, em maio de 2006, a reorganização do ensino fundamental implicaria rever, não somente o primeiro ano, mas toda a estrutura dos nove anos de ensino, assim como: a) planejar a oferta de vagas, número de salas de aula, adequação dos espaços físicos, recursos humanos disponíveis, adequação do material didático; b) treinar os professores; c) revisar a proposta pedagógica da Secretaria de Educação; d) revisar os projetos pedagógicos das escolas; e) revisar o regimento escolar. Os nove anos no ensino fundamental também exigiriam uma nova elaboração de diretrizes curriculares nacionais pelo Conselho Nacional de Educação, o que se efetiva como uma complexa e urgente tarefa, a fim de atender essa nova exigência da educação básica (BRASIL, 2006a).

A LDB n. 9.394/96 prevê, em seu art. 23, que a educação básica pode se organizar em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, anos, outros. Nesse sentido, com intuito de garantir uma nomenclatura comum às múltiplas possibilidades de organização escolar, o MEC sugeriu que o ensino fundamental fosse mencionado a partir do 1º ao 5º ano como anos iniciais, e do 6º ao 9º ano como anos finais (BRASIL, 2004a), legitimando, assim, a nomenclatura de nove anos. Facultando aos sistemas de ensino autonomia para construir, com a respectiva comunidade escolar, seu plano de ampliação do ensino fundamental.

Quanto à adaptação curricular para o novo ensino fundamental, o Parecer CNE/CEB n. 05/2007 esclarece que deveriam coexistir, em um período de transição, o ensino fundamental de oito anos (em processo de extinção) e o de nove anos (em processo de implantação e implementação progressiva), respeitando o disposto nos Pareceres do Conselho Nacional de Educação n. 6/2005, n. 18/2005, bem como a resolução n. 03/2005. No entanto, considerou

como importante que durante o período de transição entre as duas estruturas os sistemas administrassem uma proposta curricular, que assegurasse as aprendizagens necessárias às crianças de todo o ensino fundamental, em outras palavras, não bastaria organizar a estrutura apenas aos anos iniciais, ou ao fazer exclusivamente nos primeiros anos, o novo momento exigiria repensar todo o ensino fundamental, revendo o currículo, os conteúdos e as práticas pedagógicas, assegurando, assim, uma proposta curricular que atendesse as características, as potencialidades e as necessidades específicas da segunda infância e também da adolescência (BRASIL, 2006b).

O contexto de adequação da proposta pedagógica do ensino fundamental de nove anos foi um assunto um tanto polêmico entre os educadores. Basta ver na síntese dessas duas opiniões com posições expressivas e divergentes:

1. Colocar as crianças de camadas populares na escola de Ensino Fundamental aos seis anos sem uma proposta pedagógica adequada significa apenas antecipar o fracasso escolar (professora Maria Carmem Barbosa, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul) (BARBOSA, 2003, p. 37).
2. Tornar-se usuária da língua escrita é um direito da criança, que possui não apenas as competências e as habilidades necessárias ao seu aprendizado, mas, principalmente, o desejo de aprender (professora Mônica Correia Baptista, Faculdade de Educação da Universidade de Minas Gerais, ao discutir sobre a idade mínima para ingresso das crianças no ensino obrigatório) (BAPTISTA, 2003, p. 38).

O Parecer CNE/CEB n. 4/2008, de 20 de fevereiro de 2008, também reafirmou a importância da criação de um novo ensino fundamental, com matrícula obrigatória para as crianças a partir de 6 anos completos ou a completar até o início do ano letivo. Explicitou que o ano de 2009 seria o último período para o planejamento e a organização da implementação do ensino fundamental de nove anos, que deveria ser adotado por todos os sistemas de ensino até o ano letivo de 2010. Reiterou normas, a saber: o redimensionamento da educação infantil: estabelece o 1º ano do ensino fundamental como parte integrante de um ciclo de três anos de duração denominado “ciclo da infância”. Ressaltou os três anos iniciais como um período voltado à alfabetização e ao letramento, no qual deveria ser assegurado também o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento. Destacou princípios essenciais para a avaliação (BRASIL, 2009), no entanto, o elemento diferencial da medida foi a priorização do componente pedagógico e a construção de uma base de sustentação para as escolas atuarem de forma eficaz diante do novo contexto.

Com o objetivo de contribuir para a organização entre ensino fundamental de oito anos e o de nove anos, o documento *passo a passo do processo de implantação*, de 2009,

apresentou uma orientação bastante prática quanto à equivalência entre série, ano e idade escolar. Na sequência, apresentamos quadro demonstrativo das equivalências, o qual poderia ser empregado nas escolas e nos sistemas de ensino durante o período de transição entre as duas estruturas.

Quadro 3: Demonstrativo das equivalências no ensino fundamental: série, ano e idade escolar

Oito anos de duração	Nove anos de duração	Idade correspondente no início do ano letivo (sem distorção idade/ano)
-	1º ano	6 anos
1ª série	2º ano	7 anos
2ª série	3º ano	8 anos
3ª série	4º ano	9 anos
4ª série	5º ano	10 anos
5ª série	6º ano	11 anos
6ª série	7º ano	12 anos
7ª série	8º ano	13 anos
8ª série	9º ano	14 anos

Fonte: BRASIL, 2009.

Sobre a organização pedagógica, com base na construção de um novo currículo escolar para atender as crianças do ensino fundamental de nove anos, é importante destacar que o currículo deveria ser entendido a partir de: a) objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; b) áreas do conhecimento; c) matriz curricular definida pelos sistemas de ensino; d) oferta equitativa de aprendizagens e consequente distribuição da carga horária entre os componentes curriculares; e) diversas expressões da criança; f) conteúdos a serem ensinados e aprendidos; g) experiências de aprendizagem a serem vividas pelos alunos; h) processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus de escolarização (BRASIL, 2009). Para tanto, o Ministério da Educação, juntamente com a Secretaria de Educação Básica, passou a organizar dois documentos de orientações pedagógicas específicos para embasamento e subsídio à nova organização curricular, sendo: 1. *Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* e 2. *Indagações sobre o Currículo*. Os textos oferecem uma reflexão orientada sobre o currículo, propondo um estudo coletivo nas escolas e nos sistemas de ensino. Ambos os documentos serão oportunamente analisados e problematizados neste estudo.

2.3 O desafio de materializar a proposta

A implementação dessa política, que visa resgatar a dívida social, para com a população excluída da escola ou nela mal sucedida requer a construção de uma escola inclusiva que alcance o envolvimento de todos os atores escolares e efetue profundas mudanças na organização do trabalho na escola e nas práticas educativas. Segundo Elba Siqueira de Sá Barreto e Sandra Zákia Sousa, se faz necessário:

[...] dimensionar a complexidade de sua implementação, apontando aspectos da estrutura e funcionamento das escolas, do currículo, da formação e envolvimento dos professores nas mudanças pretendidas, da participação dos pais e de outros atores, enfim, da cultura da escola, que são profundamente afetados [...] um confronto com valores que tradicionalmente têm pautado de modo dominante a organização escolar (2004, p. 15).

Ainda no entendimento das autoras Barreto e Sousa, para que as mudanças de fato aconteçam é preciso que as iniciativas venham “acompanhadas de aportes que promovam espaços para o debate sobre novos fundamentos do trabalho escolar e a viabilização de condições para a sua produção”, do contrário poderá resultar no aumento da exclusão escolar e social (2004, p.15), ou ainda pode se tornar “objetivos espetaculares *versus* resultados decepcionantes” (SIQUEIRA apud MARTINS, 2005, p. 119). Os comentários citados visam, de certa forma, proteger a medida do descompromisso, que poderá ocorrer caso não sejam asseguradas algumas condições para que se efetive, pois nenhuma política, por mais desejável que seja, terá sucesso e impacto de mudanças se os agentes não enfrentarem os desafios postos ao processo educativo. Cabe novamente ressaltar as orientações legais quanto ao necessário debate, entendimento e mudança:

É preciso, ainda, que haja, de forma criteriosa, com base em estudos, debates e entendimentos, a reorganização das propostas pedagógicas das secretarias de educação e dos projetos pedagógicos das escolas, de modo que assegurem o pleno desenvolvimento das crianças em seus aspectos físicos, psicológicos, 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, 2006b, p. 11).

Dadas as dimensões do sistema educacional brasileiro, sem dúvidas o maior problema a ser enfrentado consiste na materialização prática da proposta nas escolas, sair do nível da proposição da lei, para a concretização das ações, ou seja, colocar em prática os objetivos estabelecidos assegurando o pleno desenvolvimento do processo. Nesse sentido, é sempre

necessário refletir sobre o que se idealiza e o que se concretiza em nosso país, para encurtar o caminho entre as intenções e a realidade.

Nessa mesma proposição de intenções, metas e novas estratégias para a educação, tramita no Congresso Nacional o novo PNE, com vigência por dez anos, de 2011 a 2020. As intenções do PNE seguem na perspectiva de universalizar o atendimento escolar, erradicar o analfabetismo e oferecer melhoria da qualidade da educação. Para isso, o documento estabelece, a partir da meta n. 1, universalizar o acesso à educação infantil na pré-escola, para as crianças de 4 a 5 anos de idade, até 2016. Já para o ensino fundamental, as metas número 2 e 5 preveem:

Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos noventa e cinco por cento dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até os últimos anos de vigência deste PNE.

Meta 5: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental (BRASIL, 2012).

O novo PNE confirma a tendência de universalização do acesso ao ensino em nosso país. A política prevê o direito à educação e a focalização na alfabetização como um processo de inclusão, proposta que requer compromisso e seriedade, para que, de fato, se efetive no prazo estipulado e possibilite esta escola construtora de novas culturas e saberes. Nesse momento, vale lembrar a lição de Sônia Kramer:

As crianças têm o direito de estar numa escola estruturada de acordo com uma das muitas possibilidades de organização curricular que favoreçam a sua inserção crítica na cultura. Elas têm direito a condições oferecidas pelo Estado e pela sociedade que garantam o atendimento de suas necessidades básicas em outras esferas da vida econômica e social, favorecendo, mais que uma escola digna, uma vida digna (2006, p. 811-812).

Dessa forma, é importante analisar a ampliação do ensino fundamental, não apenas na dimensão e nas repercussões do currículo e das práticas pedagógicas desse nível de ensino, mas também sua interação com a educação infantil, com a infância. Nesse sentido, igualmente importante é pensar nos impactos da inclusão de crianças de 6 anos de idade no ensino fundamental, assim como no acesso à educação infantil com crianças de idades inferiores a 6 anos, ou seja, há que se observar o novo contexto escolar ao matricular as crianças cada vez mais precoces, de modo a atender as necessidades básicas de cada criança inserida ao universo escolar.

Diante do exposto, percebe-se que o nosso país, principalmente nas últimas três décadas, tem buscando implementar medidas que corrijam, ou ao menos minimizem a dívida social de séculos de história, contexto marcado pelo legado histórico-social da exclusão, do descompromisso governamental e de uma escola fundamental seletiva e classista. O fato de conceber a educação como direito, determinar que fosse gratuita e obrigatória, sem distinções, representa uma conquista histórica às reivindicações da sociedade. No entanto, a leitura da urgência social do Século XXI consiste em superar o desafio da permanência escolar com aprendizagem efetiva e educação de qualidade.

Nesse contexto, a lei n. 1.274/2006, de encontro às novas demandas sociais, assegura maior tempo de aprendizagem às crianças, garantindo sua inserção aos 6 anos de idade. Essa política significa um grande avanço na realidade educacional brasileira, pois nossas crianças, nessa faixa etária não estavam incluídas na educação infantil e não tinham a obrigatoriedade do ensino fundamental, elas não frequentavam a instituição de educação formal e, assim, a medida vem contribuir para a conquista da cidadania, bem como ampliar as possibilidades de experiências culturais significativas as crianças, principalmente aquelas de classes populares. Sem dúvida que apenas aumentar a duração do tempo escolar não é, por si só, garantia de aprendizagem e êxito na continuidade escolar. O projeto necessariamente, como já foi explicitado, precisa estar ancorado em políticas educacionais que ofereçam condições de efetivamente executar a nova proposta, com vistas à melhoria da educação.

Como toda normativa, a implementação da medida desencadeou um processo de mudança, criou um movimento, o qual necessariamente requeria subsídios e investimentos para sua efetiva materialização. Muitos foram os questionamentos apresentados ao MEC, assim como muitas foram as dificuldades enfrentadas pelos sistemas de ensino e instituições para implantar a medida, momento de acalorados debates e distintas compreensões do processo. Após 2010, prazo final de implantação da medida, poucos estudos ainda estão disponíveis referente à caminhada percorrida do ensino fundamental de nove anos, sendo que muitas questões emergem justamente da prática do trabalho efetivamente realizado nas escolas. Nesse sentido, ainda resta saber se o processo da nova obrigatoriedade e ampliação do ensino fundamental, legitimados pela autonomia das escolas, foi realizado de forma adequada. Ou seja, se as nossas escolas, ao implantar o ensino fundamental de nove anos, de fato realizaram uma nova organização pedagógica em conformidade com o veementemente orientado pela normativa em seus pareceres e cadernos publicados. É preciso lembrar, trazer a memória os objetivos estabelecidos pela medida e analisar seus resultados, mesmo que de forma parcial. Nesse caminho, a busca não irá apressar o olhar aos efeitos positivos mais

aparentes, bem como não irá aderir com insensatez às críticas sobre a nova política. O foco é obter uma visão compreensiva do movimento, conforme esclarecem Barreto e Sousa:

[...] garantir que medidas potencialmente tão valiosas para assegurar a democratização do ensino, [...], não se traduzam em descompromisso com o processo de aprendizagem, é imprescindível que se articule ao debate sobre a reorganização do ensino uma análise do papel e da função desempenhados pelas instâncias governamentais na reconstrução da escola pública, para além dos condicionantes intra-escolares. Ou seja, desde as diretrizes que norteiam as políticas educacionais, as condições propiciadas para apoiar uma reorganização do trabalho escolar, até as iniciativas dos órgãos intermediários e centrais dos sistemas de ensino direcionadas às escolas, demandam um exame acurado, a fim de que se obtenha uma visão compreensiva do movimento de reconstrução das bases que alicerçam o trabalho escolar e dos processos de adesão e resistência ao projeto de democratização da educação (2004, p. 19).

Dando continuidade ao estudo sobre os meandros da lei que ampliou o ensino fundamental para nove anos, apresentamos os textos de orientações pedagógicas publicados pelo MEC. Interessa, nesta abordagem, enfatizar os subsídios teóricos que o governo ofereceu às escolas e aos sistemas de ensino para o debate sobre a infância e o currículo. A discussão volta-se à perspectiva da construção da nova proposta pedagógica necessária ao ensino fundamental, momento em que recorreremos também aos saberes de alguns teóricos estudiosos da temática.

2.4 Publicações do MEC: orientações para reformulação do trabalho pedagógico

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e do Departamento de Políticas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (DEP), com o intuito de fortalecer um processo de debate com professores e gestores sobre a infância, publicou, no ano de 2006, o documento *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*, o qual traz com núcleo central o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de seis anos de idade ingressantes no ensino fundamental de nove anos, observando a abrangência da infância de 6 a 10 anos de idade nessa etapa de ensino. O documento, elaborado por especialistas brasileiros, como Sônia Kramer, Cecília Goulart, entre outros, apresenta orientações pedagógicas voltadas à criança como sujeito da aprendizagem.

Outro documento de subsídio de estudo e debate à educação básica foi publicado em 2007 pelo MEC/SEB/DEP, e é intitulado como *Indagações sobre o Currículo*. Esse

documento apresenta cinco cadernos que proporcionam reflexões em torno do currículo, propondo um estudo coletivo nas escolas e nos sistemas de ensino.

Essas publicações foram distribuídas às escolas públicas brasileiras, às secretarias de educação estaduais, municipais e do Distrito Federal, na perspectiva de subsidiar o processo de reflexão e questionamento sobre a infância e as concepções curriculares para a educação básica. Elementos que precedem à elaboração dos projetos pedagógicos das escolas e dos sistemas. Após a explanação dos textos contidos nos documentos do MEC, será apresentada, no capítulo seguinte, a visão de outros educadores com relação ao tema, estudos publicados em artigos e capítulos de livros, os quais também contribuem para melhor compreender a proposta pedagógica no eixo da infância, da nova reestruturação curricular e do projeto político pedagógico necessário ao novo contexto.

2.4.1 Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade

A expansão do ensino fundamental, com a inserção da criança um ano antes na escola, busca assegurar um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidade de aprendizagem. No entanto, para que isso efetivamente se concretize, é preciso que as escolas e os sistemas tenham orientações pedagógicas que respeitem as crianças como sujeitos da aprendizagem. Em respeito a essa criança, o trabalho pedagógico deve proporcionar o estudo das diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento (BRASIL, 2006b). O convívio escolar no ensino fundamental será cada vez mais eficaz, à medida que as crianças entrem em contato com diferentes culturas, com as diferentes possibilidades de criação e transformação. O tempo escolar precisa ser empregado de forma que desperte no aluno o gosto pelo saber, pela descoberta, pelo desafio e pela construção, pois, “as crianças produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem (em seu espaço) e que lhes é contemporânea (de seu tempo)” (KRAMER, 2006, p.18). Assim, a proposta curricular das escolas e sistemas deve ser construída de forma que garanta com sucesso as aprendizagens das crianças e assim possibilite a continuidade dos estudos.

A mudança na estrutura do ensino fundamental, ao abranger todos os anos, não exclusivamente o primeiro, exige pensar condições pedagógicas, administrativas, financeiras, materiais e de recursos humanos, providências que são necessárias para o atendimento da criança ingressante no ensino fundamental, bem como para todas as demais. Nesse sentido, a

formação continuada em serviço deve ser uma política ativa e eficiente para assegurar que essa construção se estabeleça envolta em qualidade.

Ao construir novas propostas de ensino, adequadas ao contexto de ampliação do ensino fundamental, as escolas e os sistemas têm a oportunidade de rever os currículos, conteúdos e práticas pedagógicas, considerando que a criança de 6 anos passa a frequentar o ensino obrigatório e, por conseguinte, necessita ser atendida em conformidade com os parâmetros legais e pedagógicos para esta etapa de ensino. Assim, o trabalho com o primeiro ano requer objetivos próprios, isto é, o ensino nesta etapa não pode ser visto como aquele desenvolvido na antiga pré-escola, nem tão pouco como o da antiga primeira série do ensino fundamental de oito anos, é um novo ano, e como tal exige uma proposta curricular que atenda suas características, potencialidade e necessidades específicas. A aprendizagem das crianças de 6 anos de idade não pode estar restrita exclusivamente à alfabetização, deve ampliar as possibilidades de aprendizagem. Trata-se de construir uma proposta pedagógica coerente com as especificidades da segunda infância, observando, também, as necessidades de desenvolvimento da adolescência, enquanto continuidade dos estudos.

A partir do consenso da necessária reorganização curricular com vistas à infância e à sua pluralidade cultural, os textos contidos no documento buscam apresentar algumas orientações pedagógicas e possibilidades de trabalho nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, focando especialmente nas crianças de seis anos de idade. O referencial apresenta nove artigos. Abaixo discorreremos resumidamente sobre cada um deles (BRASIL, 2006b):

- a) O primeiro estudo explora *A infância e sua singularidade*, texto escrito por Sônia Kramer, com abordagem especial as dimensões do desenvolvimento humano, a cultura e o conhecimento. O artigo apresenta a infância como eixo primordial para pensar a elaboração da nova proposta pedagógica e a reestruturação qualitativa do ensino fundamental, com especial atenção aos anos iniciais;

Numa sociedade desigual, as crianças desempenham, nos diversos contextos, papéis diferentes.

Sem conhecer as interações, não há como educar crianças e jovens numa perspectiva de humanização necessária para subsidiar políticas públicas e práticas educativas solidárias (BRASIL, 2006b, p.16-23).

- b) Na sequência, o texto *A infância na escola e na vida: uma relação fundamental*, de Anelise Monteiro do Nascimento, abre uma reflexão importante sobre a experiência, vivenciada por crianças, ao chegar pela primeira vez na escola. O texto aborda o sentimento das crianças e as expectativas criadas em torno da escola, partindo do entendimento que essa criança traz muitas histórias, muitos saberes, jeitos singulares de ser e estar no mundo e viver a infância;
- c) *O brincar como um modo de ser e estar no mundo*, de Angela Meyer Borba, privilegia um diálogo sobre o brincar, como próprio da natureza de ser criança e como uma expressão legítima e única da infância. Diante da oportunidade de revisão da proposta pedagógica nas escolas, o texto apresenta o brincar como uma das prioridades de estudo nos espaços de debates pedagógicos, nos programas de formação continuada, nos tempos de planejamento;

A brincadeira não é algo já dado na vida do ser humano, ou seja, aprende-se a brincar, desde cedo, nas relações que os sujeitos estabelecem com os outros e com a cultura (BRASIL, 2006b, p. 41).

- d) O quarto estudo faz um convite aos educadores, para um debate sobre a importância das *Diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola*, texto de Angela Meyer Borba e Cecília Goulart. As autoras salientam que para favorecer a aprendizagem, precisamos dialogar com o ser humano em todas as suas dimensões. A escola deve garantir tempos e espaços para o movimento, a dança, a música, a arte, o teatro, de modo a permitir que esse ser humano que carrega a leveza da infância ou a inquietude da adolescência vivencie, sinta, perceba a essência de cada uma das expressões que o torna ainda mais humano;

A produção artística oral, escrita e plástica que historicamente os grupos populares vêm produzindo faz parte do acervo cultural da humanidade e nos representa de modo legítimo.

Ninguém cria no vazio e sim a partir das experiências vividas, dos conhecimentos e dos valores apropriados (BRASIL, 2006b, p. 51-53).

- e) A próxima abordagem traz como temática *As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento*. Patrícia Corsino apresenta as diferentes áreas do

conhecimento e a relação delas entre si em uma perspectiva de menor fragmentação dos saberes no cotidiano escolar, considerando as inúmeras possibilidades por elas apresentadas para o desenvolvimento curricular das crianças dos anos/séries iniciais do ensino fundamental;

É importante organizar os tempos e os espaços da escola para favorecer o contato das crianças com a natureza e com as tecnologias (BRASIL, 2006b, p. 62).

- f) O sexto tema traz como reflexão a alfabetização nos anos/séries iniciais, um debate sobre *Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica*, texto escrito por Telma Ferraz Leal, Eliana Borges Correia de Albuquerque, Artur Gomes de Moraes. Os autores destacam alguns tópicos de estudo aos professores, tais como: a importância da relação das crianças com o mundo da escrita; a incoerência pedagógica da exclusividade de alfabetização no primeiro ano em detrimento das demais áreas do conhecimento; a importância da formação de leitores; e a relevância do papel do professor como mediador de leitura. O texto apresenta como urgente, garantir que os estudantes tenham o direito de aprender a ler e escrever de maneira contextualizada, visando ampliar a interpretação, compreensão, bem como o uso social desses saberes;

Por meio da oralidade, as crianças participam de diferentes situações de interação social e aprendem sobre elas próprias, sobre a natureza e sobre a sociedade. A leitura do texto literário é fonte de prazer e precisa, portanto, ser considerada como meio para garantir o direito de lazer das crianças e dos adolescentes. (BRASIL, 2006b, p. 72-74).

- g) A temática *A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores*, de Cecília Goulart, apresenta como fundamental que as escolas e seus educadores se sensibilizem com as especificidades, necessidades e potencialidades de seus estudantes para o direcionamento da organização do trabalho escolar. Cada escola está inserida em uma realidade com características específicas, assim não há um único modo de organizar as escolas e as salas de aula. No entanto, são necessários eixos norteadores comuns para a reestruturação escolar;

Às vezes, preocupadas em demasia com os conteúdos de ensino, não paramos para conhecer nossos alunos. Ensinar-aprender envolve certa intimidade. (BRASIL, 2006b, p. 89-91).

- h) A ampliação do ensino fundamental também requer das escolas e dos sistemas de ensino uma revisão das concepções e práticas de avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Assim, o texto *Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo de reflexão*, de Telma Ferraz Leal, Eliana Borges Correia de Albuquerque, Artur Gomes de Morais, apresenta como proposta uma avaliação inclusiva, a qual exige rever e mudar as concepções de avaliação que se traduzem e perpetuam em práticas discriminatórias e redutoras de possibilidades de aprender. A escola não pode ficar limitada a resultados finais traduzidos em notas ou conceitos, precisa compreender que o ser humano é singular na forma, na “quantidade” do aprender e em demonstrar suas aprendizagens, por isso precisam de diferentes oportunidades, procedimentos e instrumentos para explicitar seus saberes;

É preciso não perder tempo, não deixar para os anos seguintes o que devemos assegurar desde a entrada das crianças, aos seis anos, na escola. A diversidade dos instrumentos avaliativos, por sua vez, viabiliza um maior número e variedade de informações sobre o trabalho docente e sobre os percursos de aprendizagem (BRASIL, 2006b, p. 103-105).

- i) O último texto, *Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade*, de Alfredina Nery, apresenta algumas propostas de trabalho cotidiano. A autora enfatiza que as atividades apresentadas no estudo não são modelos, e sim subsídios ao planejamento da prática docente, pois considera que o professor tem uma infinita capacidade de reinventar o já pronto, o já posto. O texto visa encorajar os professores na elaboração de atividades para a aprendizagem dos estudantes, de forma a superar e criar novas referências pedagógicas e metodológicas com vistas a um ensino fundamental de qualidade.

Os textos evidenciam o quanto é profunda e complexa a tarefa dos educadores em buscar assegurar uma aprendizagem com qualidade, o quanto temos ainda para avançar, criar, desatar as amarras e reinventar a educação brasileira. As reflexões apresentadas apontam para a reconstrução desse novo momento, porém, sem dúvida, não bastam, por si só, para garantir mudança na realidade existente, servem como referencial para o debate necessário às escolas e sistemas de ensino.

2.4.2 Indagações sobre o currículo

A Constituição de 1988 dispensou atenção especial à abordagem curricular, ao prever, em seu art. 210, fixar “conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 2007c, p. 5). De acordo com a determinação, foram elaborados e distribuídos pelo MEC, a partir de 1995, as Referências Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/RCNEI, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) para o ensino fundamental, e os Referenciais Curriculares para o ensino médio. Posteriormente, o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (BRASIL, 2007c).

Por sua vez, a LDBEN n. 9.394/96, em seu art. 26, estabelece que “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996). A legislação confere liberdade de organização aos sistemas de ensino e escolas para adaptar o currículo de forma que contemple a diversidade e a pluralidade existente em cada espaço escolar, o que exige necessariamente desenvolver a autonomia, conferida por meio da legislação, para construção e reestruturação de suas propostas curriculares, tornando, assim, legítimo o processo de debate e reflexão, pois é fundamental que todos os envolvidos se questionem e busquem novas possibilidades sobre o currículo. Na perspectiva de subsidiar esse debate, propor reflexões aos gestores, professores e demais profissionais ligados à educação, com vista à reestruturação curricular ao ensino fundamental de nove anos, os cinco cadernos do documento *Indagações sobre o Currículo* priorizam os seguintes eixos organizadores: Currículo e Desenvolvimento Humano; Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo; Currículo, Conhecimento e Cultura; Diversidade e Currículo; Currículo e Avaliação, sendo que os textos publicados apresentam como objetivos:

- Propor a reflexão curricular por meio do estudo e debate de eixos organizadores que o constituem;
- Subsidiar os estudos sobre concepção curricular com a finalidade de que professores, gestores e demais profissionais da área educacional ampliem seus conhecimentos e a compreensão sobre a concepção de currículo que ora o ministério coloca em debate;
- Subsidiar a análise e a elaboração das propostas curriculares dos sistemas de ensino e dos projetos pedagógicos das unidades escolares;
- Fortalecer na escola a constituição de espaços e ambientes educativos que possibilitem a aprendizagem, reafirmando a escola como espaço do conhecimento, do convívio e da sensibilidade, condições imprescindíveis para a constituição da cidadania;
- Subsidiar a reflexão sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2009, p. 15-16).

Os textos ao tratarem dos objetivos ora apresentados buscam privilegiar o pensamento plural entre as concepções sobre o currículo. “Há diversidade nas reflexões teóricas, porque há diversidade de projetos curriculares nos sistemas, nas escolas” (BRASIL, 2007c, p. 6). Os pontos de aproximação e afastamento são vistos, neste momento, como fator que enriquece o debate, possibilitando diferentes olhares a construção curricular. Ao analisar os textos, percebe-se que cada qual apresenta suas especificidades de acordo com o eixo abordado, abaixo elencamos a questão central por eixo de estudo:

O texto **“Currículo e Desenvolvimento Humano”**, de Elvira Souza Lima, apresenta reflexão sobre currículo e desenvolvimento humano, tendo como referência conhecimentos de Psicologia, Neurociências, Antropologia e Linguística. Conceitua a cultura como constitutiva dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Aborda questões como função simbólica, capacidade imaginativa da espécie humana e memória. Discute currículo e aquisição do conhecimento, informação e atividades de estudo e a capacidade do ser humano de constituir e ampliar conceitos. O texto faz uma abordagem sobre a questão do tempo da aprendizagem, apontando que a construção e o desenvolvimento dos conceitos se realizam progressivamente e de forma recorrente (BRASIL, 2007c, p. 10).

Em **“Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo”**, de Miguel Gonzáles Arroyo, há uma abordagem sobre o currículo e os sujeitos da ação educativa: os educandos e os educadores, ressaltando a importância do trabalho coletivo dos profissionais da Educação para a construção de parâmetros de sua ação profissional. Os educandos são situados como sujeitos de direito ao conhecimento e ao conhecimento dos mundos do trabalho. Há ênfase quanto à necessidade de se mapearem imagens e concepções dos alunos, para subsidiar o debate sobre os currículos. É proposta do texto que se desconstruam visões mercantilizadas de currículo, do conhecimento e dos sujeitos do processo educativo. O texto traz crítica ao aprendizado desenvolvido por competências e habilidades como balizadores da catalogação de alunos desejados e aponta o direito à educação, entendido como o direito à formação e ao desenvolvimento humano pleno (BRASIL, 2007d, p. 10).

O texto **“Currículo, Conhecimento e Cultura”**, de Antônio Flávio Moreira e Vera Maria Candau, apresenta elementos para reflexão sobre questões consideradas significativas no desenvolvimento do currículo nas escolas. Analisa a estreita vinculação que há entre a concepção de currículo e as de Educação debatidas em um dado momento. Nessa perspectiva, aborda a passagem recente da preocupação dos pesquisadores sobre as relações entre currículo e conhecimento escolar para as relações entre currículo e cultura. Apresenta a construção do conhecimento escolar como característica da escola democrática que reconhece a multiculturalidade e a diversidade como elementos constitutivos do processo ensino-aprendizagem (BRASIL, 2007e, p. 10-11).

No texto **“Diversidade e Currículo”**, de Nilma Lino Gomes, procurou-se discutir alguns questionamentos que estão colocados, hoje, pelos educadores e educadoras nas escolas e nos encontros da categoria docente: que indagações a diversidade traz para o currículo? Como a questão da diversidade tem sido pensada nos diferentes espaços sociais, principalmente nos movimentos sociais? Como podemos lidar pedagogicamente com a diversidade? O que entendemos por diversidade? Que diversidade pretendemos que esteja contemplada no currículo das escolas e nas políticas de currículo? No texto é possível perceber a reflexão sobre a diversidade entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. Assim, mapear o trato que já é dado à diversidade pode ser um ponto de partida para novos equacionamentos da relação entre diversidade e currículo. Para tanto é preciso ter clareza sobre a concepção de educação, pois há uma relação estreita entre o olhar e o trato pedagógico da diversidade e a concepção de educação que informa as práticas educativas (BRASIL, 2007f, p. 11).

Em **“Currículo e Avaliação”**, de Cláudia de Oliveira Fernandes e Luiz Carlos de Freitas, a avaliação é apresentada como uma das atividades do processo pedagógico necessariamente inserida no projeto pedagógico da escola, não podendo, portanto, ser considerada isoladamente. Deve ocorrer em consonância com os princípios de aprendizagem adotados e com a função que a educação escolar tenha na sociedade. A avaliação é apresentada como responsabilidade coletiva e particular e há defesa da importância de questionamentos a conceitos cristalizados de avaliação e sua superação. O texto faz considerações não só sobre a avaliação da aprendizagem dos estudantes que ocorre na escola, mas a respeito da avaliação da instituição como um todo (protagonismo do coletivo de profissionais) e ainda sobre a avaliação do sistema escolar (responsabilidade do poder público) (BRASIL, 2007g, p. 11).

Sem o objetivo de discutir neste estudo as concepções do currículo e sua pluralidade de possibilidades de implementação nos sistemas de ensino, mas no intuito de apontar os referenciais de orientação para estudo e debate, apresentamos o material, publicado pelo Governo, como subsídio as indagações sobre o currículo. Obviamente que muitas são as referências de reflexão sobre o assunto na contemporaneidade, porém, na perspectiva de investigação da política educacional do ensino fundamental de nove anos, busca-se especificamente observar os aportes oferecidos à implementação da medida. Nesse contexto, sabe-se também que muitas são as inquietações de educadores e educadoras em relação ao que ensinar e o que aprender, bem como sobre que práticas educativas privilegiar na escola. Assim, a reflexão sobre o currículo ganha centralidade nos projetos pedagógicos dos sistemas e escolas, onde é preciso dialogar entre a teoria acumulada e as propostas e práticas de reorientação curricular, visando “construir a escola como espaço e ambiente educativo que

ampliem a aprendizagem, reafirmando-a como lugar do conhecimento, do convívio e da solidariedade, condições imprescindíveis para a constituição da cidadania” (BRASIL, 2007c, p.7).

Sobre as indagações constantes nos textos, apresentamos resumidamente aquilo que é consenso entre os educadores sobre a abordagem do currículo: a) todos os textos concordam que mudanças vêm acontecendo na consciência e identidade profissional dos educadores. Eles estão se vendo e sendo reconhecidos como sujeitos de direitos. Reorientar o currículo é buscar práticas mais consequentes com a garantia do direito à educação; b) os textos recuperam o direito à educação, entendido como direito à formação e ao desenvolvimento humano; c) os textos coincidem ao recuperar o direito ao conhecimento como o eixo estruturante do currículo e da docência, ou seja, a docência e o currículo passam a ter centralidade nos processos de apreensão do conhecimento; d) os textos coincidem ao recuperar o direito à cultura, o dever do currículo, da escola e da docência de garantir a cultura acumulada, devida às novas gerações. Recuperar os vínculos entre cultura, conhecimento e aprendizagem; e) os textos têm como referente a diversidade, as diferenças e as desigualdades que configuram nossa formação social, política e cultural. Diversidades que os educadores e educandos levam para as escolas: sócio-étnico-racial, de gênero, de território, de geração etc.; f) os textos coincidem ao destacar os currículos como uma organização temporal e espacial do conhecimento que se traduz na organização dos tempos e espaços escolares e do trabalho dos professores e alunos; g) os textos, de alguma maneira, abordam a questão da avaliação. O que se avalia e como se avalia estão condicionados pelas competências, habilidades, conhecimentos que o currículo privilegia ou secundariza (BRASIL, 2007c).

3 OUTROS OLHARES SOBRE INFÂNCIA, CURRÍCULO E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

3.1 Consenso: educar e brincar na infância

Toda criança do mundo
 Deve ser bem protegida
 Contra os rigores do tempo
 Contra os rigores da vida.
 Criança tem que ter nome
 Criança tem que ter lar
 Ter saúde e não ter fome
 Ter segurança e estudar
 Não é questão de querer
 Não é questão de concordar
 Os direitos das crianças
 Todos têm de respeitar.

Ruth Rocha

Para as educadoras Gilmara Lupion Moreno e Jaqueline Delgado Paschoal (2009), falar atualmente sobre a criança e sua infância na sociedade é algo relativamente fácil, se pensarmos no silêncio que perdurou por séculos em torno da população infantil. “No chamado passado, da antiguidade à idade média, não existia este objeto discursivo a que chamamos infância, nem essa figura social e cultural chamada criança” (CORAZZA, 2002, p. 81). Muitos anos foram percorridos para que os adultos pudessem reconhecer as especificidades e necessidades das crianças, sua singularidade e a forma de ser e de estar no mundo.

Na sociedade atual, Dahlberg (apud MORENO; PASCHOAL, 2009, p. 38) descreve a infância como:

- a infância é uma construção social. Embora a infância seja um fato biológico, a maneira como ela é entendida é determinada socialmente;
- a infância, como construção social, é sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, variando a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas. Por isso, não há uma infância natural nem universal, mas muitas infâncias e crianças;
- as crianças são atores sociais, participando da construção e determinando a própria vida, e também a vida daqueles que as cercam e das sociedades em que vivem, contribuindo para a aprendizagem como agentes que constroem sobre o conhecimento experimental. Em resumo, elas têm atividade e função;
- os relacionamentos sociais e as culturas das crianças são dignos de estudo por direito.

A partir dessa perspectiva, a criança passa ser vista como um agente transformador, construtor da própria vida e do conhecimento. As crianças apresentam muitas possibilidades, expressões e potencialidades, que, quando bem estimuladas, ampliam a aprendizagem.

Um mundo para as crianças é aquele em que todas as crianças adquirem a melhor base possível para sua vida futura, têm acesso ao ensino básico de qualidade, incluída a educação primária obrigatória e gratuita para todos. É aquele onde todas as crianças e todos os adolescentes desfrutam de várias oportunidades para desenvolver sua capacidade individual em um meio seguro e propício (UNICEF, 2002, s.p.).

A infância precisa estar cercada por alguns direitos, como: direito a uma qualidade de vida melhor, o direito de pertencer a uma família, de ter um lar e alimentação, direito de ter cuidados de saúde, direito de brincar e receber uma educação de qualidade, direito de viver plenamente a infância. Para viabilizarmos essa infância, faz-se necessária a criação de instituições de ensino que possibilitem uma formação que atenda as especificidades, necessidade e diferentes linguagens das crianças (MORENO; PASCHOAL, 2009). É preciso oferecer-lhes uma educação capaz de contribuir para seu desenvolvimento integral (aspecto físico, psíquico, social e intelectual).

As autoras defendem a ideia de uma educação que respeite os direitos das crianças, pois elas merecem ter um professor qualificado; um espaço adequado e agradável, rico em estímulos aos olhos infantis; um bom planejamento do tempo para satisfazer suas necessidades; a garantia de construção de novos saberes; a possibilidade de descobrir o mundo a sua volta; desfrutar o ócio, brincar e sonhar nesta fase da vida.

A Assembleia das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1959, aprovou a Declaração dos Direitos da Criança. Dentre os dez princípios da Declaração, também assumidos pelo Brasil, destacamos o sétimo, que prevê:

A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário.

Ser-lhe-á proporcionada uma educação capaz de promover sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil na sociedade.

Os melhores interesses da criança serão a diretriz a nortear os responsáveis pela sua educação e orientação; esta responsabilidade cabe, em primeiro lugar, aos pais.

A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito [...] (ASSEMBLEIA DAS NAÇÕES UNIDAS, 1959).

Esse princípio deixa claro o propósito de educar e brincar na infância, assegurando a ludicidade e a aprendizagem com direito a todas as crianças. Optamos por destacá-lo para reforçar o quanto as nossas propostas de ensino precisam estar atentas aos interesses das

crianças, tomando-os como guia, orientadores do trabalho pedagógico, o qual também requer articular e integrar o brincar ao universo do conhecimento.

Integrar os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, a geografia, a história, a ciência, a matemática entre as outras, requer trabalhar com atividades relacionadas ao cotidiano das crianças e à interação entre elas. Jeani Delgado Paschoal Moura, em seu artigo “Práticas para um trabalho integrado nos dois primeiros anos do ensino fundamental: um diálogo entre as áreas do conhecimento”, apresenta, por meio dos espaços e tempos vivenciados pelas crianças, a proposta de articulação entre os componentes curriculares. Seguindo esse princípio a educadora esclarece:

Espaço e tempo são conceitos essenciais para a criança [...] em seu processo gradativo de apreensão do mundo, pois, na medida em que ela cresce, percebe que o espaço é social e se transforma com o passar do tempo, produzindo uma história da qual faz parte. A construção desses conceitos deve permear os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, e não ficar restrito ao trabalho com as ciências sociais ou naturais. Assim, é importante entender como a criança constrói tais conceitos e como estes podem contribuir para um trabalho integrado na escola (MOURA, 2009, p.53).

Moura (2009) recomenda o emprego e a valorização das diferentes áreas do conhecimento, principalmente durante o processo de alfabetização ocorrido nos dois primeiros anos do ensino fundamental, não podemos valorizar uma ou outra disciplina em detrimento das demais áreas do conhecimento. Quando as escolas realizam um trabalho integrado, as crianças se envolvem e ampliam as possibilidades de aprendizagem, isto é, elas mergulham num universo de conhecimento, isso contribui significativamente para que elas possam viver grandes experiências e percebam a escola como um lugar no qual se aprendem muitas coisas interessantes para a vida.

A educadora Eliane Peres (2012) salienta que o trabalho pedagógico desenvolvido nos anos iniciais, quando prioriza tempo-espço produtivo, isto é, quando é contextualizado, agradável, integrador, facilitador da leitura e escrita, amplia muito a inserção da criança a uma nova cultura escolar, o que facilita, também, uma alfabetização menos formal, menos restrita, menos apressada, com menos chance de fracasso escolar. Ainda, nessa mesma perspectiva, a autora enfatiza que “é preciso trabalhar, na escola, a natureza, os sentidos, as funções, os usos sociais da língua escrita na sociedade”. A escola precisa estimular o gosto do aluno pela leitura e pelos livros, considerando que a “leitura é informação, conhecimento, emoção, diversão, entretenimento, imaginação, etc., e que escrita é registro, memória, comunicação, história, etc” (PERES, 2012, p. 64).

Sem o objetivo de adentrar nos fundamentos da alfabetização e letramento, mas de, tão somente, salientar que na infância, especialmente a partir da inserção da criança de 6 anos na escola, o desenvolvimento da alfabetização merece atenção especial dos educadores, pois, da mesma forma, como já apresentamos, esse processo deve ser contextualizado, impregnado de sentido, permitindo que a criança possa expressar o seu mundo, através da brincadeira, do riso, do desenho, da pintura, da montagem, da contação de histórias, entre tantas outras linguagens que lhe são próprias. Ao referirmos sobre o que lhe é próprio, lembramos a concepção teórica sobre a infância e a educação natural de Jean Jacques Rousseau. Nesse sentido, o educador e estudioso da vida e obra de Rousseau, Professor Cláudio Almir Dalbosco, nos apresenta a meta maior da educação natural:

Rousseau parte do princípio de que a meta maior da educação natural é formar uma criança que seja “senhora de si mesma”, para que, quando jovem e adulta, possa pensar por conta própria. Tal educação não deve ter seu foco, no entanto, como se poderia pensar à primeira vista, na razão – no sentido de que já se devesse desenvolver, desde o início do processo educacional, as capacidades racionais latentes à criança, pois, justamente agindo assim é que o educador transformaria a criança em um “pequeno adulto defeituoso”. A educação natural deve se concentrar, antes disso, no desenvolvimento das capacidades afetivo-sensitivas da criança, concebendo o amadurecimento de tais capacidades como preparação indispensável ao posterior processo de desenvolvimento de sua estrutura cognitivo-moral. O pressuposto aí é claro: um corpo fortalecido, com sentidos aguçados (educados), torna-se condição para que o indivíduo possa se autodeterminar cognitivamente e moralmente (2011, p. 31-32).

Evidencia-se a necessidade de não mais conceber a criança como um “adulto miniatura” cabendo ao adulto respeitá-la e compreendê-la dentro de suas especificidades, necessidades e características peculiares. É preciso enxergar a infância como um período distinto.

Independente de a criança estar matriculada na educação infantil ou no ensino fundamental de nove anos, o grande desafio da escola é conceber um projeto educacional que possa contribuir para a formação integral da criança, permitindo-a desenvolver habilidades, propor e criar novas coisas, descobrir novos saberes, brincar, ser feliz, enfim que a criança possa imergir em um amplo e rico universo cultural construído a partir das múltiplas dimensões da infância.

3.2 Currículo: o constante e necessário repensar

Refletir sobre a infância exige dos educadores, das escolas e dos sistemas ensino, compreender o lugar da infância na contemporaneidade e, também, pensar o currículo escolar, a proposta pedagógica a ser elaborada a essa nova realidade, levando em conta as especificidades, subjetividades e necessidades da infância. Kramer (2006) defende uma proposta curricular bem definida e em sintonia com a realidade de cada instituição, que possa assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos: compreendendo as crianças como sujeitos de cultura e história, como sujeitos sociais.

Um princípio, também bastante importante para construção curricular é a indissociabilidade que há entre educação infantil e ensino fundamental, pois os dois níveis de ensino “envolvem conhecimentos e afetos, saberes e valores, brincadeiras, cuidado, acolhimento, atenção e educação” (LOBO, 2012, p. 77). Nessa mesma direção, Ana Paula Santos Lima Lanter Lobo (2012) esclarece:

[...] a educação infantil possui objetivos próprios, os quais devem ser alcançados a partir de duas dimensões do atendimento: o cuidar e educar as crianças, com respeito à sua faixa etária e às suas especificidades oriundas da infância. No que se refere ao ensino fundamental cabe a esse segmento garantir a continuidade de um atendimento que tenha como princípio o respeito pelas particularidades da infância através de um currículo sólido, articulado e em sintonia com a educação infantil e também com segmentos posteriores do ensino (p. 77).

Construir espaços de interlocução entre os educadores e os educandos da educação infantil, do 1º e do 2º ano do ensino fundamental, pode ser o começo de integração de uma aprendizagem não fragmentada entre os segmentos de ensino. Seguindo o entendimento de continuidade dos estudos e da construção de uma proposta pedagógica articulada, a educadora Maria Carmem Silveira Barbosa (2012, p. 143) orienta que:

[...] o 2º e o 3º ano devem dar continuidade àquilo que o 1º ano realizou. O 2º ano parte exatamente de onde o 1º ano terminou. A continuidade será definida a partir daquilo que já foi conquistado pelas crianças, tendo em vista o trabalho diversificado em sala de aula, para atender a diversidade dos processos de aprendizagem das crianças. A continuidade entre 1º e 2º ano é uma responsabilidade da escola e dos docentes e não pode estar desarticulada de toda a reflexão dos demais professores. No 3º ano, a criança já com o domínio da linguagem escrita pode sofisticar seus modos de expressão e comunicação [...] Um ciclo significa tempos mais longos, tempos para aprender que levem em consideração as diferenças das crianças. O tempo real das aprendizagens não é o tempo fragmentado em disciplinas, cadernos, professores, mas é o da continuidade. A estrutura organizacional precisa levar isto em consideração. A continuidade curricular, com o objetivo de consolidação das aprendizagens no 4º e 5º ano, tem que ser pensada na perspectiva dos desafios do aprofundamento das aprendizagens e na criação de estratégias significativas de aprendizagem para as crianças.

É preciso também considerar o amplo sentido que o currículo escolar assume, o quanto é denso e extenso para que seja compreendido. No entanto, objetivamente vamos abordá-lo dentro do que nos parece neste momento essencial para pensarmos a reforma ou revisão curricular necessária ao ensino fundamental de nove anos. Em educação, o currículo assume o papel de construir a carreira do estudante e, para tal, define os conteúdos desse percurso, sobretudo a sua organização, bem como determina aquilo que o aluno deverá aprender e superar. O currículo, desde a Idade Média, apresenta-se como classificação do conhecimento (composto do *trivium* e *cuadrivium*), representa a expressão e a proposta de organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem. Assim, a ideia que temos do currículo está relacionada à seleção de conteúdos e à classificação dos conhecimentos que serão ensinados. “O currículo proporciona uma ordem, por meio da regulação do conteúdo da aprendizagem e ensino na escolarização moderna, uma construção útil para organizar aquilo do qual deve se ocupar a escolarização e aquilo que deverá ser aprendido” (SACRISTÁN, 2013, p. 19). Sobretudo na atualidade, o currículo, além de ser uma ferramenta de regulação das práticas pedagógicas, é útil para explicar o mundo como um todo. Permite fazer dele um instrumento essencial ao debate e constatar novas visões sobre o que acreditamos ser a realidade da educação.

José Gimeno Sacristán (2013), ao afirmar que o currículo dá forma à educação, percebe o quanto é complexo tratá-lo. Apresenta-o como uma construção histórica que se dá sob determinadas condições, isto é, assume configuração e desenvolvimento, de acordo com as práticas políticas, sociais, econômicas e educacionais do contexto. Compreende que o currículo é conteúdo cultural, é a expressão e a concretização do plano cultural que as instituições de ensino dinamizam sob determinadas condições. “O currículo se constitui por uma seleção cultural que alguém faz sob os parâmetros de uma opção epistêmica, política,

social, cultural, de justiça, psicológica e pedagógica” (p. 11). O currículo exige: [...] “abordagens holísticas e interdisciplinares, é evidente que o currículo pede que sejam feitas leituras de vários ângulos – leituras por meio das quais um leitor pode querer dar hegemonia a seu enfoque” (p.11).

Nesse sentido, a teoria e a prática do currículo devem contemplar a diversidade cultural, sendo que a teoria deve fazê-lo com base na pluralidade de pensamentos dos sujeitos, pois essa é a realidade existente. E é sobre essa realidade que as escolas, devem organizar seus currículos, rever seus conteúdos, metodologias e atividades, considerando a pluralidade cultural das sociedades atuais, também, a condição das chamadas *sociedades da informação*, que exigem modos diferentes de pensar e atuar nas instituições de ensino (SACRISTÁN, 2013). Já quanto à melhoria do currículo, o autor esclarece:

Dada a suma importância do currículo, tanto na teoria quanto na prática da educação, qualquer política, estratégia ou programa para a mudança, reforma ou melhoria da educação implica a revisão do currículo. A condição dinâmica da cultura e do conhecimento na atualidade, a preocupação com o aumento da qualidade da educação e a crescente pressão do mundo de trabalho exigem mudanças qualitativas dos conteúdos. É por essa razão que são cada vez mais frequentes as reformas dos currículos, as quais nem sempre cumprem o que declaram buscar (SACRISTÁN, 2013, p. 14).

Diferentes manifestações do currículo (formal/oficial, real e oculto⁸) estão presentes no cotidiano escolar, as quais necessariamente precisam ser observadas no momento da revisão curricular, pois, conforme orienta o autor, o currículo exige um olhar holístico, interdisciplinar, que possibilite um aumento qualitativo dos conteúdos, que o processo de seleção cultural e do conhecimento seja reformulado sempre de acordo com a realidade, em seu tempo histórico e social.

No caso do estudo em tela, a proposta curricular deve ser revista dessa mesma forma, ou seja, que englobe a realidade de expansão do ensino fundamental, com adequação cultural e do conhecimento, que não se limite apenas aos conteúdos estabelecidos pelas tradições

⁸ *Currículo formal ou oficial*: é aquele estabelecido pelos sistemas de ensino, expresso em diretrizes curriculares, nos objetivos e conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo. Explícito nos parâmetros curriculares nacionais e nas propostas curriculares dos estados e municípios.

Currículo real: é aquele que de fato acontece na sala de aula, em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino. É tanto o que sai das ideias e da prática dos professores, da percepção e do uso que eles fazem do currículo formal, como o que fica na percepção dos alunos.

Currículo oculto: refere-se àquelas influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores e são provenientes da experiência cultural, dos valores e significados trazidos de seu meio social de origem e vivenciados no ambiente escolar, das práticas e experiências compartilhadas na escola e na sala de aula. É chamado de oculto porque não se manifesta claramente, não é prescrito, não aparece no planejamento, embora constitua importante fator de aprendizagem (SACRISTÁN, 2013).

acumuladas nas disciplinas escolares, os quais podem e devem ser revisitados e modificados, assim como, não seja realizado apenas aos anos iniciais, e sim para todos os anos do ensino fundamental, ou seja, as nossas escolas necessariamente precisam reinventar o currículo e a maneira prática de desenvolvê-lo na atualidade. Considerando, também, que a medida faculta a autonomia para as instituições de ensino construir suas propostas e reformulações curriculares, não podemos desperdiçar esta oportunidade de enriquecer a aprendizagem no ensino fundamental, de quebrar as muralhas erguidas há séculos em nossa educação. Precisamos romper o que nos aprisiona ao êxito escolar. Para tanto, o exercício de criar e/ou de reinventar uma proposta diferenciada, que atenda às novas exigências da sociedade, que estimule a busca de novos saberes e ao conhecimento contextualizado e integrado, demanda de coragem e boa vontade dos envolvidos com o fazer educacional de nosso país.

3.3 Construindo o projeto político pedagógico (PPP) da escola

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n. 9.394/96), em seu art.12, inciso I, prevê que "os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica". A lei explícita que cabe a escola a reflexão sobre sua intencionalidade educativa, assim como sua execução. Neste sentido, o projeto pedagógico tem sido objeto de estudo para educadores e pesquisadores, em busca da melhoria da qualidade do ensino. Seguindo a mesma prerrogativa, a lei n. 11.274/2006 apresenta que "A ampliação do Ensino Fundamental obrigatório para 9 (nove) anos requer de todas as escolas e todos os educadores compromisso com a elaboração de um novo projeto político-pedagógico para o Ensino Fundamental [...]" (BRASIL, 2005a). A reivindicação de um projeto político pedagógico próprio de cada escola busca contemplar o processo da autonomia, da cidadania⁹ e da participação no espaço escolar.

Diante dos pressupostos indicados a construção do projeto político pedagógico, "a autonomia e a gestão democrática da escola fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. A gestão democrática da escola é, portanto, uma exigência de seu projeto político-pedagógico" (GADOTTI, 2001, p. 35).

⁹ "Pode-se dizer que cidadania é essencialmente consciência de direitos e deveres e exercício da democracia. Não há cidadania sem democracia. Cidadania e autonomia são hoje duas categorias estratégicas de construção de uma sociedade melhor em torno das quais há freqüentemente consenso. Essas categorias se constituem na base da nossa identidade nacional tão almejada e tão longuíqua, em função do arraigado individualismo tanto das nossas elites, quanto das fortes corporações emergentes, ambas dependentes do Estado paternalista" (GADOTTI, 2001, p. 38-39).

Na gestão democrática todos os sujeitos assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola, ou seja, a comunidade escolar (gestores, pais, mães, alunos, professores e funcionários) deve ser a protagonista do projeto. Ao defender o processo democrático, Gadotti (2001) cita duas razões:

1ª) A escola deve **formar para a cidadania** e, para isso, ela deve dar exemplo. A gestão democrática da escola é um passo importante no aprendizado da democracia. A escola não tem um fim e si mesma. Ela está a serviço da comunidade. Nisso, a gestão democrática da escola está prestando um serviço também à comunidade que a mantém.

2ª) A gestão democrática pode melhorar o que é **específico da escola**, isto é, o seu ensino. A participação na gestão da escola proporcionará um melhor conhecimento do funcionamento da escola e de todos os seus autores; propiciará um contato permanente entre professores e alunos, o que leva ao conhecimento mútuo e, em consequência, aproximará também as necessidades dos alunos dos conteúdos ensinados pelos professores (p. 35, grifos do autor).

A presença da autonomia e da participação precisa ser sentida na escola, durante as reuniões do colegiado, na escolha do livro didático, no planejamento do ensino, na organização das atividades, culturais, cívicas, esportivas e recreativas (GADOTTI, 2001).

Conceber o projeto político pedagógico na dimensão democrática exige participação efetiva de todos na escola, neste sentido o autor comenta:

A gestão democrática deve estar impregnada por uma certa **atmosfera** que se respira na escola, na circulação das informações, na divisão do trabalho, no estabelecimento do calendário escolar, na distribuição das aulas, no processo de elaboração ou criação de novos cursos ou de novas disciplinas, na formação de grupos de trabalho, na capacitação dos recursos humanos etc. A gestão democrática é, portanto, **atitude e método**. A atitude democrática é necessária, mas não é suficiente. Precisamos de métodos democráticos de efetivo exercício da democracia. Ela também é um aprendizado, demanda tempo, atenção e trabalho (GADOTTI, 2001, p. 36, grifos do autor).

Ainda, como sugere Gadotti (2001) “Projetar significa ‘lançar-se para frente’ ante um futuro diferente do presente” (p. 36), sentido que concebe a transformação, movimento, a mudança. A origem etimológica do termo projeto, como explica Veiga (2001, p. 12), vem confirmar essa ideia “do latim *projectu*, participio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante”. Apropriando-se desse conceito, projetar o ensino fundamental de nove anos, implicaria necessariamente em “lançar-se para frente”, movimentar, mudar e principalmente transformar o novo projeto numa oportunidade de avanço significativo a educação brasileira.

O projeto tem caráter pedagógico e político ao mesmo tempo, pois está intimamente ligado ao compromisso sociopolítico da população. “É político no sentido de compromisso

com a formação do cidadão para um tipo de sociedade” e, é pedagógico, pois “define as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade” (VEIGA, 2013, p.13). Para tanto, são dimensões indissociáveis, o fazer educativo e o fazer político estão ligados e tornam-se dependentes.

Segundo Libâneo (2001), o projeto pedagógico "deve ser compreendido como instrumento e processo de organização da escola" (p. 125). Considera o autor que o “projeto é um documento que propõe uma direção política e pedagógica ao trabalho escolar, formula metas, prevê as ações, institui procedimentos e instrumentos de ação” (LIBÂNEO, 2012, p. 470). Veiga (2013), compreende o “projeto político-pedagógico como a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo” acrescenta ainda, que “a organização pedagógica da escola tem a ver com a organização da sociedade” (p. 11). A escola, enquanto espaço social, “reflete no seu interior as determinações e contradições dessa sociedade” (VEIGA, 2013, p.16). Neste sentido, os agentes envolvidos no processo, ao elaborar o projeto, precisam refletir sobre a ação educativa e sobre o cotidiano da escola, e assim, definir o tipo de escola que intentam, isso exige também definir as finalidades da escola, em outras palavras, todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que desejam formar.

Gestar uma nova organização do trabalho pedagógico, no sentido de renovar a escola, requer estabelecer metas que superem os conflitos, que reduzam os efeitos da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico das decisões que ocorrem no âmbito escolar. O projeto como instrumento de luta, “é uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização, à dependência e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central” (VEIGA, 2013, p.22). Ainda, quanto à organização da escola, Veiga (2013) contribui ao afirmar que é preciso romper para avançar e traz à memória a herança do modelo taylorista de organização escolar.

A reorganização da escola deverá ser buscada de dentro para fora. O fulcro para a realização dessa tarefa será o empenho coletivo na construção de um projeto político-pedagógico e isso implica fazer rupturas com o existente para avançar (p. 33).

O resgate da historicidade da instituição escolar, em processo de análise e confronto de sua organicidade estrutural com o contexto sócio-político e econômico que a gestou, é um elemento importante, que pode constituir-se em ponto de partida para as reflexões de um grupo de professores que deseje desencadear o processo de construção de sua identidade coletiva no projeto político-pedagógico da escola.

Esta análise, por certo, levará o grupo a perceber que a organização do trabalho docente está fundamentada no modelo taylorista de organização da produção que legou a divisão social do trabalho à estrutura da escolar, fragmentado as ações entre “os que pensam e os que fazem educação” (Marques 1990). E que essa forma de organização escamoteou do professor o papel de intelectual e profissional capaz de perceber, em dimensão de totalidade, a função social e política do ato de ensinar (2013, p.166-167).

Construir o projeto político pedagógico ao novo contexto exigiria da comunidade escolar, dado o processo democrático, refletir sobre as intenções educativas da ampliação do ensino obrigatório, realizar o planejamento e materializá-lo. Pois, na singularidade de cada projeto é que se desenvolve o trabalho educativo das instituições, num processo permanente de reflexão e debate dos problemas da escola, almejando possíveis alternativas para efetivar sua intencionalidade. Portanto, as escolas devem tomar a iniciativa para a elaboração do projeto, sem esperar pelas esferas administrativas superiores, mas é preciso que essas lhes deem as condições necessárias para seguir em diante. Assim, é imprescindível fortalecer as relações entre sistema de ensino e escolas.

Se a escola nutre-se da vivência cotidiana de cada um de seus membros, coparticipantes de sua organização do trabalho pedagógico à administração central, seja o Ministério da Educação, a Secretaria da Educação Estadual ou Municipal, não compete a eles definir um modelo pronto e acabado, mas sim estimular inovações e coordenar as ações pedagógicas planejadas e organizadas pela própria escola (VEIGA, 2013, p.15).

Nas palavras de Gadotti, “Todo o projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro” (2001, p. 37). Isso significa projetar um futuro melhor que o presente e assumir um compromisso diante do novo. O projeto esboça um compromisso definido coletivamente rumo às suas intenções de consenso.

A dimensão do projeto político pedagógico vai além do conjunto de planos de ensino e de atividades diversas apresentadas no documento. O projeto não pode ser construído, meramente, para atender uma demanda burocrática às autoridades, mas sim construído e vivenciado de acordo com a realidade da escola, por toda a comunidade escolar. Portanto, trata-se de um instrumento que permite clarificar as ações possíveis à instituição educacional

em sua totalidade. Certamente, implantar um processo de ação-reflexão exige consciência e esforço coletivo da comunidade escolar para qualificar a escola, e ainda ter ciência de que os resultados não são imediatos (VEIGA, 2013).

Diferentes teóricos educadores comentam que o projeto político pedagógico precisa ser renovado constantemente, sob pena de negar-se a si próprio. Neste contexto, o projeto não pode gerar um programa fechado, enrijecido, precisa estar aberto a novas reflexões e ações educativas. Ainda, é preciso “cultivá-lo como fonte de inspiração criativa e crítica, não como depósito estático de ideias ou pretexto corporativista de autodefesa contra críticas e divergências” (VEIGA, 2013, p.39). Desse modo, resta saber se as escolas realizam a necessária renovação do projeto? Se o processo de ação-reflexão de fato ocorre com a participação de toda a comunidade escolar? Se as intenções contidas no documento são percorridas no dia a dia da escola? Ainda, se o documento não é apenas um mero depósito de ideias estáticas, sem relação com a prática escolar? Não há dúvidas de que construir um projeto político pedagógico próprio, implementando-o e aperfeiçoando-o constantemente é um grande desafio a realidade das escolas, considerando que aí reside as necessidades e expectativas pela melhoria da qualidade da educação.

De acordo com Veiga (2013), “a implementação de projeto político-pedagógico próprio é condição para que se afirme [...] a identidade da escola, como espaço pedagógico necessário à construção do conhecimento e da cidadania” (p. 49). Em suma, o projeto possibilita a escola legitimar sua própria identidade e autonomia.

Como passam os dias, dia a dia,
E nada conseguido ou intentado!
Como, dia após dia, os dias vão,
Sem nada feito e nada na intenção!
Um dia virá o dia em que já não
Direi mais nada.
Quem nada foi nem é não dirá nada.
Fernando Pessoa.

Para que nossas escolas não se encaixem nos versos de Fernando Pessoa (escritos em 1921), é preciso se lançar rumo ao novo, projetar nova direção, pois “um projeto ilumina princípios filosóficos, define políticas, racionaliza e organiza ações [...] mobiliza os diferentes setores na busca de objetivos comuns e, por ser de domínio público, permite constante acompanhamento e avaliação” (VEIGA, 2013, p. 112).

Ao fecharmos esta seção, vamos novamente recorrer às lições de Veiga (2013), a qual cita que a gestão/construção do projeto político pedagógico próprio e coletivo exige:

- rompimento com estruturas mentais e organizacionais fragmentadas;
- definição clara de princípios e diretrizes contextualizadas, que projetem o vir a ser da escola;
- envolvimento e vontade política da comunidade escolar para criar a utopia pedagógica que rompe com os individualismos e estabelece a parceria e o diálogo franco;
- conhecimento da realidade escolar baseado em diagnóstico sempre atualizado e acompanhado;
- análise e avaliação diagnóstica para criar soluções às situações-problema da escola, dos grupos, dos indivíduos;
- planejamento participativo que aprofunde compromissos, estabeleça metas claras e exequíveis e crie consciência coletiva com base nos diagnósticos: geral, das áreas, por componente curricular, por setor escolar, por grupos de professores, por pessoas nos grupos;
- clarificação constante das bases teóricas do processo com revisão e dinamização contínuas da prática pedagógica à luz dos fundamentos e diretrizes do currículo, da metodologia, da avaliação, dos conteúdos, das bases da organização escolar, do regimento, dos mecanismos de participação, do ambiente e do clima institucional, das relações humanas, dos cronogramas de estudos e de reuniões etc.;
- atualização constante do pessoal docente técnico (funcionários de todos os setores: secretária, bibliotecária, merendeira) inserida num processo de formação continuada;
- coordenação administrativo-pedagógica competente e interativa que estimule, planeje, comande, avalie, apoie e dialogue *sempre, continuamente* (p.51-52).

Com base no referencial teórico apresentado, a proposta de refletir, compartilhar, integrar, intersubjetivar, (re)elaborar e construir um projeto político pedagógico próprio da escola não é uma tarefa simples, porém quando for alcançada pode conquistar o autoconhecimento, (a)firmar a identidade da escola, assegurar a autonomia e garantir um projeto educacional de melhor qualidade aos cidadãos. Conforme citado no início, a LDBEN n. 9.394/96 e a lei n. 11.274/2006 facultam a escola autonomia de construir o seu projeto político pedagógico, para tanto, é imprescindível que as instituições desafiem-se na aventura da coautoria do processo educativo, pois é exatamente isso que suscita o projeto político pedagógico. Neste sentido, espera-se que, partindo do contexto de ampliação do ensino obrigatório, nossas escolas, organizem o trabalho pedagógico a partir das intencionalidades educativas e finalidades da escola, concebendo as mudanças e transformações construídas

coletivamente no projeto político pedagógico, cercando-se de acompanhamento e avaliação constante no decurso da implementação e transição do processo.

4 ANÁLISE DA EFETIVAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Este capítulo tem como propósito abordar a investigação empírica de acordo com os passos do processo da pesquisa qualitativa, os quais “são em maior ou menor grau independentes um do outro” (FLICK, 2013, p. 61). Dada à escolha do problema de pesquisa, é, aqui, detalhado o planejamento da pesquisa, a metodologia empregada, a formulação das questões, ou seja, o guia referencial das questões a serem aplicadas aos participantes entrevistados. Na sequência, definida a representação, é realizada a coleta, a documentação e a análise dos dados, com discussão, interpretação, avaliação e generalização dos achados. Nesse momento, são apresentados os resultados do estudo, utilizando-os, para o desenvolvimento de possíveis novas questões de pesquisa.

Nesse sentido, a presente pesquisa lança-se a produção de um conhecimento novo, que seja relevante (na perspectiva teórica e social) e fidedigno (LUNA, 2000). Considerando que a delimitação do problema apresentado não encontra resposta explícita na literatura, a investigação busca coletar respostas que tragam informações importantes ao meio científico, observando o devido rigor metodológico necessário ao processo de coleta e análise dos dados. Conforme nos apresenta Luna (2000, p. 24), a “pesquisa é sempre um elo de ligação entre o pesquisador e a comunidade científica, razão pela qual sua publicidade é elemento indispensável do processo de produção de conhecimento”. Assim, o processo investigativo será permeado pelos conhecimentos já produzidos, pelas teorias reprisadas e pela mobilização do original na procura de um novo saber, ou de novos saberes, considerando o não encerramento deste estudo e a condição do não esgotamento deste conhecimento.

O quadro abaixo apresenta resumidamente as etapas da pesquisa em seu processo metodológico.

Quadro 4: Desdobramento da pesquisa

Revisão sistemática na literatura	Estudo bibliográfico sobre o tema
Formulações das questões da pesquisa	Guia de orientação da entrevista
Concepção da pesquisa	Estudo de caso com levantamento empírico
Abordagem metodológica	Pesquisa qualitativa
Representação; coleta de dados; documentação dos dados; análise dos dados	Escolas da rede pública e privada do município de Passo Fundo, sendo: duas municipais, duas estaduais, uma privada e suas respectivas mantenedoras. Os sujeitos entrevistados são os diretores e coordenadores pedagógicos das escolas, assim como os representantes das mantenedoras (sistemas de ensino); realização dos pré-testes da entrevista semiestruturada com aprimoramento do instrumento; levantamento de dados, realização das entrevistas conforme representação e análise dos documentos legais das escolas - regimento escolar, projeto político pedagógico e planos de estudo; registro escrito e gravado; transcrição dos depoimentos por categorias de análise (quadro sinóptico).
Discussão dos achados e suas interpretações; avaliação e generalização; apresentação dos resultados e do estudo; desenvolvimento de novas questões de pesquisa; um novo estudo.	Discutir e cotejar os dados encontrados com literatura existente e documentos legais (triangulação: documentos e entrevistas); avaliar criticamente os resultados, checar a confiabilidade e generalidade (fase destinada a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica); resumir o estudo e seus principais resultados; formular novas questões ou hipóteses de pesquisa; novas questões de pesquisa, novo estudo.

Fonte: criado pela autora do estudo (com base em FLICK, 2013).

4.1 Revisão bibliográfica

A pesquisa bibliográfica neste contexto busca apanhar os trabalhos científicos já realizados sobre o tema escolhido, os quais são revestidos de fundamental importância por serem fontes de informações atuais e relevantes (LUNA, 1999). O estudo bibliográfico abrange publicações avulsas, livros, jornais, revistas, vídeos, internet, etc. Esse levantamento é importante tanto nos estudos baseados em dados originais, colhidos em uma pesquisa de campo, bem como aqueles inteiramente baseados em documentos (LUNA, 1999). No estudo em foco, o referencial teórico trouxe no primeiro capítulo da dissertação autores renomados na área da história e direito à educação escolar no Brasil, como identificam Ghiraldelli (2009), Romanelli (1996), Shiroma (2011) e Cury (2013), entre outros. No campo do estudo da legislação a pesquisa apresentou, no segundo capítulo, as publicações do MEC, os documentos legais (leis, pareceres, resoluções), assim como os teóricos assessores do

referencial de orientação do Ministério da Educação, como Kramer (2006), Goulart (2006) e Arroyo (2007), entre vários outros autores que contribuíram. Já no terceiro capítulo, o material bibliográfico reuniu especificamente sobre o tema infância os estudos de Kramer (2006); nos estudos sobre o currículo temos os saberes de Sacristán (2013) e no foco do projeto político pedagógico o referencial utilizado foi Veiga (2013). Por fim, no capítulo quatro buscou-se autores que lecionam a respeito da concepção da pesquisa, sobretudo da pesquisa empírica do estudo de caso, observando os métodos, a coleta de dados, a análise de dados, as interpretações e os resultados e, destacam-se autores como Bardin (2010), Manzini (2003) e Luna (2000). Neste contexto, também foi detalhado os documentos legais das escolas investigadas, como projeto político pedagógico, regimento escolar e planos de estudo.

A leitura e o estudo desses referenciais e documentos contribuíram significativamente para ampliar a compreensão dessa medida de ampliação do ensino fundamental enquanto política pública afirmativa, mas especificamente, também, possibilitou obter uma visão geral daquilo que de fato foi implementado nas escolas do município de Passo Fundo em relação ao ensino fundamental de nove anos, assegurado pela lei n. 11.274/2006.

4.2 Estudo de caso: investigação empírica

Na atualidade, a pesquisa educacional tem ampliado as formas de pensar e produzir conhecimento. Nessa perspectiva, a pesquisa social apresenta relevante papel na produção deste conhecimento. O campo de atuação da pesquisa social está situado na investigação das relações sociais estabelecidas por seres humanos, contexto no qual, todos os sujeitos participantes (investigador e investigado), influenciam na construção do conhecimento (YIN, 2005).

Diante das possibilidades da pesquisa social, na perspectiva qualitativa, destacamos a utilização do método de pesquisa do estudo de caso, por apresentar relevância significativa no meio acadêmico e por adequar-se às situações singulares do fenômeno ora investigado. Para Yin (2005), estudo de caso é uma investigação empírica, um método que abrange tudo – planejamento, técnicas de coleta de dados e análise desses dados.

Ao investigarmos situações particulares, o estudo de caso pode identificar aspectos gerais e relacioná-los com outras situações convergentes. Apresenta como característica a descrição detalhada, completa e literal da situação investigada, possibilitando a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado, revelando novos significados, ampliando a experiência do leitor ou ainda confirmando o já conhecido (ANDRÉ, 2005).

Diante do exposto, o estudo de caso apresenta-se como uma estratégia de pesquisa relevante à problemática em tela, justamente por investigar o caso específico e particular do ensino fundamental de nove anos no município de Passo Fundo, possibilitando melhor compreensão do fenômeno ocorrido no decurso do processo, bem como por revelar ou confirmar elementos importantes à investigação. Conhecer com profundidade o fenômeno ocorrido, também requer conhecer o local onde esse acontece. O município de Passo Fundo foi emancipado em 1857, atualmente tem 157 anos e está localizado na região do Planalto Médio do estado do Rio Grande do Sul. É a maior cidade do norte do estado, sendo considerada cidade média, com população estimada em 195.620 habitantes. A cidade é conhecida como “Capital do Planalto Médio” e “Capital Nacional da Literatura”. A base econômica do município concentra-se, fundamentalmente, na agropecuária e no comércio, além de contar com forte setor de saúde e de educação (ensino universitário). O município conta com 73 escolas públicas (34 estaduais e 39 municipais) e nove particulares. Passo Fundo dispõe ainda de oito instituições de ensino superior. Encontra-se em amplo crescimento econômico e educacional, oferece o ensino fundamental aos educandos nas três redes de ensino: municipal, estadual e privada, possibilitando, assim, a investigação do fenômeno nas diferentes realidades.

O estudo de caso apresenta como vantagem múltiplas fontes de evidência para solucionar o problema de pesquisa. As múltiplas fontes de informação, ou evidências, segundo Yin (2005), são constituídas por entrevistas, observações e documentos, entre outras.

A verificação aplicada ao estudo de caso refere-se basicamente a triangulação dos dados, buscando a convergência das informações. Para Yin (2005), a triangulação consiste em fundamento lógico para se utilizar várias fontes de evidência, permitindo o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação, uma vez que os dados obtidos à luz de sua análise tornem-se mais acurados e convincentes. Seguindo o que é essencial na verificação dos dados, a pesquisa qualitativa busca sua validação a partir dos documentos formais das escolas (projeto político pedagógico, regimento escolar, planos de estudo) e entrevistas pessoais com os sujeitos envolvidos na problemática. Quanto à documentação, Yin (2005) afirma que o principal uso dessa fonte é corroborar outras. Já quanto à entrevista, o mesmo autor a considera como essencial fonte de evidências, dedicada a abordar o entrevistado de forma a satisfazer às necessidades da linha de investigação. Neste sentido, adota-se a triangulação da informação para clarear o entendimento das diferentes formas pelas quais o fenômeno é percebido, assim como para alcançar a validade da pesquisa.

4.3 Investigação científica a partir da entrevista semiestruturada

Com o intuito de obter informações ou de coletar dados, além dos disponíveis, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, como forma complementar, será utilizada a técnica de entrevista, a qual, como procedimento para coleta de informações, visa encontrar resposta ao problema da pesquisa, buscando um conhecimento que possa preencher esta lacuna sobre o ensino fundamental de nove anos no município de Passo Fundo. Sem dúvida, as repostas produzidas pela pesquisa dependerão da interpretação das informações geradas pelo procedimento, contexto no qual o pesquisador deve interpretar a realidade pesquisada, garantindo a fidedignidade da resposta (LUNA, 2000).

Para Gil (2008) a entrevista é uma técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à pesquisa. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

Ao definir e caracterizar a entrevista semiestruturada Manzini (1990; 1991) enfatiza que essa está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas a entrevista (refere-se à necessidade de estabelecer perguntas básicas e principais para atingir o objetivo da pesquisa). O autor considera que esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre, sendo que as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. Para tanto, sugere um planejamento da coleta de informações, por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos previstos.

Assim, o problema formulado constitui-se como fato gerador de várias perguntas, as quais a pesquisa pretende responder. O procedimento empregado adotará uma análise cuidadosa daquilo que é pertinente manter-se na coleta de informações e aquilo que não é necessariamente eficiente, assim como o reconhecimento da necessidade de informações adicionais para melhor esclarecer determinadas questões. Conforme esclarece Luna (2000, p. 72), “quanto mais controladas forem as condições de uma pesquisa, maior o rigor metodológico, maior a fidedignidade e menor a generalidade dos resultados”. Em relação à generalidade, o autor afirma que durante a pesquisa é possível deixar variar controladamente um conjunto de fatores para que ampliem a generalidade de modo a superar idiosincrasias das situações e dos indivíduos, recuperando o fenômeno mais amplo. Há que se considerar,

também, que a generalidade permite ampliar o poder explicativo dos resultados de uma pesquisa.

A escolha das fontes de informações não será delimitada por status, autoridade, e, sim, pelos sujeitos envolvidos no processo, os entrevistados que, por vezes, serão coordenadores pedagógicos, diretores, professores, servidores públicos dos sistemas de ensino e representantes da mantenedora, decisões empregadas ao detalhamento da pesquisa.

Todo o procedimento contempla vantagens e desvantagens. No caso da entrevista semiestruturada, com perguntas abertas e fechadas, tem-se a clareza de que a coleta de informações é bastante heterogênea e de que haverá um longo tempo gasto para a análise das informações, no entanto, essa técnica permite maior interação entre o pesquisador e o entrevistado, possibilitando maior detalhamento do fenômeno em estudo.

Durante a revisão da literatura, percebe-se que a problemática em questão vem sendo pesquisada, do ponto de vista metodológico, por documentação bibliográfica. Registra-se que são raros os estudos específicos em relação ao problema (pro)posto, utilizando a técnica de entrevista pessoal com gestores escolares e representantes das mantenedoras (sistemas de ensino), assim como também não se evidencia maiores preocupações quanto o que tem sido feito para explicar os fenômenos ocorridos após a implementação da referida lei. Essa afirmação ampara-se no estudo de levantamento da produção acadêmica sobre a temática de pesquisa, publicado pelas autoras Nogueira e Peres (2010) no artigo científico *O ensino fundamental de nove anos como temática de pesquisa: levantamento de trabalhos acadêmicos aprovados em eventos científicos (2006-2010)*. No referido estudo as autoras apresentaram e discutiram os textos aprovados em três eventos científicos de abrangência nacional, sendo a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o Congresso de Leitura do Brasil (Cole) e o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), tomando como descritores: ensino fundamental de nove anos; 1º ano do ensino fundamental; a criança de seis anos de idade no 1º ano do ensino fundamental de nove anos; educação infantil e ensino fundamental. No *corpus* de análise foram citados cinquenta trabalhos apresentados durante os eventos, no período de 2006 a 2010, sendo que dessa amostragem apenas três trabalhos foram realizados a partir de entrevistas com gestores, nas figuras de secretários de educação, coordenadores e diretores das escolas. Conforme dados coletados, o estudo classificou 39 trabalhos em sete grupos de abrangência temática, sendo: implantação do EF de nove anos; alfabetização e o letramento; a infância; a transição entre EI e EF; o currículo; prática pedagógica; formação inicial e continuada de professores, tendo como predominância de estudo, o processo de implantação e a concepção de alfabetização e letramento no 1º ano

do EF. Após, análise dos trabalhos apresentados as autoras apontam como necessário ampliar as investigações, principalmente em áreas que contemplem aspectos pouco tratados ou ausentes nas pesquisas analisadas. Dessa forma, a pesquisa ora investigada, visa justamente englobar outros aspectos, sob a óptica da organização pedagógica, na construção de um projeto educacional que possa refletir sobre a infância, o currículo, o projeto político pedagógico, a avaliação, os ambientes e os espaços, entre outros.

4.3.1 Guia da entrevista pessoal

Como orienta Manzini (2003) a adoção de um roteiro de entrevista serve, além de coletar as informações básicas, como um meio para o pesquisador organizar-se para o processo de interação com o entrevistado. O roteiro é como um guia, um instrumento de gestão que pode prestar um importante serviço à investigação qualitativa, ou seja, constitui-se como um referencial para a entrevista semiestruturada. O roteiro, previamente elaborado, conta com perguntas abertas e fechadas, sendo que os entrevistados ficarão livres para expressar suas opiniões, concepções, expectativas e percepções em relação ao tema proposto.

A partir de entrevistas pessoais com os diretores, coordenadores pedagógicos e representantes das mantenedoras, das escolas públicas e privadas do município de Passo Fundo, busca-se apurar, durante a investigação *in loco* nas escolas, dados para análise da implantação do ensino fundamental de nove anos e sua organização pedagógica. Ao todo, são pesquisadas duas escolas da rede municipal de ensino, duas escolas estaduais, e, ainda, uma escola privada, assim como as suas respectivas mantenedoras. Inicialmente, os instrumentos foram aplicados em duas escolas (pequena representação), tendo servido como pré-teste no intuito de identificar eventuais problemas na estrutura da entrevista e na continuidade do processo investigativo. O guia completo da entrevista semiestruturada encontra-se em anexo a esse estudo.

4.4 Análise de conteúdo

Entende-se por análise de conteúdo “um conjunto de técnicas das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 2010, p.44). Esta técnica consiste na explicitação e sistematização do conteúdo

das mensagens para obtenção de indicadores que permitam fazer inferências. Considerando a presente investigação, a entrevista seguirá a modalidade de análise qualitativa, a qual adota um “procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável, a índices não previstos, ou à evolução das hipóteses” (BARDIN, 2010, p.141). “O que caracteriza a análise qualitativa é o fato de a inferência – sempre que é realizada – ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc!), e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual” (BARDIN, 2010, p. 142).

O procedimento empregado ao tratamento das informações obtidas, pelo conjunto de perguntas aplicadas aos entrevistados, será determinado pela transcrição dos relatos dos participantes, por meio das anotações e observações contidas no instrumento e, também, pela entrevista gravada. Nesse sentido, será adotada uma unidade de análise ou uma categoria de análise, a exemplo do referencial teórico das lições de Laurence Bardin (2010), pois a diversidade de informações obtidas requer um tratamento que integre, ou seja, que apresente certa compatibilidade entre as respostas, sob pena de haver uma quantidade considerável de ambiguidade e de interpretação, aumentando sensivelmente a incerteza da análise (LUNA, 2000).

Conforme leciona Bardin (2010) decorrida à pré-análise (fase da leitura flutuante; escolha dos documentos; formulação das hipóteses e dos objetivos) parte-se para a exploração do material (fase de definição de categorias – sistema de codificação – e a identificação das unidades de registro e das unidades de contexto nos documentos), etapa que possibilita as interpretações e as inferências, diz respeito ao *corpus* (qualquer material textual coletado) submetido a um estudo aprofundado orientado pelo referencial teórico. Assim, uma vez definida as fases, as etapas, os sistemas de apresentação dos dados segue-se rumo às interpretações e os resultados da pesquisa.

4.5 Interpretações dos dados

O tratamento dos resultados, assim como a interpretação dos dados requer voltar atentamente aos marcos teóricos pertinentes à investigação. Neste sentido, a interpretação dar-se-á por meio da relação dos dados obtidos e da fundamentação teórica.

Para tanto, inicialmente voltamos à questão mobilizadora desta investigação, a qual objetiva saber, se escolas de fato implementaram o EF de nove anos sob uma nova lógica escolar ou uma nova organização pedagógica. A questão suscitada está ancorada nos textos dos pareceres da legislação sobre o ensino fundamental de nove anos, dada a ênfase a

reorganização da escola, assim como o necessário repensar e reconstruir um novo projeto educacional. Os objetivos e intenções apresentados na legislação previam que a medida fosse precedida por esse novo pensar a escola e não simplesmente pelo aumento de um ano letivo a mais às crianças brasileiras, sem garantir que esse tempo pudesse ser proveitoso à ampliação de oportunidades de aprendizagens. Com vistas ao planejamento e organização da escola, os documentos do MEC apresentaram elementos imprescindíveis ao novo contexto, como organização dos espaços, mobiliários, estrutura física e material didático pedagógico, entre outros, bem como legitimou autonomia às escolas para a reconstrução do projeto e facultou o prazo até o ano 2010 para a adequação.

Diante do contexto, conforme apresentado no segundo capítulo desta dissertação, foram publicados documentos/textos escritos por teóricos educacionais para subsidiar as escolas neste novo pensar sobre o projeto, e, os referenciais amplamente discorreram sobre a infância e o currículo enquanto proposta de reflexão e diálogo.

Resgatado esses elementos, vamos percorrer a análise e a interpretação neste foco, cercado-se dos referenciais que contemplam especificamente a nova organização escolar.

É relevante para este estudo destacar que todos os entrevistados que fizeram parte desta pesquisa estavam ativos na gestão escolar e/ou nos sistemas de ensino no momento da implantação da lei n. 11.274/2006, ou seja, vivenciaram esse processo de implantação do EF de nove anos. As entrevistas com os diretores, coordenadores pedagógicos das escolas e representantes das mantenedoras foram realizadas individualmente, na forma de diálogo entre pesquisador e investigado.

Com base no referencial de Bardin (2010) buscou-se codificar (classificar, agregar e categorizar) trechos do texto da entrevista transcrita, com intuito de apresentar o material na forma de quadro sinóptico, o qual permite observar as diversas partes do conjunto de forma resumida/sintética. Na sequência, o quadro 5 – sinóptico por categoria, apresenta na coluna categorias os dois grandes temas da entrevista: 1 planejamento e 2 execução. Na coluna subcategorias encontram-se as questões centrais tratadas durante a entrevista. Na coluna unidade de registro encontram-se os fragmentos de texto que se tomam por indicativo de uma característica e/ou representação do conteúdo. Por fim, a coluna unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar unidade de registro, corresponde ao segmento da mensagem, ou seja, permite que se possa compreender a significação exata da unidade de registro, assim sendo, contextualiza a respectiva unidade de registro no decurso da entrevista.

Decorridos os passos de apresentação dos dados deste estudo, na sequência descortina-se as entrevistas pessoais realizadas nas escolas e nos sistemas de ensino. O

detalhamento/recorte textual apresenta de maneira fiel as falas dos depoentes (unidade de contexto) em relação às várias questões do roteiro previamente planejado para a entrevista. A explanação, inicialmente, não será pautada por análise ou interpretação, mas tem como preocupação apenas expor o conjunto de informações coletadas referente à temática. Em seguida, será realizado o cotejamento dos dados, a triangulação do estudo de caso, com o marco teórico e documental das escolas, espaço reservado ao pesquisador para seus achados, suas análises e suas interpretações.

Quadro 5: Sinóptico por categoria

Categoria	Subcategoria	Unidade de registro	Unidade de contexto		
			Escola estadual e mantenedora (E1 ¹⁰ , E2, RE)	Escola municipal e mantenedora (M1, M2, RM)	Escola privada e mantenedora (P1, RP)
Planejamento	Encontros de estudo	Participação nas discussões e estudo da Lei n.11.274/2006	<p>- E1. A Secretaria Estadual promoveu alguns encontros pela rede, a escola participou de todos eles. Houve também formação na própria escola, com professores, funcionários e conselho escolar;</p> <p>- E2. Os encontros foram realizados. Encontrei nos registros da escola, os pareceres e resoluções que foram estudados, riscados e pintados na época;</p> <p>- RE. Não foram muitos encontros, em torno de cinco; participaram todas as coordenadorias de ensino, juntamente com os professores e gestores das escolas.</p>	<p>- M1. Estudamos nas formações da secretaria e da nossa escola também, a rede forneceu formações para isso;</p> <p>- M2. Um ano antes de implantar a medida já estávamos estudando e se preparando, toda semana havia formação, preparação para todos os coordenadores, funcionários, professores das áreas, já com pais eram encontros específicos. A prefeitura nos deu muito apoio;</p> <p>- RM. A rede tem uma sistemática de formação continuada com quarenta horas para todos os professores, e nos anos da implantação houve vários encontros e muito se discutiu sobre o assunto.</p>	<p>- P1. Participamos dos encontros de debates promovidos pelo Sinepe/RS e pelo CEE e internamente na escola houve capacitação para todos os professores e funcionários;</p> <p>- RP. Pela mantenedora houve alguns encontros, em torno de cinco, conforme o Plano de Diretrizes da Rede.</p>

¹⁰A escola E1, assim como todas as demais oito siglas apresentadas às escolas e aos sistemas que participaram da entrevista, é meramente representação gráfica. Medida essa tomada para se preservar a identidade das escolas e mantenedoras entrevistadas.

Espaço físico e mobiliário	Adequação dos ambientes para atender as crianças de 6 anos de idade	<p>- E1. As salas foram preparadas, também o mobiliário e os banheiros..., dessa forma foi necessário apenas fazer uma adequação do espaço físico para receber as crianças no ensino fundamental;</p> <p>- E2. A turma do 1º ano usou o mesmo espaço que era da pré-escola, as mesmas mesinhas, o espaço era enorme e bastante lúdico, apenas compramos uma TV e muitos jogos, mas mobiliário não houve necessidade, porque já tínhamos da pré-escola;</p> <p>- RE. Houve sim as adequações.</p>	<p>- M1. Tínhamos atendimento da pré-escola, então, a gente não precisou fazer grandes mudanças, já havia uma sala com banheiro, mesinhas pequenas, brinquedos, então apenas adaptamos esse mesmo espaço para o ensino fundamental;</p> <p>- M2. Não foi necessário comprar mobiliário ou realizar novas adequações, aproveitamos tudo o que já havia na pré-escola;</p> <p>- RM. Não houve esta necessidade, pois, como foi gradativo, as turmas foram entrando na medida em que as coisas formam acontecendo, não me recordo de haver alguma adequação específica, por exemplo, abertura de novas salas de aula, pode ser que houve no interior da escola, mas por parte da gestão/rede não.</p>	<p>- P1. Teve sim, um ambiente especialmente preparado para eles, devido à idade, com mesinhas menores, tapetes, pintura colorida nas paredes; tinha aulas com atividades lúdicas na brinquedoteca;</p> <p>- RP. Sim, temos um espaço específico aos 1º anos, a Rede fez a orientação e viabilizou com recursos a compra de todo o material necessário, as salas são todas adaptadas, com mesinhas coloridas, banheiro interno com vaso e pias baixinhas, paredes coloridas, é um ambiente bem lúdico.</p>
Material didático	Adequação ou aquisição de material didático-pedagógico	<p>- E1. Sempre estamos adquirindo, vamos comprando as novidades, os professores escolhem o material. Existe uma verba permanente destinada à aquisição de material e outros são enviados para a escola pelo governo;</p> <p>- E2. Compramos muitos livros de literatura, material de esporte, corda, bolinhas de borracha, os livros didáticos vieram do MEC e também compramos com a verba do PDE;</p> <p>- RE. Veio material para estudo e formação, para o trabalho em sala de aula os professores também ganharam material do governo.</p>	<p>- M1. O MEC enviou para a escola material de subsídio didático, além disso, os professores também adequaram outros materiais pedagógicos ao processo de inserção da criança de 6 anos de idade no EF, mais específicos à alfabetização;</p> <p>- M2. Naquele momento compramos pouco material didático pedagógico, considerando que a escola trabalha com a metodologia de projetos, assim muitas vezes acaba construindo seu próprio material para uso em sala de aula;</p> <p>- RM. Foi bastante demandado, porque as escolas tinham muito essa necessidade, sobretudo quando se discutia o que se ensinaria no 1º ano.</p>	<p>- P1. Adquirimos jogos, material de montar, e muitos o professor fez adequação. A partir do ano de 2006 a escola adotou o material do Positivo, os livros já tinham a adequação de 1º ao 9º ano, houve formação do próprio Positivo para todos os professores para uso do material;</p> <p>- RP. A rede tem um convênio com o Sistema Positivo de Ensino, o professor apenas faz algumas adaptações de material e atividades, mas não foi feito um material próprio.</p>

Quadro docente	Reorganização do quadro docente para atender o EF de nove anos	<p>- E1. Tínhamos na escola as professoras que trabalhavam no antigo pré, aí muitas delas, ao invés de atender a 1ª série, passaram a atender o 1º ano, por opção delas passaram a assumir o 1º ano, eram professoras mais experientes em alfabetização;</p> <p>- E2. A professora da pré-escola passou a ser professora do 1º ano e é professora até hoje;</p> <p>- RE. Os professores que tinham experiência na pré-escola, e com titulação nas séries iniciais foram aproveitados, os que estavam na pré-escola assumiam o 1º ano e quem estava no 1º ano assumiam o 2º ano, e assim por diante.</p>	<p>-M1. Os professores que passaram a atender o 1º ano do EF de 9 anos já estavam no quadro de docentes da escola, atendiam até então a pré-escola. Ao implantar a lei, a escola atribuiu a esses profissionais a responsabilidade de ministrar aulas às crianças de 6 anos de idade, uma vez que já tinham experiências com alfabetização;</p> <p>-M2. Os professores que atendiam a pré-escola passaram a atender o 1º ano do EF de 9 anos e aqueles que ministravam aula na 1ª série passaram a atender o 2º ano, essa foi à adequação realizada, considerando a experiências em alfabetização destes profissionais;</p> <p>- RM. A adequação dos professores foi de ordem interna nas próprias escolas, conforme interesse e condições de cada profissional.</p>	<p>-P1. É uma professora alfabetizadora que atende o 1º ano, naquela época a escola sentiu a necessidade de organizar diferente o serviço da coordenação pedagógica para apoiar melhor o professor, antes tínhamos uma coordenadora de EI e outra de EF, então separamos, ficando uma com a EI e 1º ano, e outra de 2º ao 7º ano, e ainda uma terceira de 8º ao ensino médio;</p> <p>- RP. A rede trabalha por avaliação de desempenho, sendo que a contratação sempre acontece via edital, interno e externo, então os professores podem se candidatar a vaga, por exemplo, para 1º ano. Mas naquele momento houve um realinhamento dos professores para atender os 1º anos e demais.</p>
Matriz curricular	Organização da matriz comum e diversificada	<p>- E1. Sim, a escola elaborou uma nova matriz curricular específica ao EF de 9 anos;</p> <p>- E2. Exatamente, tínhamos uma matriz de ensino fundamental de 9 anos;</p> <p>- RE. A matriz curricular foi organizada, considerando de 1º ano ao 5º ano o ensino globalizado, currículo globalizado, no restante a matriz é por componente curricular, área, disciplina.</p>	<p>-M1. A escola não elaborou uma matriz curricular específica ao EF de 9 anos. Usamos a mesma matriz curricular. A matriz curricular que prevê as disciplinas a gente manteve;</p> <p>-M2. Tínhamos duas matrizes, uma para o EF de 8 anos e outra para o EF de 9 anos;</p> <p>-RM. A mesma foi elaborada, tudo isso passava pelo conselho, passou pela SME, núcleo de legislação e depois ao Conselho Estadual de Educação.</p>	<p>- P1. Foi realizada uma nova matriz, específica ao ensino fundamental de 9 anos;</p> <p>-RP. Sim, todas as escolas da rede elaboraram a matriz curricular específica para EF de 9 anos.</p>

	Perspectiva da infância	<p>Contemplar a infância, tendo em vista o desenvolvimento e aprendizagem das crianças</p>	<p>- E1. Durante o planejamento foi contemplado a perspectiva da infância; -E2. A reflexão foi feita, inclusive a gente foi buscar autores, como Vygotsky, para resgatar a questão da zona do desenvolvimento proximal e outros autores, como Emilia Ferreiro com as fases da leitura e escrita; -RE. Acredito que não, por ser uma coisa nova, e não ter havido tempo suficiente para fazer esse estudo, pode até ter sido feito leituras, mas não foi aprofundado e refletido, a gente não fez, nos planos de estudo a gente observa que isso faltou e continua faltando, nós não observamos a faixa de idade da criança.</p>	<p>- M1. Nossa proposta político pedagógica prevê que se observe está questão social, a questão do tempo que as crianças precisam, o currículo se compõe de atividades que contemplam isso, temos projetos que envolvem o lúdico, nossa preocupação no 1º ano até hoje é o aprender brincando, tanto que a sala do 1º ano tem brinquedos, jogos, bastante material concreto; - M2. Nos já tínhamos essa caminhada. Mas havia uma dificuldade muito grande sobre isso, no começo as professoras queriam passar o que davam na 1ª série para o 1º ano, e não é assim, eles tem que ter toda parte lúdica, isso foi bem trabalhado em nossa escola; -RM. A maior parte dos assessores que trabalharam nos anos iniciais são vygotskyanos, piagetianos, tem uma perspectiva da construção do conhecimento, das etapas, do desenvolvimento da criança. Os assessores contratados para prestar esse serviço tinham toda esta perspectiva, então isso passou seguramente na hora de fazer o currículo, o qual sem dúvida foi bem construído.</p>	<p>- P1. Observamos a educação cognitiva, emocional, social, o nível de exigência se equilibra na maneira didática pedagógica; - RP. Sim, as crianças do 1º ano ainda vão para o pátio brincar, também na brinquedoteca, a proposta e as discussões são levadas em conta os projetos lúdicos.</p>
--	--------------------------------	--	---	---	--

Perspectiva da avaliação	Oportunizar uma revisão da concepção de avaliação	<p>- E1. Os anos iniciais adotam o parecer descritivo para a avaliação e de 6º ao 9º anos a avaliação é expressa em notas/boletim, a escola atende o projeto pacto, no qual os professores de 1º ao 3º ano participam;</p> <p>- E2. A avaliação mudou para parecer descritivo, tendo como base o registro com as observações, neste parecer a professora vai fazendo a relação com a leitura, com a escrita, com o desenvolvimento linguístico, matemático, com relação as questões sociais, a relação aluno, aluno, isso é de 1º ao 2º ano, no 3º ano já é nota;</p> <p>RE. As diretrizes sugeriram o parecer descritivo para todo o EF, a legislação não falava de nota, conceito, menção, falava de avaliação e de o aluno aprender com qualidade. As nossas escolas adotam parecer descritivo apenas no 1º e 2º ano.</p>	<p>-M1. Foi um estudo de três a quatro anos em cima dessa questão da mudança de avaliação, hoje podemos dizer que ela é uma avaliação formativa, na parte dos anos iniciais, mas é um caminho longo para nós conseguirmos em nível de escola. Nos anos finais é mais complicado, até porque a sociedade exige, vamos prestar vestibular, é prova, nota e nota.</p> <p>- M2. A escola já realizava a construção dos pareceres descritivos na pré-escola e 1ª série, então com o EF de 9 anos ampliamos de 1º o 3º ano essa construção, sendo que de 4º o 9º ano os alunos levam uma nota no boletim. No 4º ano em diante eles fazem uma prova integrada, por trimestre, e uma autoavaliação, essa parte qualitativa soma três pontos e os sete restantes é nota;</p> <p>- RM. Muitas escolas mudaram a sua forma de avaliação, da nota para o parecer descritivo, inclusive agora a gente não tem mais escolas que trabalham com notas, todas as escolas até o 3º ano adotaram pareceres descritivos, a partir deste momento, foi bem interessante porque a avaliação foi a que mais demorou para o professor entender, mas isso foi um grande avanço.</p>	<p>-P1. Sim, porque o professor vinha até então nivelando todos da mesma forma, seja por esta política ou a da inclusão; antes os instrumentos eram uniformes e padronizados, hoje se tem um olhar diferenciado sobre a avaliação;</p> <p>-RP. Foi o que mais mudamos e ainda temos muitos questionamentos sobre isso, hoje na educação infantil e no 1º ano a avaliação é por parecer descritivo e no 2º ao 9º ano é notas, por pesos.</p>
---------------------------------	---	--	---	---

	Participação	Participação no processo de reorganização curricular	<p><i>-E1. Os professores, juntamente com a coordenação pedagógica, realizaram toda adequação, fizeram a seleção de conteúdos de cada ano de estudo;</i></p> <p><i>-E2. A coordenação junto com os professores, todos participaram, inclusive na escolha do próprio livro didático;</i></p> <p><i>-RE. Acredito que sim, porque para a equipe diretiva fazer isso, ela construiu os planos de estudo, ela tem que ser muito boa, tem que ter sido professora desde a pré-escola, se não, ela vai pegar um livro didático e copiar o índice, sumário, tem que ser construído por quem conhece mesmo.</i></p>	<p><i>-M1. Os professores, durante o processo de implantação, puderam opinar e contribuir para a definição e seleção de conteúdos a serem trabalhados nos 1º, 2º e 3º anos do EF;</i></p> <p><i>-M2. Foram eles que fizeram, não foi a coordenação, foi a prefeitura num todo que reorganizou tudo com os professores;</i></p> <p><i>-RM. Foi um processo muito democrático. Os professores da rede participaram ativamente da reorganização curricular, muitos daqueles colegas que são os autores dos textos do referencial curricular do município, são colegas da rede, professores das escolas municipais, que se colocavam na condição de protagonista.</i></p>	<p><i>-P1 Sim, todos os professores participaram, mesmo os das áreas;</i></p> <p><i>-RP. O trabalho é realizado ouvindo as bases, a rede dá autonomia para cada unidade se adequar dentro legislação;</i></p>
Execução	Regime Adotado	Desativação gradativa (transição com coexistência de série e ano) ou transposição geral para ano	<p><i>- E1. A escola optou pelo regime de desativação gradativa do EF de 8 anos, naturalmente foi se encaminhando as séries e os anos;</i></p> <p><i>- E2. A mudança foi gradativa, com período de transição do EF de 8 anos para o de 9 anos, manteve-se a coexistência dos dois;</i></p> <p><i>- RE. Foi adotado de forma progressiva o EF de 9 anos, mantendo uma matriz de série e implantando gradativamente a de ano.</i></p>	<p><i>- M1. Foi concomitante, fizemos gradativo, ano passado saiu à última 8ª série, hoje temos apenas os nove anos;</i></p> <p><i>- M2. Realizamos a transição de um currículo ao outro de forma gradativa, ano a ano, considerando que em 2013 encerramos a matriz série em nossa escola;</i></p> <p><i>-RM. O regime foi gradativo, fizemos toda a implantação e construímos um referencial próprio.</i></p>	<p><i>-P1. A opção adotada foi por desativação gradativa, em 2015 vamos ter o 9º ano e em 2016 teremos uma lacuna;</i></p> <p><i>- RP. Foi por desativação gradativa, mantiveram-se as séries e incluíram-se os anos, em 2014 estamos oferecendo a última 8ª série.</i></p>

	Referencial Teórico –MEC	<p>Documentos orientadores para o trabalho com o EF de 9 anos</p>	<p><i>- E1. Os professores já trabalhavam com esse material e outras escolas já tinham, o que fizemos foi juntar o material de apoio pedagógico para as reuniões de formação;</i> <i>-E2. Todos esses livros foram usados nas formações, um material muito bom por sinal;</i> <i>-RE. Veio sim este material, fui juntado numa pastinha tudo o que tinha sobre o EF de 9anos, inclusive a documentação legal era bem pedagógica, bem didática.</i></p>	<p><i>- M1. Os gestores e professores tiveram acesso ao material, assim como outros, principalmente os professores de 1º e 2º anos leram e estudaram os textos, é um livro de capa marrom, temos ele na sala dos professores e na biblioteca, a disposição;</i> <i>- M2. Muitas das nossas formações levamos esse material para ler, nos tínhamos nossos manualzinhos, tudo a gente recorria;</i> <i>-RM. Não me lembro deste documento, lembro apenas do material do currículo, aquele a gente trabalhou e estudou.</i></p>	<p><i>-P1. Não recebemos, não tivemos acesso a esse material do MEC. Tivemos embasamento pela legislação no Conselho Estadual de Educação, também no referencial teórico, por exemplo, avaliação de Celso Vasconcelos – educação sócioafetiva, e também o referencial curricular do município, este teve acesso pelo Estado, porque na época eu era professora do estado;</i> <i>-RP. Não, não chegou esses documentos, optamos pela assessoria externa, a rede contratou um grupo de assessores educacionais para prestar o serviço de orientação legal.</i></p>
--	---------------------------------	---	--	--	--

	Documentação escolar	<p>Construção do PPP, Regimento Escolar e Planos de Estudo ao EF de nove anos</p>	<p><i>-E2. Sim, foi trabalhado em 2008, pensar que aquilo que estava no papel precisava ser reformulado foi um trabalho bem árduo, mas ainda não estou contente com esses registros, acho que a gente tem que colocar mais coisas, a gente tem que registrar o que acontece na escola e que ainda não está contemplado na proposta da escola, o regimento também foi mudado em 2008, junto com o PPP, e agora já esta sendo reformulado novamente esses documentos;</i></p> <p><i>- RE. As escolas construíram o novo PPP, foi uma exigência da legislação, o PPP, os planos de estudo e o regimento, as escolas enviam os documentos para as coordenadorias, e as coordenadorias precisam fazer as correções.</i></p>	<p><i>- M2. Nós inovamos sempre, estamos sempre reavaliando o material tivemos que mudar tudo;</i></p> <p><i>-RM. Sim, como somos um sistema, as nossas escolas para funcionar, elas dependem do projeto pedagógico, que tem que ser renovado e aprovado pela rede, já estamos na segunda versão, foi feito um em 2008, após em 2011, cada escola tem o seu plano, e não existe uma regra única é de acordo com cada escola, existe uma orientação geral e cada escola construir o seu plano. Já quanto ao regimento escolar, ele é feito no mesmo ano, porque ambos os documentos acabam ficando atrelados um ao outro, se faz o regimento e depois o projeto pedagógico, já os planos de estudo são inseridos como anexos ao PPP, ali apresentam toda a dinâmica currículo no PPP.</i></p>	<p><i>- P1. Temos retomado praticamente de dois em dois anos, são muitas adequações, não só para essa política;</i></p> <p><i>-RP. Está em construção como rede, o atual de 2014. O PPP vigente é de 2010 já com o EF de 9 anos, temos assessoria externa para trabalhar em nível de rede a legislação. O regimento, foi aprovado em 2012 pela mantenedora, tivemos toda a orientação da rede para a construção.</i></p>
--	-----------------------------	---	--	--	--

	Práticas pedagógicas	Mudanças na prática pedagógica	<p>- E1. Houve maior envolvimento e interesse dos professores em assumir este desafio, o EF de nove anos se tornou um desafio, aquela curiosidade em saber como funcionava, desacomodou, antes estávamos estagnados, parados, eles encararam bem a mudança, o desafio;</p> <p>- E2. Mudou a prática do professor, essa mudança também foi repensada no curso normal, toda escola precisou avançar neste estudo e também na questão da lei da inclusão, que a gente enquanto escola precisa respeitar e trabalhar com a diversidade;</p> <p>- RE. Mudaram sim, mas ainda eu acho que eles precisam mudar mais, e se voltar mais a esse desenvolvimento do humano, o que é desta idade, daquela, compreender aquilo que está acontecendo naquela idade.</p>	<p>- M1. Houve modificação não tanto pela inclusão de um ano a mais, mas dessa questão de quebra, dessa sequência obrigatória de conteúdos, em um ano bem diferenciado do outro. Veio fazer essa reformulação, onde fica tudo numa sequência quase que obrigatória de todos os anos. A medida inseriu uma sequência de aprendizagens, aprender ler e escrever em três anos;</p> <p>-M2. Mudou, porque hoje em dia se você não melhorar você perde para o computador, mas sinto que poderia ser melhor, os professores tem oportunidades para fazer melhor, eles tem oportunidades de aprender;</p> <p>-RM. Hoje o professor tem ideia muito clara de que o aluno que chega para aula, na escola aos 6 anos, ele já vai chegar do mundo letrado, ele não vai ser apresentado para as letras, a escola vai fazer o processo de sistematização, a grande mudança na parte pedagógica foi com relação a isso.</p>	<p>-P1. Houve mudança, principalmente da prática com maior ênfase de equilíbrio do teórico com o prático;</p> <p>-RP. Não percebemos grandes mudanças, o nosso professor vem com formação técnica, por isso adotamos pré-conselhos de classe com os alunos, após se chama os professores para acompanhamento pedagógico, as mudanças ocorrem com interferência da coordenação.</p>
--	-----------------------------	--------------------------------	---	---	--

Aprendizagem	Aumento de oportunidade de aprendizagens para as crianças	<p><i>-E1. O processo foi todo adiantado, a gente tinha aquela perspectiva de que eles não teriam condições de serem alfabetizados, a surpresa nossa foi que já no final do 1º ano, 80% das crianças estavam lendo e escrevendo fluentemente, então o 2º ano era um reforço, eles já sabiam muita coisa.</i></p> <p><i>-E2. Considero que houve avanço, pois na medida em que você tem que fazer uma reconstrução curricular de algo que você trabalhava, rever isso de forma diferente, torna o professor pesquisador da prática pedagógica, já para o aluno eu acredito que também teve coisas boas, esse crianças dentro desse currículo, que tem que ser trabalhado com rotina, com material o concreto, com atividades lúdicas, não deixando de cumprir a alfabetização e letramento, faz com que a criança estabeleça relação de leitura do mundo, que precede essa leitura da palavra, é importante fazer essa relação para que a criança possa aprender;</i></p> <p><i>-RE. Com certeza agregou, antes se ficava com um talento em casa, você vai para aula com 7 anos, o pré é só brincar, então você brinca em casa, não socializava a criança, agora a crianças já entra socializada, ela vai para educação infantil e depois quando chega no 1º ano ela já está adaptada.</i></p>	<p><i>-M1. A medida trouxe, com certeza, modificações, principalmente para o 1º ao 3º ano do EF. A mudança possibilitou reformular e quebrar a sequência de conteúdos do antigo currículo do EF de 8 anos. Ao ingressarem antes na escola, as crianças adquirem noção do mundo letrado. As crianças oriundas da educação infantil já vêm com hábitos e atitudes diferenciadas;</i></p> <p><i>-M2. Quando essa obrigatoriedade veio, tínhamos muitos pais que vinham matricular crianças com 8 anos na escola, e essas crianças não vinham para escola porque a mãe não se preocupava em trazer, deixava em casa, na rua, hoje eles tem a obrigação de trazer, isso melhorou para todos, na EI, no 1º ano, para nós, agora eles já sabem o que é a escola, já vem mais preparados, inclusive da EI. Claro que nós recebemos alunos alfabéticos, silábicos, mas o fato deles passar do 1º ano e já ter conhecimento com a leitura com a escrita, ele já chega mais preparado para o 2º ano;</i></p> <p><i>-RM. Eu acho que só favoreceu o processo de alfabetização, porque até então nós tínhamos em geral uma certa ideia da alfabetização como concluída na 1ª série. Então essa inclusão aos 6 anos, nos obrigou a discutir qual é exatamente o tempo correto de alfabetizar, no momento em que eu começo a discutir eu alfabetizo aos 6 anos ou não, fatalmente eu tive que discutir o final do processo; entendo que a grande conquista pedagógica foi justamente isso, mudar em geral a ideia de alfabetização.</i></p>	<p><i>-PI Se bem conduzida, vamos ver o resultado disso no final do 9º ano, alguns compromissos são da escola e do aluno, mas tem a parte da família, hoje a escola tem oferecido o turno integral, o ensino médio com maior carga horária, no turno inverso, tudo para acolher esse aluno, aumentar o tempo na escola, o que reverte em benefício, porque a família não está mais fazendo sua parte;</i></p> <p><i>-RP. Nossas crianças entram muito cedo na escola, avançou, estão mais modernos e preparados, no 1º ano não tiveram dificuldades devido à vivência escolar da educação infantil, adaptaram-se muito bem.</i></p>
--------------	---	---	--	---

Acompanhamento/ Avaliação	Avaliação do processo, após implantação da lei do EF de nove anos	<i>-RE. Vejo o resultado quando vou para os índices, no sistema. Hoje estamos construindo um sistema de informação muito transparente no estado, está sendo construído o ISE (Informática no Sistema Estadual), lá o pai, o filho, todo mundo pode ter acesso a escola, ver os índices de evasão, aprovação, reprovação, tudo on-line. Essa mudança de 8 para 9 anos eu tenho certeza que mudou muita coisa, mas que ainda falta os profissionais se apoderarem mais de como a criança aprende e como se ensina.</i>	<i>- RM. Não, formalmente não, pois não temos um instrumento formal para avaliar o processo, nos lançam a situação e não fornecem um instrumento para fazer o acompanhamento.</i>	<i>- RP. Ainda não, estamos aguardando fazer um fechamento do ciclo.</i>
----------------------------------	---	--	---	--

Fonte: elaboração da própria autora.

Quadro 6: Dados encontrados na análise dos roteiros, enfocando a categoria/ano

Categoria	Subcategoria	Unidade de registro	Unidade de contexto		
			Escola estadual	Escola municipal	Escola privada
Ano	Acesso aos 6 anos de idade no EF	Ano de matrícula dos alunos de 6 anos de idade no EF	2007	2006	2006
	Implantação do EF de nove anos	Ano de implantação da obrigatoriedade do EF de nove anos	2007	2006	2006

Fonte: elaboração da própria da autora.

As informações fornecidas durante as entrevistas possibilitaram compreender como cada instituição (pública ou privada) e/ou rede realizou o planejamento e execução da medida de ampliação do ensino fundamental no município de Passo Fundo. Na sequência, o texto de interpretação e inferência dos dados amplia e apresenta as categorias de análise centrais buscando responder a questão da investigação.

Inicialmente, observa-se que as escolas da rede pública implantaram a medida de ampliação do EF no município em momentos distintos. A lei n. 11.274/2006 previa que a

medida fosse implantada pelo poder público até o ano de 2010 nos termos exigidos pela legislação (BRASIL, 2005b; 2006a). As escolas da rede municipal de Passo Fundo, assim como as privadas lançaram-se ao desafio da ampliação ainda no ano de 2006, mesmo ano da publicação da lei, já as escolas da rede estadual implantaram a medida um ano mais tarde, em 2007. É preciso considerar que a decisão da rede municipal e privada, em implantar a lei ainda no ano 2006 deve-se ao fato de que já atendiam as crianças de seis anos de idade em suas escolas (conforme LDBEN n. 9.394/96, art. 11, inciso V, cabe aos Municípios a responsabilidade pela oferta), as quais estavam matriculadas na pré-escola e, por vezes, na primeira série. Devido à grande demanda ao atendimento (espera de vagas), a rede municipal logo implementou o ensino fundamental de nove anos, considerando também a oferta de financiamento desse nível de ensino ao sistema. Já a rede estadual, por não atender essa parcela de crianças (pré-escola) implantou a medida um ano depois, o que teve repercussão importante no desenvolvimento do processo de reorganização da escola. Fato esse, que mais adiante na análise ficará confirmado por outros elementos que serão apresentados.

É preciso destacar a forma de debate, de estudo e de preparo ocorrido nas distintas redes para implementação da medida. Dada a redação do parecer CNE/CEB 07/2007 a organização do EF de nove anos e seu consequente projeto político pedagógico (PPP) “implica a necessidade imprescindível de um debate aprofundado sobre esse projeto, sobre a formação dos professores, sobre as condições de infraestrutura e sobre os recursos didáticos-pedagógicos apropriados ao novo atendimento” (BRASIL, 2007b, p. 5). Neste sentido, a perspectiva era de que, inicialmente, houvesse esse profundo debate e participação da comunidade escolar ao novo contexto de inserção da criança de seis anos de idade no ensino obrigatório, mas será que esse profundo debate de fato ocorreu? Ao ouvir os gestores das três redes sobre os encontros e as participações no estudo e na discussão sobre a medida, esses relataram:

RE: [...] não foram muitos, em torno de cinco encontros, participaram todas as coordenadorias de ensino, juntamente com os professores e gestores.

RM: A rede tem uma sistemática de formação continuada com quarenta horas para todos os professores, e nos anos da implantação, logo no início nós tivemos toda uma discussão, foram feitos vários encontros e muito se discutiu sobre o assunto, nós tínhamos encontros específicos para os professores, em especial aos professores alfabetizadores [...].

RP: [...] Sim, pela mantenedora houve alguns encontros, em torno de cinco, conforme o Plano de Diretrizes da Rede. A rede incentiva os encontros específicos na escola, para tratar das questões específicas do RS, orienta a implantação das Diretrizes Gerias e após retorna para escola para as questões locais.

Diante dos depoimentos das mantenedoras, percebe-se que de maneira geral foi oportunizado às escolas momentos para o debate, no entanto, resta saber ainda quanto profundas e participativas foram as referidas discussões? Os encontros foram suficientes para atender todas as demandas ou apenas foi tratado o mais emergente? A formação dos professores foi adequada à prática em sala de aula? As mantenedoras, cientes do desafio, por vezes, realizaram alguns encontros gerais e, por outros, delegaram às escolas discutir as questões locais. É preciso considerar que o processo de estudo e debate precede planejamento, compromisso e, sobretudo, a participação dos sujeitos, visto que “a participação significa não apenas contribuir com uma proposta preparada por algumas pessoas, mas representa a participação conjunta [...]” (GANDIN, 2008, p. 28). Para melhor compreensão, o autor ao descrever o que entende por participação conjunta:

A construção em conjunto acontece quando o poder está com as pessoas, independentemente dessas diferenças menores e fundamentadas na igualdade real entre as pessoas. Aí se pode construir um processo de planejamento em que todos, com seu saber próprio, com sua consciência, com sua adesão específica, organizam seus problemas, suas ideias, seus ideais, seu conhecimento da realidade, suas propostas e suas ações. Todos crescem juntos, transformam a realidade, criam o novo, em proveito de todos e com o trabalho coordenado (Ibid., p.56-57).

Certamente, essa abordagem requer uma análise muito mais profunda, pois, observar o nível de envolvimento das pessoas durante o processo, seja pela participação conjunta ou apenas pela colaboração, remeter-nos-ia a outra investigação, no entanto, constatar a dimensão e a efetividade da participação, por ora, não é objeto do estudo em voga.

Em relação às condições de infraestrutura, tanto o parecer CNE/CEB 07/2007, assim como o documento de orientações gerais (BRASIL, 2004a) apresentaram como essencial a organização da escola para incluir as crianças de seis anos no EF, o que necessariamente implicaria reorganizar sua estrutura, os ambientes, os espaços, os tempos, entre outros elementos do trabalho pedagógico. Especialmente, no que diz respeito aos ambientes e os espaços, percebe-se pelos dados coletados, que as escolas de modo geral usufruíram a estrutura existente da pré-escola para acomodar/atender os alunos ingressantes do 1º ano do EF, ou seja, as salas de aula e os mobiliários da educação infantil foram destinadas ao primeiro ano do EF. Conforme citado nos relatos, no espaço da educação infantil já havia as carteiras e as cadeiras menores, as paredes coloridas e os tapetes, enfim, um espaço mais lúdico pertinente ao trabalho pedagógico na infância.

E2: A turma do 1º ano usou o mesmo espaço que era da pré-escola, as mesmas mesinhas [...], o espaço era enorme e bastante lúdico, apenas compramos uma TV e muitos jogos, mas mobiliário não houve necessidade porque já tínhamos da pré-escola.

Pensar sobre a importância da organização do espaço escolar é imprescindível, principalmente, quando se deseja pensar um projeto educacional diferenciado, que atenda com qualidade todas as crianças em formação. Segundo versa Zabalza (1998) “as aulas convencionais com espaços indiferenciados são cenários empobrecidos e tornam impossível (ou dificultam seriamente) uma dinâmica de trabalho baseada na autonomia e na atenção individual de cada criança” (p. 50). Neste sentido, “é necessário entender o espaço como um espaço de vida, no qual a vida acontece e se desenvolve: é um conjunto completo” (BATTINI apud ZABALZA, 1998, p.231).

Para o professor Battini (apud ZABALZA, 1998, p. 231) “o espaço é antes de mais nada luz: a luz que nos permite tanto a nós como à criança vê-lo, conhecê-lo e, portanto, ao mesmo tempo, compreendê-lo, recordá-lo, talvez para sempre”. O autor também observa o espaço sobre o olhar da criança.

Para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o espaço é sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ter que ficar quieto, é esse lugar onde ela pode ir para olhar, ler, pensar.
O espaço é em cima, embaixo, é tocar ou não chegar a tocar; é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio, é tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor...
O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono; desde quando, com a luz, retornamos ao espaço (Ibid., p. 231).

Conforme citado pelo autor mencionado acima, o espaço escolar pode e deve ser um lugar de enriquecimento cultural, que proporcione a todas as crianças essa luz, que amplia o horizonte do conhecimento e torna significativa a aprendizagem.

De acordo com os desdobramentos dos temas tratados durante as entrevistas, na sequência, a reflexão discorre sobre o novo projeto político pedagógico pertinente o EF de nove anos. A lei n. 11.274/2006 apresentou como proposta aos sistemas de ensino repensar o projeto educacional, o que exige, sobretudo, contemplar a dimensão pedagógica e política da escola, tendo como foco a melhoria da qualidade de formação dos alunos. Diante de tal desafio, salienta-se a importância da construção de um projeto com intencionalidades definidas em relação à prática educativa nas escolas.

Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo o projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é, por isso mesmo, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola (GADOTTI, 2001, p. 34).

Gadotti (2001) entende o projeto político pedagógico como um importante momento de renovação da escola. Considera que o projeto pressupõe uma ação intencionada com um sentido definido, com rupturas do presente e com promessas para o futuro. E, o MEC ao orientar a construção de um novo projeto educacional, certamente intentava essa renovação da escola, diante de um novo contexto de ampliação do tempo escolar, o que segundo o autor supracitado, implicaria numa direção política, um norte, um rumo. Veiga (2013) complementa o pensamento citado dizendo:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo o projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade [...]. Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (p. 13).

No entender de Sousa (2002), um dos grandes desafios na construção de um projeto pedagógico encontra-se em concebê-lo “na dimensão do trabalho coletivo e da democratização do espaço escolar, a partir de uma pedagogia que procure ouvir, respeitar e avançar com as concepções expressas pelos vários atores envolvidos com a prática educativa, sejam eles docente ou não docentes” (p. 49). Nesse mesmo sentido, Veiga (2013) considera que o projeto político pedagógico quando constituído em processo democrático de decisões possibilita e

[...] preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (p. 13-14).

Os autores concebem a construção do projeto político pedagógico como compromisso coletivo, visando alcançar objetivos e intencionalidades no sentido da formação do cidadão para a sociedade (dimensão política) e no definir ações educativas às escolas (dimensão pedagógica). Compreende-se que o projeto quando bem definido orienta e articula o planejamento da escola como um todo.

Ao retomar as transcrições dos depoimentos percebe-se que as escolas realizaram o exercício de construção do novo projeto político pedagógico, do regimento escolar e dos planos de estudo, porém não necessariamente da forma orientada pelos teóricos. É preciso considerar que a sistematização do projeto político pedagógico deu-se de forma gradativa, conforme transição da matriz curricular do EF de oito anos para o de nove anos, ou seja, de acordo com a construção curricular de cada novo ano implantado. Os sistemas de ensino enfatizaram que a documentação é uma exigência às escolas, no entanto, essas apresentaram os documentos de acordo com cada ano de implantação, conforme transição ocorrida.

M2. Realizamos a transição de um currículo ao outro de forma gradativa, ano a ano, considerando que em 2013 encerramos a matriz série em nossa escola;

E2: [...] pensar que aquilo que estava no papel precisava ser reformulado foi um trabalho bem árduo, mas ainda não estou contente com esses registros, acho que a gente tem que colocar mais coisas, a gente tem que registrar o que acontece na escola e que ainda não está contemplado na proposta da escola, o regimento também foi mudado em 2008, junto com o PPP, e agora já está sendo reformulado novamente esses documentos.

RE: As escolas construíram o novo PPP, foi uma exigência da legislação, o PPP, os planos de estudo e o regimento. As escolas enviam os documentos para as coordenadorias, e as coordenadorias precisam fazer as correções.

A servidora da rede estadual (RE), quando questionada a respeito da sistemática de entrega dos documentos à Coordenadoria de Ensino (CRE) informou:

RE: Neste ano as escolas eram para terem trazidos os planos de estudos do 8º ano, até final de março, estão atrasadas. Mas sempre precisa ser revisitado, acrescentado alguma coisa.

Em especial, a partir desse relato da rede em questão, evidencia-se que os planos de estudo nem sempre são construídos com antecedência para o novo ano a ser implantado. Em outras palavras, deixa dúvidas com relação à construção curricular pensada e planejada para o ano em vigor a ser trabalhado com o aluno. Outro ponto dúbio aconteceu em relação à documentação escolar, o qual foi encontrado no relato seguinte.

M1. A escola não elaborou uma matriz curricular específica ao EF de nove anos. Usamos a mesma matriz curricular. A matriz curricular que prevê as disciplinas a gente manteve.

Observa-se que a depoente foca apenas nas disciplinas quando questionada sobre a matriz curricular, sem preocupação com os demais elementos, como: carga horária por componente curricular, áreas de abrangência e anos de ensino, entre outros. O parecer

CNE/CEB n. 05/2007, especificamente, quanto à adaptação curricular para o novo EF orientou que deveria coexistir, em um período de transição, entre o EF de oito anos (em processo de extinção) e o EF de nove anos (em processo de implantação e implementação progressiva), respeitando o disposto nos Pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) n. 6/2005, n. 18/2005, bem como a resolução n. 03/2005. Também, considerou como importante que durante o período de transição entre as duas estruturas, os sistemas administrassem uma proposta curricular, que assegurasse as aprendizagens necessárias às crianças de todo o ensino fundamental, dito em outras palavras, não bastaria organizar a estrutura apenas aos anos iniciais, ou fazê-la exclusivamente nos primeiros anos, o novo momento exigiria repensar todo o ensino fundamental, revendo o currículo, os conteúdos e as práticas pedagógicas, assegurando, assim, uma proposta curricular que atendesse às características, às potencialidades e às necessidades específicas da segunda infância e também da adolescência (BRASIL, 2006b). A legislação referida, muito embora não cite especificamente a matriz curricular, deixa clara a ideia que deveria coexistir duas estruturas organizativas da escola, restando às instituições organizar e sistematizar essa dinâmica.

Seguindo as intencionalidades da lei na construção de uma proposta curricular que possa ampliar a aprendizagem das crianças e dos adolescentes, Kramer (2006) defende uma proposta curricular que seja bem definida e que esteja em sintonia com a realidade de cada instituição, que possa assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos, compreendendo as crianças como sujeitos de cultura e história, como sujeitos sociais. No mesmo sentido, Veiga (2013) contribui com seu pensamento quando registra que a escola e os sistemas devem fortalecer as relações, no entanto, assegura que a escola é o lugar de concepções, de realização e de avaliação permanente, e que precisa assumir suas responsabilidades e ter iniciativas.

A escola é o lugar de concepções, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Nessa perspectiva, é fundamental que ela assuma suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe dêem as condições necessárias para levá-las adiante. Para tanto, é importante que se fortaleçam as relações entre escola e sistema de ensino (p.11-12).

Ao questionar as escolas e os sistemas sobre a reestruturação curricular, novo arranjo de conteúdos, bem como a participação dos professores neste processo, essas forneceram dados muito especiais quanto à forma de organização pedagógica ocorrida naquele contexto. Na sequência, serão apresentados os relatos por rede de ensino: estadual, municipal e privada.

a) Rede Estadual – cenário da reconstrução curricular:

A escola E1 da rede estadual de educação comenta como aconteceu o processo de adequação e participação dos sujeitos na escola:

E1: [...] houve adequação total do 1º ano ao 9º ano, sendo que o 1º ano contou com adequação específica de conteúdos. Os professores, juntamente com a coordenação pedagógica, realizaram toda a reorganização curricular da escola. Fizeram a seleção de conteúdos pertinentes a cada ano de estudo, eles, junto com a coordenação pedagógica, realizaram a adequação [...].

O diretor da escola E1 também salientou que durante o planejamento foi contemplada a perspectiva de infância, assim como foi realizada uma revisão na concepção de avaliação; comentou que aos anos iniciais adotaram o parecer descritivo, e que de 6º ao 9º anos a avaliação é expressa em notas, ainda disse que a escola atende o projeto pacto, do qual participam os professores de 1º ano ao 3º ano.

Na mesma linha de raciocínio, a outra escola estadual pesquisada, busca, inclusive, exemplificar como foi o processo de reorganização:

E2: [...] tivemos o estudo dos planos de estudo do EF de oito anos e toda uma construção dos planos para o EF de nove anos..., a gente vai fazendo ano a ano. A coordenadoria até elogiou o trabalho do grupo, dentro de competências e habilidades. Porque você tem que perceber o conteúdo que está sendo trabalhado com a criança e, o que tem que ser trabalhado, ver também a questão legal e o que, realmente, nós como escola queremos lá no 1º ano, no 2º ano e, que isso, seja um processo. Exemplo, lá no 2º ano a gente trabalha a produção textual, trabalha isso dentro da alfabetização e letramento (que é alfabetizar letrando e letrar alfabetizando) que é o nosso trabalho como compromisso dentro da formação continuada, a questão da alfabetização valorizando principalmente o lúdico no 1º ano. Outro exemplo é o pacto pela alfabetização na idade certa, começamos a perceber que uma coisa tem relação com a outra, no sentido de que você elabora o plano, e a cada ano você vai construindo, então são novos desafios, que vejo como um processo e esse processo eu vejo como muito importante, porque não é a coordenadora dizendo e sim o professor percebendo que tem que mudar.

Sobre a participação dos professores, preparo pedagógico da escola, revisão da concepção da infância, currículo e avaliação a coordenadora comenta:

E2: [...] A coordenação junto com os professores, todos participaram, inclusive na escolha do próprio livro didático. Já referente o preparo pedagógico, vejo que não, eu vejo assim, mesmo a gente buscando esse conhecimento, estudando, lendo, veja bem, nesta época eu era assessora técnica do Conselho Municipal de Passo Fundo, então lembro muito bem, que a gente sentou e pegou toda essa questão, essa parte legal do EF de nove anos e colocou no papel, eu fazendo este estudo lá, tendo uma 1ª série, que hoje sou aposentada do município, não me sentia preparada, vejo como um processo de estudo, de conhecimento, de comprometimento, de acreditar que nos podemos fazer mais, a gente pode, **não é só jogar a criança na sala e dizer agora e EF de nove anos, não, não é isso. A revisão sobre a infância, sim foi feita, inclusive a gente foi buscar autores, foi ver o próprio Vygotsky, para tentar ver essa questão da zona do desenvolvimento proximal e outros autores como Emília Ferreiro, com as fases da leitura e escrita, essa parte da educação infantil era a grande preocupação [...].** A avaliação mudou para parecer descritivo, tendo como base o registro com as observações. Cada professor tem um caderninho com o nome dos alunos, por trimestre, e vai escrevendo, escrevendo, aí **o parecer descritivo nos elaboramos juntas, neste parecer a professora vai fazendo a relação com a leitura, com a escrita, com o desenvolvimento linguístico, matemático, com relação as questões sociais, a relação aluno-aluno,** isso é de 1º ao 2º ano, no 3º ano já é nota, antes tinha parecer, mas era atribuída uma nota, agora ele é descritivo..., sempre digo para as professoras que no parecer descritivo a gente tem que cuidar muito aquilo que a gente vai escrever (grifos da autora).

Diante do já exposto, segue-se com o posicionamento da rede estadual, mantenedora de ambas as escolas acima, a qual enfatiza detalhadamente cada elemento desta organização:

RE: A matriz curricular foi organizada, considerando que de 1º ao 5º ano é o ensino globalizado, currículo globalizado, com pareceres descritivos até o 3º ano, o 1º e o 2º ano é sem retenção – não reprova e, de 4º ao 9º ano é nota, mas a gente está caminhando para ampliar por parecer. O ensino fundamental tem a matriz por componente curricular, área, disciplina [...]. **Os conteúdos ainda estão sendo construídos gradativamente, para o 1º ano - em 2007, quando foi implantado, foi feito o do 1º ano, depois do 2º, 3º ano, claro que tem escolas que querem fazer tudo, mas essa não é a orientação que a gente dá aqui, a ideia é que vai sendo construído gradativamente, porque dificilmente eles conseguem reunir todos os professores para fazer isso, o interessante é pegar o professor do ano anterior e o posterior, por exemplo: o do 1º ano e o do 3º ano para construir o do 2º ano, o do 1º vai te dizer como ele chegou até ali, e o do 3º diz como o aluno deve chegar para o 3º ano, aí o 2º constrói; eles vão construindo por partes, a cada ano que é implantado um ano, eles constroem os conteúdos daquele ano** (grifos da autora).

Durante o diálogo a mantenedora estadual comentou também sobre a participação dos professores no planejamento e construção dos planos de estudo, enfatizando que a mudança ocorreu num processo, ou seja, foi sendo construída.

RE: Acredito que os professores participaram sim desta organização, porque para a equipe diretiva fazer isso, ela construir os planos de estudo, ela tem que ser muito boa, tem que ter sido professora desde a pré-escola, se não, ela vai pegar um livro didático e copiar o índice, sumário, tem que ser construído por quem conhece mesmo. Aqui não posso garantir, garantir.., mas **acredito que o planejamento, os planos de estudo da pré-escola do nível B (de crianças com 6 anos de idade) acho que esse veio para o 1º ano e o professor continuou trabalhando com aquele ali, porque era tudo novo, começaram por ali, num primeiro momento, ele pegou o plano de estudo da pré nível B e passou para o 1º ano, construiu, fez capinha bonitinha, foi isso, precisava deste documento, do regimento, do PPP e do plano de estudo, está era a cobrança que o Estado fazia, tu tinha que ter, tinha que implantar, e implantou, aí depois a escola foi estudando para entender melhor, o que estava acontecendo, o que deveria ser trabalhado, essa adaptação foi sendo feita no decorrer, o que ainda está sendo feita, por que agora estão construindo o do 8º ano [...].** Entendo que a escola, os professores não estavam preparados, porque quantos e quantos anos se trabalhou da mesma forma. **O professor foi construindo, não parou, para primeiro fazer um estudo, uma construção para depois aplicar, a gente vinha ouvindo falar, vai passar para nove anos, porém não se falava em termos, teoricamente ou na prática como isso ia se dar, a formação mesmo, foi se dá quando já estava implantado.** Acho que isso é cultural, a coisa funciona assim, agora é a última data, aí que se começa (grifos da autora).

Já com relação aos estudos sobre a infância a rede estadual enfatiza que não houve tempo suficiente para uma reflexão profunda e, quanto a avaliação salienta a resistência de muitas escolas pela adoção do parecer avaliativo.

RE: **Sobre a perspectiva da infância, acredito que não, por ser uma coisa nova, e por não haver tempo suficiente para fazer esse estudo, pode até ter sido feito leituras, como eu fiz, a gente fez muitas leituras, mas aprofundado, refletido a gente não fez, é só pegar os planos de estudo e a gente vê, eu pego aqui e vejo, para aquela faixa de idade aquilo que está ali é muito forte, sabe!..., faltou e continua faltando, nós não observamos a faixa de idade da criança [...]. A avaliação era para ser parecer descritivo para todos,** que as diretrizes sugeriram lá naquela época para todo o EF, a legislação não falava de nota, conceito, menção, falava de avaliação e de o aluno aprender com qualidade, quem cria isso de avaliação com notas é a escola, e os pais já estão acostumados com isso, você tem que aos poucos mudar, a sociedade precisa de uma nota, conceito, era para ser por parecer descrito todo o EF, **mas as escolas resistiram, algumas escolas no RS adotam parecer até o 9º ano.** As nossas escolas adotam parecer descritivo apenas de 1º e 2º ano, quando era série, já se tinha essa orientação do parecer, se fazia na 1ª série, com o EF de nove anos as nossas escolas fazem até o 2º ano o parecer (grifos da autora).

Analisar e interpretar a riqueza dos elementos apresentados nos depoimentos transcritos implica, primeiramente, compreender o lugar que cada sujeito ocupa neste processo (vivência, formação, cultura, entre outros elementos constitutivos próprios de cada ser humano). A visão da servidora da rede está direcionada à questão legal, a orientações e aos documentos apresentados, já os gestores da escola estadual fazem uma síntese daquilo que

tem sido empregado na prática escolar, sem, muitas vezes, fazer uma reflexão crítica do processo.

De tudo que foi mencionado até o momento, é preciso destacar que a implantação do EF de nove anos na rede estadual aconteceu de forma gradativa, que os professores dos anos iniciais envolveram-se mais nos estudos e nas discussões sobre a nova medida, tendo em vista, principalmente, a questão emergente da alfabetização e do letramento nos anos iniciais.

Em especial, quanto à perspectiva da infância, entende-se que houve discussões isoladas, ou seja, cada escola organizou-se para realizar ou não essa reflexão, considerando que a mantenedora não fomentou ou oportunizou este debate. Segundo o próprio relato da representante da rede estadual (RE), não houve tempo suficiente para fazer esse estudo, salientando que foram feitas leituras, sem aprofundamentos e, ao afirmar essa questão, argumenta que ao analisar os planos de estudo que as escolas enviam a coordenadoria percebe que esses não contemplam a aprendizagem da criança de acordo com a faixa etária, nem consideram o desenvolvimento humano e as características da infância. Muito embora, a escola E2 tenha citado inclusive autores de renome no suporte teórico ao refletir sobre a perspectiva de infância, percebe-se que isso não foi suficiente para que o desenho pedagógico sistematizado no plano fosse apresentado de forma diferenciada.

Como bem lembra Kramer (2008), a criança não deixa de ser criança e entra na escola aluno. Por isso, é tão necessário conceber um projeto educacional que respeite as crianças em sua plenitude; elas têm direito à brincadeira, a um espaço digno e sadio, ao conhecimento.

Já o processo de avaliação, ao que parece, foi mais discutido e detalhado na rede estadual de educação, haja vista a mudança ocorrida principalmente na forma de apresentação do resultado, com uso de registro por parecer descritivo, porém isso ocorreu apenas nos anos iniciais do EF (1º ano e 2º ano). Essa questão certamente ficou pendente, constituindo-se como um grande desafio, se pensarmos a escola como um todo, assim como tratou as orientações do MEC, no sentido de repensar a avaliação e os processos educativos não apenas aos anos iniciais e sim para todo o ensino fundamental.

Em relação ao novo arranjo de conteúdos, pertinentes ao EF de nove anos, entende-se que a orientação foi pela construção gradativa, porém, após as entrevistas e análises dos documentos das escolas, muitas são as interrogações sobre o modo de construção e organização do currículo. Vejamos, em 2007 as escolas construíram e entregaram a coordenadoria de ensino os planos de estudo do 1º ano, com a seleção de conteúdos a serem desenvolvidos e trabalhados, sucessivamente, em 2008, foi entregue o plano do 2º ano e assim por diante. No entanto, quando a servidora da rede comenta que as escolas atrasam para

entregar os planos de estudo “[...] as escolas eram para terem trazidos os planos de estudos do 8º ano, até final de março, estão atrasadas”, isso remete a interpretação de que as escolas podem sim estar implantando o ano, sem ter elaborado seu planejamento com antecedência; obviamente que o planejamento é flexível e deve ser constantemente revisitado, alterado e construído, no entanto, a questão aqui se apresenta como planejamento prévio, como referência de trabalho ao ano subsequente, assim, é imprescindível que seja organizado, refletido e discutido no coletivo docente os conteúdos a serem desenvolvidos no EF. Outro ponto também surge quando a representante da rede relata que o planejamento pedagógico da pré-escola do nível B, inicialmente, foi utilizado para o 1º ano do EF, considerando que os professores foram construindo e revisando a proposta na medida em que o processo já estava implantado, pois naquele momento, devido à exigência de implantar e apresentar os documentos, foram feitos de tal forma, ou seja, a adaptação foi construída no decorrer dos anos, sendo que agora, no segundo semestre do ano, as escolas estão elaborando o planejamento do 8º ano, no entanto, o 8º ano efetiva-se desde o início do ano letivo corrente.

O currículo, enquanto proposta de organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem, é importante que seja construído de acordo com as práticas políticas, sociais, econômicas e educacionais do contexto (SACRISTÁN, 2013). No entanto, as mudanças necessárias à ampliação do ensino fundamental, impõem as instituições uma revisão cuidadosa do currículo, o que necessariamente exige no/do coletivo repensar os conteúdos e construir um planejamento prévio que seja executado de maneira eficaz. Ainda sob o olhar desse autor, as (nossas) escolas necessariamente precisam reinventar o currículo e a maneira prática de desenvolvê-lo na atualidade, assumindo a responsabilidade de efetivá-lo em ações educativas.

b) Rede Municipal: cenário da (re)construção curricular

Na mesma perspectiva, agora debruçando a análise ao sistema municipal de ensino, vamos explicar os depoimentos e rapidamente comentar as questões centrais e, após serão apresentadas as demais considerações.

M1: Naquela mesma época, várias outras mudanças ocorreram, junto com o EF de nove anos veio a inclusão, veio o avanço automático até o 3º ano, então, tudo isso exigiu uma modificação no currículo, adaptação dos conteúdos, precisávamos rever tudo, metodologia, ..., então, nesse ponto, a escola precisou se virar, foi um processo bem difícil na época. Adequamos sim os conteúdos. **Na realidade, esses conteúdos vieram designados da rede. Em nossas formações, a gente formulou os planos, os planos de estudo, por assim dizer, foi reformulado todo o plano de conteúdos da rede e aí a escola se adaptava,** nas disciplinas oferecidas na grade curricular a gente não mexeu. **Os professores, durante o processo de implantação, puderam opinar, contribuir para a definição e seleção de conteúdos a serem trabalhados nos 1º, 2º e 3º anos do EF.** Quanto ao preparo pedagógico entendo que não só a nossa escola estava preparada, mas a própria rede estava, por que nós começamos bem antes as nossas formações, claro que no início houve bastante insegurança, principalmente por parte dos professores do 1º ano, mas isso, ao longo das formações, foi se esclarecendo (grifos da autora).

Questionada sobre a perspectiva da infância, a coordenadora pedagógica relatou veementemente que o tema foi observado e citou exemplos do trabalho, assegurando que em sua escola a criança aprende brincando e que o lúdico está presente nas atividades do dia a dia escolar. Relata ainda:

M1: A nossa própria proposta político pedagógica prevê que se observe esta questão social, a questão do tempo que as crianças precisam, em cima desta proposta a gente faz todos os arranjos, as observações, o currículo é composto de atividades que contemplam isso, temos projetos que envolvem o lúdico, **nossa preocupação no 1º ano, até hoje, é o aprender brincando, tanto que a sala do 1º ano, tem brinquedos, jogos, bastante material concreto, porque eles não podem entrar na escola e já se cansar, eles continuam sendo crianças e a gente incentiva que eles brinquem [...]** (grifos da entrevistada).

A respeito da revisão da concepção de avaliação, a coordenadora foi enfática ao afirmar que a escola, após três ou quatro anos de estudo e formação, constituiu a avaliação formativa.¹¹ Salientou ainda que para os três primeiros anos a escola realiza a avaliação por parecer descritivo e esclareceu a prática adotada na escola em relação à avaliação:

¹¹“Clássica distinção: *avaliação formativa*, que se realiza ao longo do processo com introdução de modificações, e *avaliação somativa*, realizada depois de terminado um processo para verificar os resultados” (JIMÉNEZ, 1999 apud DIAS SOBRINHO, 2003, p. 23). “A avaliação pode ser definida a partir de distintos ângulos e lhe são atribuídos diferentes fins, funções ou propósitos. Podem ser vistas na perspectiva de sua função ou finalidade e, então, são classificadas ora como formativas, que são mais comumente internas e centradas no processo, tendo em vista a melhoria da qualidade, ora como somativas, que mais frequentemente definem-se como externas e finalísticas, quase sempre levando à classificação de indivíduos, grupos ou instituições” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 52).

M1: A gente estudou muito, foi um estudo de três a quatro anos em cima dessa questão da mudança de avaliação, hoje podemos dizer que ela é uma avaliação formativa, na parte dos anos iniciais, mas é um caminho longo para nós conseguirmos em nível de escola. Nos anos finais é mais complicado, até porque a sociedade exige, vamos prestar vestibular é prova, nota e nota... A nossa proposta pedagógica inclui isso, que eles alcancem aquilo que está dentro de suas condições, eles vão conseguir se não agora, daqui mais um pouco, que venha num compasso. Nos anos finais é mais difícil, mas acreditamos que vamos chegar lá.

Sobre o novo arranjo de conteúdos, necessários ao EF de nove anos, a gestora da escola M2, enfatiza:

M2: Fizemos toda a adequação junto com a prefeitura. Nós fizemos um estudo durante um ano com a prefeitura e mudamos tudo, durante as formações revimos todos os conteúdos, claro que iniciamos com os anos iniciais e depois com os anos finais, reformulamos e mudamos tudo.

Neste sentido, com o objetivo de complementar essa questão, retomou-se perguntando se naquele momento não havia apenas ocorrido uma antecipação de conteúdos da antiga primeira série para as crianças do primeiro ano do EF? A diretora comenta sobre isso, exemplifica e apresenta como foi realizado o arranjo de conteúdos.

M2: No começo até acho que sim, sabe! Logo no começo quando nós estávamos estudando, porque este período aconteceu concomitante, mas depois foi reformulado. Na nossa escola não sentimos muita diferença, já trabalhávamos com letras, números, já tínhamos um outro tipo de escola, sabe! A gente tem uma estrutura que faz muitos anos que reformulamos isso, trabalhamos com a escrita, alfabeto, muitas crianças saiam do 1º ano lendo na brincadeira. Aqui a gente sempre usa o sistema de toma, para ver que nível as crianças estão, aí se adapta os conteúdos. **Os conteúdos foram eles que fizeram, não foi a coordenação, foi a prefeitura num todo que reorganizou tudo com os professores. Era feito assim, os 1º anos elas trabalhavam (prefeitura) com as professoras do 1º ano e organizavam os conteúdos, depois do 2º, 3º, 4º, com acompanhamento do pessoal da Universidade de Passo Fundo (UPF), tinha professores específicos das áreas, como o pessoal da pedagogia, da matemática..., tivemos um grande acompanhamento da UPF** (grifos da autora).

Ao concluir o diálogo a dirigente apresenta as perspectivas de avaliação e de infância em sua escola.

M2: Quanto a infância, no início as professoras não conseguiam entender, elas queriam alfabetizar ou brincar, mas eles (alunos) tinham que aprender no lúdico, trabalhar muito o lúdico, aprender brincando. As escolas da rede tinham uma dificuldade muito grande sobre isso, tinha escola que não conseguia entender, para nós o bom foi que nós já tínhamos essa caminhada. As outras escolas queriam passar o que davam no 2º ano, para o 1º ano, e não é assim, eles tem que ter ritmo, toda parte lúdica, isso foi bem trabalhado em nossa escola, as ‘gurias’ trabalharam muito [...], foi tudo trabalhado, nós começamos pelos conteúdos, claro começamos com a proposta de mudança, mas o bom foi que nas formações, preparamos os conteúdos, metodologias, avaliação, fizemos vários encontros pela rede. [...] a nossa escola já realizava a construção dos pareceres descritivos na pré-escola e 1ª série, então com o EF de nove anos ampliamos de 1º o 3º ano essa construção, sendo que de 4º o 9º ano os alunos levam uma nota no boletim. No 4º ano em diante eles fazem uma prova integrada, por trimestre, e uma autoavaliação, essa parte qualitativa/formativa soma três pontos e os sete restante é nota.

Para melhor esclarecer esse trabalho de construção coletiva da prefeitura, de professores, de gestores das escolas da rede municipal e de assessores contratados, fomos ouvir o relato da servidora pública da Secretaria Municipal de Passo Fundo, a qual esteve presente durante o desenvolvimento e a organização de todo o trabalho.

RM: Nós construímos um referencial próprio, foram feitas várias reuniões a partir da legislação, isso deflagrou várias reuniões e foi construído um referencial próprio da rede, de 1º ao 9º ano, foi feita toda a mudança com os professores, inclusive esse material está em nosso site, consta ali todo o ajuste que foi feito, o referencial da educação infantil é um livro de capa laranja e o do ensino fundamental é verde [...].

Essa informação é de suma importância, haja vista que o sistema municipal construiu um referencial curricular próprio ao ensino fundamental, documento esse que foi publicado e distribuído no ano de 2008 às escolas. No que se refere ao documento, a servidora detalha como esse foi então elaborado.

RM: A proposta contou com a participação dos professores e gestores, naquela época tínhamos uma assessoria direta da UPF, vários professores participaram e contribuíram na construção do referencial, eram assessores contratados para esse fim. Os professores da rede participaram ativamente da reorganização curricular, **muitos daqueles colegas que são os autores dos textos do referencial, são colegas da rede, professores das escolas municipais, que se colocavam na condição de protagonistas.** Foi um processo bem dinâmico, foi muito discutido, foram meses de discussão, nós iniciamos a construção do material em 2006, trabalhamos todo 2007, ele ficou pronto em 2008. Inclusive, em 2012 nós fizemos uma pesquisa, por conta de outra tarefa, e descobrimos que só dezoito municípios no Brasil inteiro tem seu próprio referencial, dentre eles o nosso. A gente fez questão de fazer os registros bem circunstanciados, fizemos com todas as indexações, foi um trabalho bem grande e autoral. Eu lembro que na época, eu era uma das assessoras da educação infantil e, uma das coisas que a gente fazia, era que tudo que estava lá naquele material, vinha do grupo, todos os conteúdos, todas as dinâmicas, a construção pedagógica, uma construção de quem está lá, dentro da sala de aula. Hoje o pessoal que entra na rede, o tempo todo tem gente entrando e saindo, eles se apropriam deste documento, ele acaba sendo uma referência. Claro que a gente precisa sempre estar fazendo dinâmicas, fazendo com que as coisas aconteçam, **do ponto de vista curricular eu não sei lhe dizer, eu não sou curricularista, agora do ponto de vista de política democrática, aquele processo foi muito democrático, a gente era instigado fazer isso, como assessora trabalhar com os colegas** (grifos da autora).

Quando questionada sobre de quem foi a iniciativa de construção de um referencial curricular próprio, a servidora informou que foi uma iniciativa do antigo secretário da educação da época Padre Elydio Alcides Guareschi juntamente com a coordenadora de núcleo a professora Maria Salete Fernandes Telles, e comenta:

RM: [...] os dois abraçaram a ideia. Nós tínhamos total autonomia para trabalhar, isso falando como assessora, e por outro lado, dá forma como funcionavam as reuniões, com toda a liberdade para o professor dizer, isso não é legal, isso a gente prefere deixar para outra turma, é claro, pode haver algum equívoco no documento, até por que foi feito por seres humanos, mas foi muito discutido, foi um processo muito democrático, sendo o professor o principal protagonista.

Dada a orientação do Ministério da Educação de “elaborar uma nova proposta curricular coerente com as especificidades não só da criança de 6 anos, mas também das crianças de 7, 8, 9, 10 anos de idade, que se encontram na infância, que compõem os cinco anos iniciais do ensino fundamental” (BRASIL, 2007, p. 6) seguiu-se o diálogo no sentido de apurar se durante a construção do referencial foi observado essa questão da infância (suas características, questões sociais, psicológicas...), assim com também da avaliação. Sobre ambas as temáticas a servidora esclarece:

RM: **Sim, inclusive porque a maior parte dos assessores que trabalharam com os anos iniciais são vygotkianos, piagetianos, enfim tem uma perspectiva da construção do conhecimento, das etapas, do desenvolvimento da criança [...]**, o próprio pessoal que foi contratado para fazer essa assessoria, eles tinham toda esta perspectiva, então isso passou seguramente na hora de fazer o currículo, o qual sem dúvida foi bem construído. Muitas escolas mudaram a sua forma de avaliação da nota para o parecer descritivo, inclusive, agora a gente não tem mais escolas que trabalham com notas, todas as escolas de 1º ao 3º ano adotaram pareceres descritivos, a partir deste momento, foi bem interessante porque a avaliação foi a que mais demorou para o professor entender, mas isso foi um grande avanço (ênfase grifos da autora).

Após, todo esclarecimento do referencial construído pelo município, buscou-se ainda saber do ponto de vista da servidora, se a ela considera, então, que todas as escolas da rede estavam preparadas pedagogicamente para receber as crianças de seis anos de idade no 1º ano do EF, e ela comenta:

RM: Sim, o professor em geral dos anos iniciais, ou ele é pedagogo ou tem outra licenciatura, mas também tem magistério, isso parece soar como tradicional, mas na verdade não, na nossa rede percebemos que faz toda a diferença, o professor pedagogo ele já é preparado para isso, ele é preparado para atuar com crianças, com a infância, a única dificuldade era, o que eu trabalho, alfabetizou ou não alfabetizou, o trabalhar em si com a criança, não lembro, de nenhum problema.

c) Rede Privada: cenário da reconstrução curricular

O documento *Orientações Gerais - Ensino Fundamental de nove anos* ressalta que “não se trata de transferir para as crianças de 6 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, 2004a, p.17). Novamente, neste sentido, resta-nos observar como foi tratada essa questão nas escolas privadas do município de Passo Fundo, conforme a escola P1, o processo foi desenvolvido da seguinte forma:

P1: **Estamos construindo o currículo por ano de adaptação curricular, a proposta do todo, estamos fazendo, está em construção de forma gradativa.** Exemplo: este ano fizemos o do 8º ano, o grande desafio é a interdisciplinaridade na área, o professor produzir aulas interdisciplinares. [...] no começo foi uma surpresa, foi preciso muito estudo, e aprendemos no caminho, **lembro que os professores tinham dúvidas quanto à letra cursiva, se deviam ou não apresentar no 1º ano.** Para essa construção observamos a educação cognitiva, emocional, social, o nível de exigência se equilibra na maneira didática pedagógica. **Na avaliação, houve mudanças, porque o professor vinha até então nivelando todos da mesma forma, seja por esta política ou a da inclusão; antes os instrumentos eram uniformes e padronizados, hoje se tem um olhar diferenciado** (grifos da autora).

A diretora da escola privada P1 também informou que a partir do ano de 2006 a escola adotou o material do Sistema de Ensino¹² Positivo e que os livros didáticos já tinham a adequação de 1º ao 9º ano. Dessa forma, o próprio Positivo realizou uma formação para todos os professores, demonstrando como o material deveria ser usado.

Em relação à forma de organização dos conteúdos, a representante da mantenedora privada, comenta:

RP: [...] houve essa adequação, no ano de 2006 foi feito o 1º ano, em 2007 o 2º ano, foi realizado gradativo essa organização dos conteúdos [...]. O trabalho é ouvindo as bases, a rede dá autonomia para cada unidade se adequar dentro legislação. [...] acho que nunca estamos totalmente preparados para receber estas crianças, as escolas não estão preparadas, vem essas políticas e aí precisamos dar conta, a exemplo da lei da inclusão. Infância, as nossas crianças do 1º ano ainda vão para o pátio brincar, também na brinquedoteca, a proposta e as discussões levam em conta os projetos lúdicos. **A avaliação foi o que mais mudamos e ainda temos muitos questionamentos sobre isso**, hoje a educação infantil e o 1º ano a avaliação é por parecer descritivo e, o 2º ao 9º ano e notas, por pesos. [...] a rede tem um convênio com o Sistema Positivo de Ensino, o professor apenas faz algumas adaptações de material e atividades, mas não foi feito um material próprio (grifos da autora).

Tanto a escola particular P1, quanto a rede mantenedora da segunda escola privada, tem como particularidade a adoção de material apostilado, o qual conduz o trabalho curricular a ser desenvolvido pela escola, enquanto proposta de seleção de conteúdos e atividades pedagógicas.

A LDBEN n. 9.394/96 explícita que cabe à escola a reflexão e execução de sua intencionalidade educativa. Conforme orienta Veiga (2013), construir um projeto educacional próprio é condição para que se afirme a identidade e autonomia da escola. A comunidade escolar (gestores, professores, funcionários, alunos e pais) precisa refletir sobre a ação educativa e sobre o cotidiano da escola, e assim definir o tipo de escola que intenta, definindo o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que desejam formar. A proposta de construir um projeto próprio da escola quando for alcançada pode conquistar o autoconhecimento, afirmar

¹² O material apostilado, historicamente, constitui uma marca do ensino privado e transformou-se, ao longo dos anos, em Sistemas de Ensino. “O sistema apostilado, adotado primeiramente nos cursos preparatórios e, posteriormente nas escolas, começou a aparecer na década de 1950 nos cursos preparatórios para vestibulares, expandiu-se para as escolas particulares do ensino médio e depois do fundamental, sob o pressuposto de ser mais prático e dinâmico e, principalmente, moderno e mais coerente com a nova realidade da educação brasileira. Com essa nova configuração e um novo discurso, o uso das chamadas “apostilas”, por meio dos Sistemas de Ensino apostilados, vem crescendo cada vez mais nas escolas particulares sob o guarda-chuva de slogans mercadológicos, cujo discurso de modernização é um dos que mais justifica o seu uso, reforçado pelo discurso de viabilidade econômica e resultados” (CÁRIA, 2011, p. 3). Segundo Saviani (1997), a expressão “sistema de ensino” significa uma ordenação articulada de vários elementos necessários à consecução dos objetivos educacionais preconizados para a população à qual se destina. A ação sistêmica está necessariamente vinculada a um plano de ação que dê coerência a um conjunto de finalidades, com atividades organizadas segundo normas que decorrem de valores.

a identidade da escola, assegurar a autonomia e garantir um projeto educacional de melhor qualidade a todos. Para tanto, é imprescindível que as instituições sejam desafiadas à aventura da coautoria do processo educativo.

Diante do exposto, a escola ao adotar o sistema apostilado, deixa de exercitar seu poder de autonomia pleno no processo educativo, o qual deve ser construído de forma participativa e coletiva. Ainda, evidencia o papel subordinado do professor ao projeto docente que se expressa nos livros didáticos e em outros materiais, ou seja, o trabalho docente realça uma relação separada entre concepção e execução, mantendo o professor subordinado ao interesse técnico dos recursos (SACRISTÁN, 2013). De acordo com esse autor “a falta de formação [...] ajuda legitimar o interesse exclusivamente técnico dos materiais, dificultando experiências de reflexão e pesquisa com ferramentas e recursos alternativos” (p. 219). Sacristán (2013) considera também que “a produção do material curricular responde a uma relação teórico-prática no âmbito mais amplo da educação e no âmbito mais restritivo do currículo” (p. 210). Isso requer perceber que a autonomia e a melhoria da qualidade da escola somente dar-se-ão a partir da construção e da efetivação de um projeto próprio da escola, sob condições não restritivas do currículo.

Após trilhado o percurso dos depoimentos das três realidades de instituições de ensino (pública-estadual, pública-municipal e privada) no âmbito da dimensão curricular, mais especificamente, sobre a organização dos conteúdos, considerando a proposta de trabalho na perspectiva da infância e da avaliação, e ainda tendo o professor como protagonista, podem-se observar elementos de consenso (prática comum) e de divergência (práticas distintas) entre as amostras.

Destaques de consenso/aproximação: a) a participação dos professores durante a construção da reorganização curricular. O município explicita que houve grande envolvimento, tanto por parte dos gestores, quanto dos professores na revisão e organização curricular; já o estado evidencia maior envolvimento dos professores dos anos iniciais durante o processo; a escola privada enfatiza que todos os professores participaram, inclusive professores de distintas áreas do conhecimento; b) as especificidades da infância, de modo geral a questão ficou centrada no alfabetizar e brincar. O município pela construção do referencial curricular observa-se inclusive lendo o documento, que esse apresenta a sistematização desta reflexão, assim como, pelos depoimentos constata-se a preocupação com o aprender brincando; o estado enfatiza o brincar, que o lúdico seja mantido no 1º ano, não deixando de assegurar a alfabetização e o letramento; já a escola privada relatou o uso da metodologia de projeto lúdico aliado à alfabetização; c) a avaliação foi discutida em todas as

esferas, segundo os depoimentos foi o que mais mudou na prática, devido à adoção do parecer descritivo. O município salientou que foi o que mais avançou e que hoje todas as escolas da rede adotam o sistema de avaliação por parecer descritivo, de 1º ano ao 3º ano do EF; o estado comenta que o 1º ano e o 2º ano realizaram também essa mudança na forma de avaliar; o sistema privado relata que aderiu a avaliação por parecer descritivo no 1º ano do EF.

Foco de divergência: a) organização dos conteúdos pertinentes ao ensino fundamental de nove anos. O município implantou a lei n. 11.274/2006 no ano de 2006, e em 2008 publicou seu próprio referencial curricular, pertinente a todo o EF de nove anos, o qual foi construído pelo coletivo, ou seja, mantenedora, escolas (gestores/professores) e assessores externos; a rede estadual, pelos relatos, buscou no referencial do município subsídio teórico para a elaboração de seu planejamento pedagógico; a escola privada adotou material apostilado no mesmo ano de implantação do EF de nove anos, desta forma, contou com a seleção de conteúdos do próprio do material didático, assim como com a assessoria externa de formação e orientação.

O embasamento para a afirmação de que a rede estadual, de certa forma, beneficiou-se do referencial teórico do município, e ainda que esse material perpetuou-se para as demais, encontra amparo nos seguintes relatos:

E1: Havia um preparo, a gente já esperava, **era um projeto que já havia sido implantado na rede municipal e, como nossos professores também trabalhavam na rede municipal, trouxeram uma bagagem de quem já tinha adotado**, pois a grande maioria dos professores que trabalham com anos iniciais em nossa escola também são professores do município, lá eles já tinham implantado o EF de nove anos, então trouxeram aquela experiência para nós e a gente debateu aqui. [...] os professores já trabalhavam com esse material, outras escolas já tinham, o que fizemos foi juntar o material de apoio pedagógico para as reuniões de formação.

E2: Como eu era assessora técnica do Conselho Municipal de Educação, já tinha feito esse estudo no município, **o município já tinha feito toda essa parte, [...] por fazer parte do Conselho Municipal eu já tinha bastante conhecimento deste material, então sugeri para o grupo o estudo**. A gente trouxe o material e fez a leitura, mas não é que vai copiar tudo, a gente vai fazer o estudo, foi uma contribuição muito importante, trazer esses estudos, a gente tem esse material aqui.

P1: Tivemos embasamento pela legislação no Conselho Estadual de Educação, no referencial teórico, por exemplo, sobre a avaliação, de Celso Vasconcelos – educação sócioafetiva, e **também no referencial curricular do município, tive acesso pelo estado, porque na época eu era professora do estado** (grifos da autora).

Bastante interessante e curioso é também o depoimento abaixo, no qual foi abordada a questão da construção dos documentos legais das escolas (projeto político pedagógico, regimento escolar e planos de estudo) no qual a servidora da rede estadual de educação relata,

de forma bastante clara, que os documentos não condizem com a realidade das escolas, ou ainda, que entre o PPP e os planos de estudo existe um abismo.

RE: No papel o documento está lindo e maravilhoso, com textos lindíssimos de Paulo Freire. A dificuldade é transportar aquilo que está ali para dentro da escola, construir o documento de acordo com a realidade da escola, de como a escola vê esse texto que é um sonho. **O plano de estudos não contempla o que está escrito no PPP, porque a escola chega com um texto que é quase um xerox do livro de Freire, e coloca no PPP e aí no plano de estudo que tem que entrar em ação, ele não entra em ação, em consonância com aquilo que está lá no PPP, essa é a dificuldade, deles (professores) entenderem como o plano de estudo vai se apropriar daquela ideia e colocá-la em ação,** é muito complicado, por isso acho que todos os professores tinham que ter pedagogia para ter mais visão, para poder construir essa ponte (grifos da autora).

Ao analisar três versões de regimento escolar da escola E2, os quais foram aprovados em momentos distintos (ano 2001, ano 2007 pertinente ao EF de nove anos e ano 2008) percebe-se uma variação textual pouco significativa entre as versões. Os documentos apresentam oscilação apenas no texto da avaliação, enquanto forma de registro e não de concepção, todos os documentos percorrem os mesmos objetivos e as mesmas metodologias de ensino.

Em relação ao projeto político pedagógico, também da escola E2, verifica-se que houve um recorte-cola do texto do PPP do ensino fundamental de oito anos de duração, para o de nove anos (2007), ou seja, foi mantido no PPP do EF de nove anos a mesma redação dada ao ensino fundamental de oito anos, sendo que nessa versão apenas foi suprimida/excluída a redação pertinente ao ensino médio. O único aspecto de mudança textual foi quanto ao regime de matrícula, em um PPP continha que a escola oferecia: EF de oito anos; EF de nove anos; EM – diurno e noturno; EM – modalidade normal, já no outro PPP o regime de matrícula era o EF de nove anos, não citando os demais segmentos. Os textos sobre o currículo e demais concepções não houve alteração, observa-se que não houve inserção específica da criança de seis anos, tampouco sobre a infância.

Referente aos planos de estudo da escola E2, com referência ao documento do ano 2008 (EF de oito anos) para o de 2013 (EF de nove anos), percebe-se, de modo geral, que houve uma significativa readequação dos conteúdos, com ampliação detalhada do texto. Exemplo 1: Matemática -na 1ª série do EF de oito anos – foi dado como objetivo ao programa de ensino - conhecer os numerais até 99; no 1º ano do EF de nove anos – esse mesmo conteúdo objetivou conhecer até o número cinquenta; e o 2º ano do EF nove anos – determinou como meta a noção numeral até quinhentos; enquanto que na 2ª série do EF de oito anos constava atingir o conhecimento numeral até 999. Exemplo 2: Ciências – na 2ª série

do EF de oito anos e no 2º ano do EF de nove anos os conteúdos estão na mesma proporção e ordem, talvez o professor apenas colocasse o conteúdo em diferente abrangência/profundidade; já os conteúdos de ciências da 4ª série encontram-se dispostos no 5º ano, com maior detalhamento e abrangência.

Observou-se também que os planos de estudo de 2013 da escola E2 detalham ampla reorganização dos conteúdos, no entanto, apresentam grande semelhança/aproximação com o referencial curricular do ensino fundamental, elaborado pelo município, o qual foi publicado no ano de 2008. Exemplo: no 6º ano a relação de conteúdos e objetivos da disciplina de Matemática são praticamente todos iguais, em ambos documentos, desde a forma de escrita, disposição dos textos, etc.

Analisando a amostra documental da escola municipal M2 especificamente quanto ao projeto político pedagógico, percebe-se que esses documentos também não apresentaram significativas mudanças, uma vez que os textos do ano de 2000 e o de 2012 são os mesmos em ambos os documentos, dada a especificidade do EF de nove anos, nos quais se repete os mesmos itens/sumários, não apresenta nada em especial ao EF de nove anos e/ou ao aluno. Exemplo: no item que versa sobre a análise da comunidade escolar, quando se cita o educando, não explicita nada em relação às crianças de seis anos ingressante ao ensino fundamental. O documento do ano de 2000 destaca cinco passos que a avaliação deve seguir: a) identificar o que vai ser avaliado; b) construção, negociação e estabelecimento de padrões; c) construção dos instrumentos de medida e avaliação; d) procedimento da medida e da avaliação; e e) análise de resultados. Já a redação do documento de 2012, sobre a avaliação, apenas acrescenta aos itens acima que 30% da nota de cada trimestre será dada pela nota formativa, ou seja, uma variação mínima diante do novo contexto.

A escola municipal M2, em seu regimento escolar, concebe destaque especial aos objetivos do EF, o qual

M2: [...] tem por finalidade dar continuidade à formação integral do educando, através de condições de aprendizagem que desenvolvam as capacidades relativas aos aspectos intelectual, afetivo, físico, ético de atuação e de inserção social. **Objetivo do EF de nove anos – formação básica do cidadão, mediante:** a) o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; b) a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; c) o desenvolvimento da capacidade do aprendiz, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; d) o fortalecimento dos vínculos com a família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social; e) currículo escolar – organizado pelas áreas do conhecimento e seus componentes curriculares (grifos da autora).

O documento apresenta a avaliação no regime trimestral, considera o rendimento do aluno por um processo contínuo e cumulativo (predomínio dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos). De 1º ano ao 3º ano a avaliação é expressa por parecer descritivo, não havendo retenção neste ciclo de aprendizagem, soma cem pontos por trimestre e para ser aprovado no ano, sendo necessário o aluno atingir no mínimo 180 pontos/pesos. O regimento está muito bem escrito, mais completo e substancial que o PPP, porém faz menção ao EF de nove anos, apenas no texto dos objetivos acima, posteriormente não manifesta nada em especial a infância, ao currículo, aos espaços, as metodologias, etc.

Os planos de estudo de 2008, da escola M2, é um exemplar fiel do referencial curricular construído pelo município (sua mantenedora), inclusive, mantém na íntegra a abertura, seguida pelos artigos científicos dos professores da rede, não consta ou apresenta nada específico ou complementar da realidade da própria escola. O documento está constituído pelos seguintes elementos: apresentação; introdução; organização e desenvolvimento do currículo: pressupostos teóricos (currículo como produção cultural; aprendizagem; processo contínuo; professor: produtor de conhecimentos – textos); proposta curricular – objetivo e finalidade da educação básica; princípios gerais para a organização curricular/organização do EF e do desenho curricular – anos iniciais (áreas: sociolinguística; sociohistórica; científica, com conteúdos e objetivos por campo de estudo, de 1º ano até 5º ano, após é dada a redação dos anos finais, de 6º ano ao 9º ano; por fim, apresenta o grupo de trabalho e a ficha dos autores. Já na versão dos planos de estudo do ano de 2013, consta um breve complemento nos anos finais do EF, após apresentar os quadros com os conteúdos (todos iguais a versão de 2008), a escola acrescentou no final de cada quadro um item chamado procedimento metodológico para indicar como serão as aulas, as estratégias, etc. Já para os anos iniciais manteve-se a mesma organização por áreas, com os conteúdos e os objetivos, por campo de estudo.

Após, a explanação dos documentos das amostras citadas, rapidamente vamos apresentar as percepções dos entrevistados quanto às modificações e conquistas ocorridas com a implantação da lei de ampliação do EF.

M1: A medida trouxe, com certeza, modificações, principalmente para o 1º ao 3º ano do EF. A mudança possibilitou reformular e quebrar a sequência de conteúdos do antigo currículo do EF de oito anos. Ao ingressarem antes na escola, as crianças adquirem noção do mundo letrado.

RM: Hoje o professor tem ideia muito clara de que o aluno que chega para aula, na escola aos 6 anos, ele já vai chegar do mundo letrado.

M2: [...] cansávamos de receber crianças que não sabiam pegar o lápis no 1º ano, e isso hoje mudou, é outra estrutura, melhorou muito, muito.

RM:[...] até então, nós tínhamos a ideia da alfabetização como concluída na 1ª série. Então essa inclusão aos 6 anos, nos obrigou a discutir qual é exatamente o tempo correto de alfabetizar, no momento em que eu começo a discutir, eu alfabetizo aos 6 anos ou não, fatalmente eu tive que discutir o final do processo, eu posso alfabetizar com 6 anos sim, mas então quando eu posso terminar de alfabetizar, existe um término da alfabetização, entendo que a grande conquista pedagógica foi justamente isso, mudar em geral a ideia de alfabetização.

Pelos relatos acima, certamente podemos recorrer novamente ao termo política afirmativa para descrever o que representou essa medida em nossas escolas, haja vista o progresso ocorrido ao longo do processo, seja pela inserção da criança um ano mais cedo ao ambiente cultural (escola), pelo contexto atual de rápidas mudanças, pelo empenho das instituições de educação infantil no preparo pedagógico das crianças, ou ainda pelo projeto educacional que assegura a aprendizagem de maneira contextualizada. Certamente ainda temos muito a avançar, mas políticas desta magnitude, quando assertivas em seus propósitos de inclusão e formação humana, podem sim fazer diferença para a tão almejada qualidade de educação em nosso país, pois são indutoras de transformações significativas na estrutura da escola.

Ao finalizar esta análise vamos resgatar novamente os fenômenos mais amplos e a questão central da pesquisa na tentativa de buscar respondê-la. Assim, as escolas do município de Passo Fundo, ao implantarem a ampliação do EF de nove anos, de fato realizaram uma nova organização pedagógica? Pode-se afirmar que sim, mas em parte.

Sem dúvidas que diante de todas as intenções da lei e das recomendações sugeridas pelo MEC, muitas questões ficaram pelo caminho, foram priorizadas algumas, em detrimento de outras. Dada as categorias centrais da pesquisa – infância, currículo e PPP – apresentadas neste estudo como elementos constitutivos ao repensar o projeto educacional pertinente ao EF de nove anos, percebe-se que as escolas e os sistemas ainda não conseguiram desenhar o cenário ideal, assim, compreender e atribuir à devida importância a esses aspectos mostra-se ainda como um grande desafio. Nesse sentido, compreender a escola enquanto universo social e cultural, exige compreender o lugar da infância, do adolescente e do jovem na contemporaneidade e, também, pensar o currículo escolar, a proposta pedagógica a ser elaborada diante do novo contexto, e principalmente recuperar os vínculos entre cultura, conhecimento e aprendizagem.

4.6 Resumo do estudo: principais resultados

Com base na triangulação das informações (entrevistas e documentos) do estudo de caso, pode-se inferir que o processo de implementação da extensão do ensino fundamental de nove anos no município de Passo Fundo não se constituiu de forma similar nas distintas redes. Percebe-se, pelos depoimentos, que o fórum de discussão sobre a medida ocorreu a partir de iniciativas isoladas, ou seja, não houve uma mobilização conjunta das três redes no município de Passo Fundo para refletir, planejar e executar a lei n. 11.274/2006. Nesta senda, os sistemas de ensino juntamente com suas escolas percorreram, de forma peculiar, a trajetória de implementação da lei. A falta de unidade ou consenso em nível municipal trouxe implicações importantes ao desenvolvimento do processo, como a troca de experiências, a formação de professores e a discussão ampla da medida com toda a comunidade educacional.

Ao revisitar o projeto educacional, na perspectiva da infância, do currículo e do projeto político pedagógico percebe-se que as escolas e os sistemas investigados trataram de tais temáticas de forma bastante simples, como sabiamente cita Sacristán (2013): “às vezes, tornamos as coisas um tanto complicadas para entender sua simplicidade óbvia; em outros casos, elas parecem ser simples, e perdemos de vista sua complexidade” (p. 16). Os teóricos assessores da referida lei amplamente publicaram sobre o tema, objetivando que as escolas realizassem a partir da ampliação do ensino fundamental um profundo debate, revisitando e construindo novas concepções.

Sobre a perspectiva da infância, pode-se inferir que as escolas e os sistemas analisados centraram a abordagem ao projeto educativo lúdico, voltado a jogos e brincadeiras no 1º ano do ensino fundamental. Durante as entrevistas, evidenciou-se o termo infância ao direito da criança de seis anos de brincar e, por vezes, foi relatado sobre a alfabetização. Refletir amplamente sobre a infância em suas múltiplas dimensões e especificidades (aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais) constitui-se ainda como um desafio à realidade de nossas escolas. Neste contexto, Moreno e Paschal (2009) recomendam as instituições que o projeto educacional assegure o reconhecimento da infância e o respeito a essa fase; a reorganização do tempo e do espaço escolar, a partir das necessidades biológicas, sociais e históricas dos envolvidos; a articulação com a pré-escola no sentido de dar continuidade ao atendimento adequado às necessidades da criança; e, ainda, a garantia do desenvolvimento profissional e da formação continuada dos profissionais da educação básica por meio de ações conjuntas da educação infantil e do ensino fundamental na proposição e realização de grupos de estudos,

oficinas pedagógicas, visitas às escolas infantis e do ensino fundamental, entre outros, a fim de garantir o direito da criança de zero a dez anos a uma educação de qualidade na infância.

Também, encontra-se neste cenário simplificado a construção do currículo. Construir o currículo escolar apropriado ao contexto de ampliação do ensino fundamental exige primeiramente desvelar suas origens, suas implicações, seus agentes envolvidos, seus aspectos condicionados e condicionantes, e compreender que nesse conceito cruzam-se muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a posicionarmo-nos (SACRISTÁN, 2003). Segundo o autor, o currículo é entendido como um texto que reúne e estrutura o conhecimento, sob a ordem de um determinado formato. “A posição epistêmica, a essência de um conteúdo, sua projeção na vida, o grau de interação de conteúdos multidisciplinares e os interesses que ele desperta são fundamentais para a educação” (p. 263). Assim, ao elaborar o planejamento curricular é preciso um profundo estudo da realidade social, política, econômica e cultural da comunidade na qual se pretende inseri-lo. Brevemente resgatando a dimensão do currículo e, considerando as análises da investigação, pode-se concluir que os sistemas e as escolas ao tratarem sobre o currículo refletiram com maior profundidade sobre a seleção dos conteúdos das disciplinas, etapa essa, importante ao planejamento curricular, no entanto, considerando as fases/etapas de um planejamento curricular, entende-se que o estudo poderia ter ampliado as dimensões de abrangência do currículo focando também nas demais bases, conforme lista Menegolla (2012), a fim de explorar o poder e a força desse projeto educacional:

Estudo da realidade, bases filosóficas, bases sociológicas, bases psicológicas, teorias de ensino, bases legais, sondagem, definição dos objetivos, seleção das disciplinas e conteúdos, seleção dos procedimentos, seleção dos recursos humanos e materiais, processos de avaliação, plano curricular e plano de ação (p. 54).

Quanto à construção do projeto político pedagógico pertinente ao EF de nove anos, dadas as contradições entre os depoimentos e os documentos formais das escolas, percebe-se a ausência da sistematização das intencionalidades educativas ao novo contexto, assim como, muitas vezes, evidencia-se a mera tarefa burocrática de formalizar o registro às autoridades competentes. Construir um projeto político pedagógico próprio, implementando-o e aperfeiçoando-o constantemente é um desafio à realidade de nossas escolas. Ao debruçarmos por meio da análise sobre a elaboração dos documentos norteadores da escola pesquisadas

(projeto político pedagógico, regimento escolar¹³ e plano de estudo) é possível inferir que a construção deste material apresenta certa deficiência, considerando que aquilo que está registrado não apresenta a prática da escola (cada escola está inserida em uma realidade com características específicas, não há e/ou não temos um modelo único de escola), nem tampouco sistematiza as intenções educativas diante do contexto, pois conforme cita Sacritán (2013) “a sistematização implica intencionalidade, consciência e organização. Isto sugere planejamento, a coleta de informações e a elaboração destas” (p.479). A lacuna existente no planejamento, momento de escrita e registro documental apresenta-se como algo a ser superado pelas escolas investigadas na cidade de Passo Fundo, o que implica um processo de ação-reflexão com consciência e esforço coletivo da comunidade escolar para qualificá-la, pois, conforme leciona Veiga, “a escola é um texto escrito por várias mãos e sua leitura pressupõe o entendimento não apenas de suas conexões com a sociedade, mas também no seu interior” (VEIGA, 2013, p. 89), assim, os registros devem ocorrer num processo contínuo de reflexão sobre a prática.

Conceber a organização de regimentos e planos gerais como resultado do processo de construção do projeto pedagógico não significa dizer que os registros somente serão feitos no final de uma etapa. Pelo contrário, a processualidade exige que sejam eles contínuos, crescentes, ampliando-se no permanente aprofundamento e na recorrência aos conceitos que resultam da reflexão sobre a prática e que, sistematizados, resultam em documentos orientadores da ação (VEIGA, 2013, p. 168).

Destaca-se pelos dados da pesquisa que também houve preocupação quanto à avaliação, porém essa ficou mais centrada na forma de expressar/demonstrar os resultados do processo avaliativo aos anos iniciais, adotando, a partir daquele momento, os pareceres avaliativos aos 1º anos, e, por vezes, aos 2º anos, já quanto à revisão teórica e prática no âmbito da concepção de uma avaliação formativa, holística, democrática, responsiva a todos os educandos, isso, as escolas de modo geral ainda percorrem, ou seja, apresenta-se como desafio à realidade. De acordo com Dias Sobrinho (2003) é preciso “superar a concepção positivista hipotética dedutiva, particularista, objetivista e voltada à medição de resultados, pelo enfoque qualitativo que postula uma concepção global fenomenológica, indutiva, estruturalista, subjetiva, orientada ao processo” (p. 165). Ainda segundo o autor, o enfrentamento dessa questão passa necessariamente por observar as “tendências contraditórias

¹³ “O regimento escolar é o documento básico que contém as determinações legais e as linhas norteadoras da organização formal da escola e deve explicitar o modelo de gestão e o projeto político-pedagógico nas relações sociais dele decorrente” (VEIGA, 2013, p. 78).

na avaliação, não apenas de caráter epistemológico e tampouco metodológico e técnico, mas, sobretudo, filosófico, ético e político – isto é, essencialmente, de concepção de mundo” (DIAS SOBRINHO, 2003, p.188).

Diante do exposto, é possível inferir que a construção do projeto pedagógico ao ensino fundamental de nove anos, na representação das escolas pesquisadas, foi concebido num processo de reflexão, no entanto, percebe-se que essa reflexão poderia ter sido mais aprofundada, com vistas a construção de novas concepções, ou seja, a abordagem legitimou-se de forma simples diante da complexidade necessária às perspectivas da infância, do currículo, da avaliação e do projeto político pedagógico.

É plausível afirmar que o sistema municipal de ensino de Passo Fundo realizou de forma mais abrangente à construção e à organização do projeto educacional pertinente ao ensino fundamental de nove anos, considerando a autoria e a publicação do referencial curricular próprio à rede. Contexto no qual, observa-se que o sistema estadual apropriou-se deste aporte teórico do município para planejar e executar a medida, conforme análise dos últimos documentos protocolados na Coordenadoria do Estado, as escolas estaduais têm elaborado seus planos de estudo a partir do referencial curricular do município, o que, de certa forma, unifica o sistema público, enquanto proposta de trabalho a ser desenvolvida em sala de aula pelo coletivo de professores, entretanto, fragiliza as questões locais específicas e de autoria das escolas desse sistema. Já as instituições privadas guiaram-se por diretrizes próprias, legitimando o processo a partir da colaboração de assessorias educacionais externas e de adoção de material apostilado. Assim, como dito no início deste resumo, a medida foi implementada no município em ritmo diferente, ou seja, o processo de extensão do ensino fundamental constituiu-se de forma heterogênea.

Dado o inacabamento da análise ao investigador, os sentidos obscuros, as deduções e limitações pelas possibilidades práticas, apresenta-se esse construto como resultados à problemática abordada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a investigação, muitos saberes foram construídos a começar pelo percurso histórico da educação no Brasil, o direito social à educação, o ensino obrigatório, a democratização do ensino, bem como, na sequência, a política de extensão do ensino fundamental, os elementos de reflexão à reconstrução do projeto pedagógico (infância, currículo e projeto político pedagógico), as etapas metodológicas da pesquisa e efetivamente o trabalho empírico realizado nos sistemas e escolas do município de Passo Fundo. O conhecimento foi sendo descortinado, revelado aos poucos, num processo que se desenhou a cada leitura, a cada coleta de dados e depoimento dos entrevistados, em suma, o fenômeno investigado ou os fragmentos da experiência aqui relatada representa apenas parte do contexto maior em que está inserido, “é limitado e nunca atualizado, pois a dinamicidade do processo histórico faz com que as construções [...] sejam sempre provisórias” (VEIGA, 2013, p. 191), o que não invalida a riqueza da experiência construída, sobretudo, pelas convicções construídas.

A constituição histórica da educação desde o princípio foi marcada por movimentos, interesses, ideologias e conflitos. Nesse contexto, observando, em especial, as reformas educacionais, nota-se nos últimos tempos que três movimentos foram identificados e percorridos. O primeiro supunha “fazer o mesmo, porém fazer mais”; o segundo, “fazer o mesmo, porém fazer melhor”; e o terceiro, “reestruturar e replanejar o sistema educacional” (SACRISTÁN, 2013, p. 508). Os dois primeiros movimentos, geralmente são os mais seguidos, afetando mais os aspectos quantitativos do que os qualitativos. Nos países desenvolvidos ou em via de desenvolvimento, os efeitos mais perceptíveis dos processos de reforma são notados na extensão do direito à educação, primeiramente ao ensino fundamental, até conseguir a cobertura total da educação básica e obrigatória, e depois ampliá-lo aos níveis superiores e inferiores (SACRISTÁN, 2013).

No cenário de reestruturação educacional, a extensão do ensino fundamental para nove anos, determinada pela lei n. 11.274/2006, traz ao contexto educacional brasileiro maior democratização do ensino, amplia as condições para a formação do cidadão e atende às demandas da sociedade civil, dadas as exigências do mundo contemporâneo. No entanto, é consenso entre os teóricos educacionais, que a democratização do ensino além de garantir o acesso deve oferecer um ensino de qualidade a todos. De acordo com Gadotti (2001), “o grande desafio da escola está em garantir um padrão de qualidade (para todos) e, ao mesmo tempo respeitar a diversidade local, étnica, social e cultural” (p. 48). Segundo o pensamento

de Sacristán (2013), a extensão de escolarização tem efeitos contraditórios, com avanço do saber e do capital cultural e massificação dos alunos e dos professores,

De um lado, há um avanço na democratização do saber e no aumento do capital cultural por parte da população e, como consequência, na igualdade de oportunidades em relação à educação. Por outro lado – e ao mesmo tempo –, a massificação dos alunos e dos professores, que convivem em escolas do século XIX alheias a qualquer transformação em sua organização e currículo, mostra as carências e disfunções que fazem disparar os alarmes nos organismos de educação nacional e internacional (p. 508-509).

Ao longo dos anos, as políticas educacionais de renovação vêm sendo implementadas no país, haja vista, o agravamento da crise da educação a partir da década de 1970, dada à celeridade das mudanças tecnológicas, sociais e culturais na chamada sociedade da informação e do conhecimento¹⁴. Assim, os desafios do mundo moderno a cada dia são mais amplos, complexos e profundos. Entretanto, enfrentar problemas multidisciplinares, transversais e multidimensionais exige uma perspectiva sistêmica e integrada. Diante dessa complexidade, são constatadas as limitações e a incapacidade das reformas para conseguir que a expansão da educação obtenha resultados satisfatórios, assim como garantir o direito a uma boa educação e a uma aprendizagem sólida (SACRISTÁN, 2013).

À medida que uma ou outra das possibilidades vai ser alcançada depende, em grande parte, da maneira como a proposta chegue às escolas e seja nela apreendida, analisada e, em decorrência, implementada. Assim, o processo de conscientização, envolvimento e comprometimento dos educadores que atuam nas diferentes instâncias educacionais com a concretização desta proposta deve ser o grande diferencial para que a mesma produza bons resultados (GORNÍ, 2007, p. 69).

As políticas são carregadas de intenções, porém as mudanças nem sempre ocorrem da forma que objetivou a lei. Ao materializar a política, observam-se as particularidades que lhe são próprias ao processo desenvolvido pelos diferentes sujeitos e instituições. Como sugere Gorni (2007), o grande diferencial reside no envolvimento e comprometimento dos educadores que atuam em diferentes espaços educacionais, os quais serão os agentes principais da produção de bons resultados das medidas. A reflexão acerca da distância entre o que se idealiza e o que se concretiza em nosso país, apontada por Saviani (1997), está fundamentalmente na forma como as propostas são elaboradas, discutidas e implementadas. Para tanto, para que as mudanças de fato aconteçam é preciso que as políticas educacionais

¹⁴ “Sociedade “do conhecimento” é uma etapa das sociedades desenvolvidas nas quais a informação e o conhecimento têm maior relevância e são mais necessárias para o seu funcionamento e sua manutenção” (SACRISTÁN, 2013, p. 153).

ofereçam condições de executar efetivamente a proposta, caso contrário ficaremos entre o discurso e a realidade.

Assegurar que medidas tão valiosas não se traduzam em descompromisso com o processo de aprendizagem é ainda um desafio em nosso país. Assim, neste contexto permeado por avanços e conflitos, o estudo ora apresentado buscou, justamente, analisar a política de extensão do ensino fundamental, entendendo-a como uma conquista a realidade das crianças brasileiras, proporcionando a essas estarem mais cedo em contato com o universo cultural que é a escola, e ainda, compreendendo-a como espaço de conflito, de contradições, cenário permeado por limitações e incapacidades em traduzi-la em bons resultados.

Em caráter de considerações finais, os estudos teóricos bibliográficos do primeiro e segundo capítulo permitem evidenciar que a luta pela universalização do acesso ao ensino, pela permanência da criança na escola e a pela ampliação do tempo escolar, são lutas históricas para que todas as crianças, sem distinção, possam usufruir da igualdade de oportunidades, com direito a um ensino de qualidade. Assim, esse projeto não encerra seu percurso com a extensão do ensino fundamental, considerando atualmente a vigência do novo PNE e a promulgação da lei n. 12.796/2013, a qual torna obrigatória a matrícula de todas as crianças a partir dos 4 anos de idade na educação básica.

Especificamente com relação ao estudo de caso com levantamento empírico, pode-se inferir que a lei de ampliação do ensino fundamental de nove anos foi bem acolhida nas escolas investigadas. É preciso salientar o significativo envolvimento dos sistemas e das escolas ao implementar a medida, os debates ocorridos, a preocupação em buscar informações e métodos para desenvolver o trabalho pedagógico e ainda o processo de autoria da rede municipal na elaboração (coletiva e integrada) do planejamento curricular pertinente ao novo contexto. No entanto, ao observar as três redes de ensino (estadual, municipal e privada) do município de Passo Fundo, a pesquisa evidenciou que a lei n. 11.274/2006 foi implementada em ritmo diferente e que, embora isso não configure confronto com a legislação, teve implicações importantes nos processos de organização dos sistemas de ensino e escolas.

Pela forma heterogênea com que a medida foi implementada no município, dada à singularidade específica de cada lugar, percebe-se a falta de uma ação planejada, organizada e sistemática de assessoramento às escolas na implantação do ensino fundamental ampliado. As explicações podem ser as mais diversas, o que remeteria analisar principalmente as condições e necessidades existentes nessas instâncias para o desenvolvimento de um trabalho desta natureza. No entanto, salienta-se que a integração dos sistemas poderia potencializar o processo, ou ainda, torná-lo mais racional, sobretudo, poderia gerar uma excelente

oportunidade para reconstruir a escola desejada, assegurando a democratização do ensino à melhoria da qualidade dos processos de ensinar. Isso demonstra a desarticulação dos sistemas, a falta de consenso ou de um pacto educacional em torno das grandes questões educacionais que essa política contempla. A falta de pacto, entre o poder público e os diversos educadores, talvez, pelo caráter imediatista de suas ações, negligenciou etapas importantes do processo, como a troca de experiências, a formação de professores e a ampla e aberta discussão com toda a comunidade educacional e seu meio social.

Outro obstáculo para maior sucesso da medida reside na ausência de um diagnóstico real e profundo da realidade de nossas escolas para responder à extensão do ensino fundamental. Assim, a falta do necessário acompanhamento e avaliação sistemática e assídua no desenvolvimento do processo (planejamento e execução), analisando o grau de aplicação da medida, seus impactos, o envolvimento e o comprometimento dos educadores para determinar que aspectos deveriam ser corrigidos e melhorados no decurso. A avaliação é entendida aqui como uma prática de diagnóstico e acompanhamento constante, necessária à continuidade e sequencialidade das ações, congregando sistemas e escolas rumo às mudanças propostas. No entanto, conforme já citado, uma política pública dessa magnitude, que produz impacto no cotidiano das instituições de ensino e na vida das famílias com filhos em idade escolar, requer acompanhamento e avaliação acerca dos processos decorrentes de sua implementação, sobretudo da materialização de seu projeto político pedagógico.

No aspecto pedagógico, a medida determinou à escola, sobretudo, a reelaboração da proposta pedagógica, assegurando o pleno desenvolvimento da criança e do adolescente. Assim, buscou-se verificar durante a investigação se a política de extensão da obrigatoriedade do ensino fundamental nas escolas do município de Passo Fundo foi implementada por meio de uma nova organização pedagógica. É plausível inferir, a partir das análises realizadas, que as escolas conseguiram atender parcialmente o que se pretendia. Dada à dimensão do projeto educacional, a preocupação com o aumento da qualidade da educação e o desafio da escola em assumir o trabalho de refletir sobre a sua intencionalidade educativa, algumas limitações as impediram de obter melhores resultados, limitações essas, próprias do processo de reestruturação educacional.

As razões pelas quais as reformas educacionais fracassam, tropeçam ou ainda não alcançam satisfatoriamente os objetivos são muitas, e no contexto desta investigação podemos destacar: a desarticulação e a forma heterogênea com que ocorreu a implementação da medida nos sistemas de ensino e escolas do município; a ausência do assessoramento, acompanhamento e avaliação durante o processo; a brevidade das discussões e estudo acerca

das concepções sobre o currículo, a infância e o projeto político pedagógico; o descompasso entre o implícito e o explícito nos documentos formais das escolas; e, ainda, a falta de investimento do poder público para potencializar a medida.

Destacados os obstáculos de materializar as políticas e programas educacionais é preciso, também, evidenciar sua importância e as conquistas alcançadas ao longo da história. Há muitos anos o Brasil tem buscado implementar medidas que corrijam, ou ao menos minimizem a dívida social de séculos de história, o fato de conceber a educação como direito, determinar que fosse gratuita e obrigatória, sem distinções, representa uma conquista histórica às reivindicações da sociedade. No contexto atual, destacamos a LDBEN n. 9.394/96, a qual trouxe muitos pontos positivos para a melhoria da educação, cenário em que a educação básica brasileira ganhou atenção especial e centralidade nas agendas das políticas educacionais. A aludida lei n. 11.274/2006, que ampliou a escolaridade obrigatória a população, dadas as exigências por maior democratização do ensino, universalização do acesso e a formação básica do cidadão. Recentemente a promulgação da lei n. 12.796/2013, que determina que a partir de 2016 todas as crianças deverão ser matriculadas na educação básica a partir dos quatro anos de idade. São normas jurídicas que consubstanciam políticas que visam transformações significativas na estrutura da escola, porém terão maior êxito à medida que os envolvidos e os afetados pelas mudanças estiverem conscientes dos objetivos da proposta e puderem revê-las, enquanto possibilidade de aprimorar o percurso e não de pensá-lo como concluído e acabado. Em outras palavras, as instituições precisam refletir sobre a sua intencionalidade educativa, revendo constantemente concepções anteriormente definidas. Isso se constrói somente com participação e debates, troca de experiências, formação de professores e em discussões que envolvam os segmentos da comunidade escolar.

A escola deve buscar transformações não apenas por meio das políticas públicas, mas, sobretudo em seus aspectos pedagógicos, culturais, tecnológicos e metodológicos na perspectiva de constituir-se efetivamente como promotora de uma educação de excelência (LIBÂNEO, 2012). Neste sentido, o já constituído nesta caminhada, não pode ser o limite do que é possível, e as convicções ora assumidas, não devem limitar a capacidade pedagógica de modificar os parâmetros já estabelecidos, mas é preciso ir além do ajuste legal, é preciso transformar e reinventar a educação.

6 REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll. Alfabetização e escolarização: outros modos de pensar a leitura e a escrita com as crianças. In: BARBOSA, M.C.S. et al. *A infância no ensino fundamental de 9 anos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p.114-148.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; BAPTISTA, Mônica Correia. As crianças devem ingressar no ensino fundamental de seis anos? *Revista Pátio*. Porto Alegre, v. 1, n.1, p.36-39, abr./jul. 2003.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2010.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Ensino fundamental de nove anos: um importante passo à frente. *Boletim UFMG*. Belo Horizonte, v. 32, n.1522, p.1-2, mar. 2006.

BARRETO, Elba; SOUSA, Sandra Zákia. *Ciclos: estudos sobre as políticas implementadas no Brasil*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004, Caxambu-MG. Disponível em: <http://www.anped.org.br/27/diversos/te_elba_barreto.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2014.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca; PASCHOAL, J.D. (Orgs.). *Ensino fundamental de nove anos: teoria e prática na sala de aula*. São Paulo: Avercamp, 2009.

BRASIL, *Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm>. Acesso em: 6 de jan. 2014

_____. *Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 6 jan. 2014.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 8 jan. 2014.

_____. *Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 8 jan. 2014.

_____. *Plano Nacional de Educação: lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001*. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 11 jan. 2014.

_____. *Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais*/Secretaria de Educação Básica. Brasília, jul. 2004a.

_____. *Ampliação do ensino fundamental para nove anos: relatório do programa*. Brasília, jul. 2004b.

_____. *Parecer CEB n. 24/2004, de 15 de setembro de 2004*. Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília, 2004c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb024_04.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2014.

_____. *Parecer CEB n. 06/2005, de 08 de junho de 2005*. Reexamina o Parecer CNE/CEB 24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília, 2005a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006_05.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2014.

_____. *Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005*. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da lei n. 9.394/96, torna obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, 2005b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm. Acesso em: 18 jan. 2014.

_____. *Resolução CEB n. 03/2005, de 03 de agosto de 2005*. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília, 2005c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2014.

_____. *Parecer CEB n. 18/2005, de 15 de setembro de 2005*. Orienta as matrículas das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os arts. 6º, 32 e 87 da lei n. 9.394/1996. Brasília, 2005d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb018_05.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2014.

_____. *Lei n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2006a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 20 jan. 2014.

_____. *Ensino fundamental de nove anos*. Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade, + 1 ano é fundamental. Brasília, 2006b.

_____. *Parecer CEB n. 05/2007, de 01 de fevereiro de 2007*. Consulta com base nas leis n. 11.114/2005 e n. 11.274/2006, que tratam do ensino fundamental de nove anos e da matrícula obrigatória de crianças de seis anos no ensino fundamental. Brasília, 2007a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb005_07.pdf. Acesso em: 20 jan. 2014.

_____. *Parecer CEB n. 07/2007, de 19 de abril de 2007*. Reexamina o Parecer CNE/CEB n. 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis n. 11.114/2005 e n. 11.274/2006, que se referem ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Brasília, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 21 jan. 2014.

_____. *Indagações sobre o currículo*. Currículo e desenvolvimento humano. Brasília, 2007c.

_____. *Indagações sobre o currículo*. Educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília, 2007d.

_____. *Indagações sobre o currículo*. Currículo, conhecimento e cultura. Brasília, 2007e.

_____. *Indagações sobre o currículo*. Diversidade e currículo. Brasília, 2007f.

_____. *Indagações sobre o currículo*. Currículo e avaliação. Brasília, 2007g.

_____. *Lei n.11.494/2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Brasília, 2007h. Disponível em: <http://www.educacao.gov.br>. Acesso em: 4 maio 2014.

_____. *Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2009.

_____. *Programa Mais Educação*. Lei n. 7083, de 27 de janeiro de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 21 jan. 2014.

_____. *Plano Nacional de Educação, de 15 de dezembro de 2010*. Projeto de Lei que fixa diretrizes e metas à educação para vigorar de 2011 a 2020. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 21 jan. 2014.

_____. *Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013*. Determina que a partir de 2016, todas as crianças deverão ser matriculadas na educação básica a partir dos quatro anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 21 jan. 2014.

CÁRIA, N. P.; ANDRADE, N.L. *Material didático sob a lógica do mercado: uma questão de política educacional*. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0419.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2014.

CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CARNOY, Martin. *Estado e teoria política*. 2. ed. Campinas-SP: Papirus, 1988. p. 89-117.

CORAZZA, Sandra Mara. *Infância & educação: era uma vez...quer que conte outra vez?* Petrópolis: Vozes, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Legislação educacional brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. *Do direito de aprender: base do direito à educação*. In: Justiça pela qualidade na educação. ABMP, Todos pela educação (Org.). São Paulo: Saraiva, 2013. p. 104-116.

DALBOSCO, Cláudio Almir. *Educação natural em Rousseau: das necessidades da criança e dos cuidados do adulto*. São Paulo: Cortez, 2011.

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003.

DINIZ, Hirmínia Dorigan de Matos. *Indicadores de qualidade na educação básica*. In: Justiça pela qualidade na educação. ABMP, Todos pela educação (Org.). São Paulo: Saraiva, 2013. p. 537-571.

FÁVERO, Altair Alberto; GABOARDI, Ediovani Antônio (Coords.) et al. *Apresentação de trabalhos científicos: normas e orientações práticas*. 4. ed., rev. e ampl. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2008.

_____. *Apresentação de trabalhos científicos: normas e orientações práticas*. 5. ed., rev. e ampl. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2014.

FERNANDES, Florestan. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus, 1966.

FERNANDES, Francisco das Chagas. *Política de ampliação do ensino fundamental para nove anos: pela inclusão das crianças de seis anos de idade na educação obrigatória*. MEC: Brasília, 2007.

FLICK, Uwe. *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes*. Porto Alegre: Penso, 2013.

FLACH, Simone de Fátima. O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil. *Ensaio: Avaliação Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v.17, n.64, p. 1-13, jul./set., 2009.

_____. Direito à educação e obrigatoriedade escolar no Brasil: entre a previsão legal e a realidade. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas-SP, n.43, p. 285-303, set., 2011.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. *Autonomia da escola: princípios e propostas*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GANDI, Danilo. *A prática do planejamento participativo*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *História da educação brasileira*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GORNI, D.A. P. Ensino fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo? *Revista Ensaio*. Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 67-80, jan./mar. 2007.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. In: *Educação e Sociedade*, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006.

_____. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p.15-25.

LOBO, Ana Paula Santos Lima Lanter. A educação infantil, a criança e o ensino fundamental de nove anos: ampliando o debate. In: BARBOSA, M.C.S. et al. *A infância no ensino fundamental de 9 anos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 69-78.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, MirzaSeabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: Educ, 2000.

MARTINS, Angela Maria. Os municípios e a escola de nove anos: dilemas e perspectivas. In: SILVA, A. M. M. et al. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – POLÍTICAS EDUCACIONAIS, TECNOLOGIAS E FORMAÇÃO DO EDUCADOR: REPERCUSSÕES SOBRE A DIDÁTICA E AS PRÁTICAS DE ENSINO. Recife, 2006.p. 363-377.

_____. A Gestão de uma escola técnica: desafios pedagógicos. In: PARDAL, Luiz et al. *Ensino técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual*. Programas de Estudos Pós-Graduados em Educação – PUC-SP (Org.). Campinas-SP: Autores Associados, 2005. p.111-135.

MARTINS, Ricardo Chaves de Rezende. *Metas de qualidade na educação básica*. In: Justiça pela qualidade na educação. ABMP, Todos pela educação (Org.). São Paulo: Saraiva, 2013.p.507-536.

MANZINI, Eduardo José. *A entrevista na pesquisa social*. In: *Didática*: São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

_____. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.). *COLÓQUIOS SOBRE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL*. Londrina:Eduel, 2003. p.11-25.

_____. *Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros*. Disponível em <<http://www.sepq.org.br/Isipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2014.

MENEGOLLA, Maximiliano. SANT'Anna, Ilza Martins. *Por que planeja? Como planejar? Currículo, área, aula*. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MORENO, Gilmara Lupion; PASCHOAL, Jaqueline Delgado. A criança de seis anos no ensino fundamental: considerações iniciais. In: BRANDÃO, Carlos da Fonseca; PASCHOAL, J.D. (Orgs.). *Ensino fundamental de nove anos: teoria e prática na sala de aula*. São Paulo: Avercamp, 2009.p. 37-50.

MOURA, Jeani Delgado Paschoal. Práticas para um trabalho integrado nos dois primeiros anos do ensino fundamental: um diálogo entre as áreas do conhecimento. In: BRANDÃO, Carlos da Fonseca; PASCHOAL, J.D. (Orgs.). *Ensino fundamental de nove anos: teoria e prática na sala de aula*. São Paulo: Avercamp, 2009.p. 51-68.

NOGUEIRA, Gabriela; PERES, Eliane Teresinha. *O ensino fundamental de nove anos como temática de pesquisa: levantamento de trabalhos acadêmicos aprovados em eventos científicos (2006-2010)*. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/ctp/v11n02/v11n02a09.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2014.

OLIVEIRA, J. Valente. *Entrevistas*. Out. 2000. Disponível em: <<http://w3.ualg.pt/~jvo/ep/entre.pdf>>. Acesso em: 4 fev. 2014.

ONU: Assembleia das Nações Unidas, 1959. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br>. Acesso em: 10 abr. 2014.

OREALC/UNESCO: *Situación educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de qualidade para todos*. 2007.

PERES, Eliane. A infância para além da educação infantil: construindo uma nova cultura escolar para a alfabetização das crianças de 6 anos. In: BARBOSA, M.C.S. et al. *A infância no ensino fundamental de 9 anos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p.59-68.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. *O direito educacional no sistema jurídico brasileiro*. In: Justiça pela qualidade na educação. ABMP, Todos pela educação (Org.). São Paulo: Saraiva, 2013. p. 55-103.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVELI, Esméria de Lourdes. Ensino fundamental de nove anos: bases legais de sua implantação. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.3, n.1, p.67-72, jan./jun. 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. 4.ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1999.

_____. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. 12. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1997.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Sérgio Almeida da.; MAZZUCO, Neiva Gallina. História e Políticas de Educação no Brasil Império. In: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL. Cascavel. out., 2005.

SOUSA, José Vieira; CORRÊA, Juliane. Projeto pedagógico: a autonomia construída no cotidiano da escola. In: VIEIRA, Sofia Lerche (Org.) *Gestão da escola: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.p. 47-75.

YIN, R.K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

UNICEF. Relatório do Comitê Ad Hoc Pleno da vigésima sétima sessão especial da Assembleia Geral Nações Unidas. Um mundo para as crianças. Nova Iorque, 2002. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/um_mundo.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2014.

VEIGA, Ilma Passo Alencastro. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 29. ed. Campinas-SP: Papirus, 2013.

VIEIRA, Luciene Cerdas. *O ensino fundamental de nove anos no Brasil: meandros político-pedagógicos de sua implantação*. 2008. Disponível em:<http://portal.fclar.unesp.br/publicacoes/revista/polit_gest/edi6_artigolucienevieira.pdf>.Acessoem: 4 fev. 2014.

ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

**APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: GUIA DE ENTREVISTA
SEMIESTRUTURADA COM OS SUJEITOS DE PESQUISA**



MESTRANDA: Raquel Paula Fortunato

ORIENTADOR: Prof. Dr. Júlio Bertolin

PESQUISA: Ensino Fundamental de nove anos: para além do ajuste legal

Dados de identificação:

Nome:

Formação:

Instituição:

Cargo/Função:

Escola: Pública () Privada()

Segmento de Ensino:

Solicitamos a gentileza de participar e cooperar em responder esta entrevista, a qual apresentará perguntas (abertas e fechadas) pertinentes à educação básica - ensino fundamental de nove anos. Desde já, agradecemos a contribuição e atenção dispensada à problemática. Obrigada!

Roteiro de entrevista (relato pessoal, oral e gravado)

QUESTÕES	RESPOSTAS							
1. Em que ano sua escola passou a matricular alunos de 6 anos de idade no EF?	2005	2006	2007	2008	2009	2010	NSR	Outro
2. Em que ano sua escola implantou a obrigatoriedade do EF de nove anos?	2005	2006	2007	2008	2009	2010	NSR	Outro
3. A sua escola realizou encontros com os professores e demais profissionais para discutir e estudar a implementação do EF de nove anos?						Sim	Não	NSR
Caso sim, quantos encontros foram realizados			1-5	5-10	10-15	+de 15	NSR	
Quais foram os sujeitos que participaram da formação?								NSR
4. A sua escola realizou adequação do espaço físico para atender as crianças de 6 anos no EF? Comente:						Sim	Não	NSR
5. Houve em sua escola adequação e/ou aquisição de mobiliário e equipamentos para o EF de nove anos? Comente:						Sim	Não	NSR
6. A escola realizou adequação e/ou aquisição de material didático-pedagógico para o EF de nove anos? Comente:						Sim	Não	NSR
7. Houve em sua escola uma reorganização do quadro de professores para atender as crianças ingressantes no EF de nove anos?						Sim	Não	NSR
8. Qual foi o regime adotado pela sua escola ao implantar o EF de nove anos?	<p>[<input type="checkbox"/>] Desativação gradativa, durante o período de transição houve a coexistência do funcionamento dos dois regimes, o EF de oito anos (em processo de extinção) e o de nove anos (em processo de implantação progressiva).</p> <p>[<input type="checkbox"/>] Transposição do EF com duração de oito anos para o de nove anos, com adaptação curricular em um único currículo de ensino fundamental.</p> <p>[<input type="checkbox"/>] Outro/Qual? _____ [<input type="checkbox"/>] NSR</p>							

QUESTÕES			RESPOSTAS			
9. A sua escola, ao implantar o EF de nove anos, elaborou uma nova matriz curricular?			Sim	Não	NSR	
10. A proposta curricular em sua escola contemplou um novo arranjo de conteúdos para o EF de nove anos?			Sim	Não	NSR	
Em caso negativo, apenas ocorreu uma mudança de nomenclatura de série para ano?			Sim	Não	NSR	
Ou houve apenas uma antecipação de conteúdos da 1ª série para as crianças de 6 anos?			Sim	Não	NSR	
Em caso afirmativo, a reorganização curricular contemplou quais anos do EF?		1º ano	1º e 2ºano	1º ao 3º ano		
		1º ao 5º ano	1º ao 9ºano	NSR		
Comente mais sobre como foi realizado essa reorganização:						
11. Os professores da sua escola participaram do processo de reorganização curricular?			Sim	Não	Pouco	NSR
Comente:						
12. Você considera que a sua escola estava preparada pedagogicamente para receber as crianças de 6 anos de idade no EF?			Sim	Não	Pouco	NSR
Comente:						
13. A proposta de ensino de sua escola para o EF de nove anos contemplou a perspectiva da infância (tendo em vista o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de 6 aos 10 anos idade (abrangência da infância), observando suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas)?			Sim	Não	NSR	
Comente:						
14. A organização pedagógica de sua escola oportunizou uma revisão da concepção de avaliação no currículo do EF de nove anos?			Sim	Não	NSR	
Comente:						
15. Apesar de as diretrizes e a matriz curricular não terem sido divulgadas antes da implementação da política, o MEC elaborou alguns documentos para orientação do trabalho com o ensino fundamental de nove anos. Um deles, intitulado “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade”, traz vários textos referentes à infância, ao desenvolvimento e à aprendizagem nessa fase, respeitando suas características. Os gestores e professores de sua escola tiveram acesso, estudaram e/ou discutiram este documento/textos?			Sim	Não	NSR	
Comente:						
16. Na sua percepção, a medida possibilitou um aumento de oportunidades de aprendizagem para as crianças de 6 anos de idade?			Sim	Não	Pouco	NSR
Caso sim, quais foram os avanços?					NSR	
Comente:						
17. O que mudou nas práticas pedagógicas com a implantação do EF nove anos (analisando os diferentes anos/séries da escola de acordo com o ingresso do aluno de 6 anos)?						
Comente:						
18. A sua escola, ao implementar o EF de nove anos, chegou a construir um novo projeto político pedagógico?			Sim	Não	NSR	
Comente:						
19. A sua escola, ao implementar o EF de nove anos, atualizou/reconstruiu o regimento escolar?			Sim	Não	NSR	
Comente:						
20. Dada a orientação legal, de reconstrução do projeto pedagógico ao EF, a sua escola contemplou efetivamente o planejado pela lei?			Sim	Não	NSR	
Caso não, ao que atribui a não concretização do recomendado?						
Comente:						

ANEXO A – LEI Nº 11.274/2006



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 11.274, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2006.

Mensagem de veto

Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º (VETADO)

Art. 2º (VETADO)

Art. 3º O art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

....." (NR)

Art. 4º O § 2º e o inciso I do § 3º do art. 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passam a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 87

.....

§ 2º O poder público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para o grupo de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos de idade e de 15 (quinze) a 16 (dezesseis) anos de idade.

§ 3º

I – matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental;

a) (Revogado)

b) (Revogado)

c) (Revogado)

....." (NR)

Art. 5º Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental disposto no art. 3º desta Lei e a abrangência da pré-escola de que trata o art. 2º desta Lei.

Art. 6º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 6 de fevereiro de 2006; 185º da Independência e 118º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Márcio Thomaz Bastos

Fernando Haddad

Álvaro Augusto Ribeiro Costa

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 7.2.2006

CIP – Catalogação na Publicação

F745e Fortunato, Raquel Paula

Ensino fundamental de nove anos : para além do ajuste legal – Raquel Paula Fortunato. – 2014.

148f. ;30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2014.

Orientador: Prof.Dr. Júlio César Godoy Bertolin.

1.Educação e Estado.2.Ensino fundamental-Estudo e ensino. 3. Escolas – Brasil. 4. Estudantes do ensino fundamental.I. Bertolin, Júlio César Godoy, orientador. II. Título.

CDU:37.014.3

Catálogo: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569