

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**A ESCOLARIZAÇÃO OBRIGATÓRIA DOS QUATRO AOS  
DEZESSETE ANOS DE IDADE: REFLEXÕES TECIDAS NO  
COTIDIANO ESCOLAR**

**MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO**

**Jucemara Antunes**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2010**

**A ESCOLARIZAÇÃO OBRIGATÓRIA DOS QUATRO AOS  
DEZESSETE ANOS DE IDADE: REFLEXÕES TECIDAS NO  
COTIDIANO ESCOLAR**

**por**

**Jucemara Antunes**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Gestão Educacional.

**Orientador (a): Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosane Carneiro Sarturi**

Santa Maria, RS, Brasil  
2010

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

A Comissão Examinadora, abaixo assinado, aprova a Monografia da  
Especialização em Gestão Educacional

Elaborada por:  
**Jucemara Antunes**

Como requisito parcial para obtenção do grau de  
Especialista em Gestão Educacional

**Comissão Examinadora**

---

**Profª Drª Rosane Carneiro Sarturi – (UFSM)**  
(Presidente/Orientadora)

---

**Profª Drª Débora Ortiz de Leão – (UFSM)**

---

**Profª Ms. Myrian Cunha Krum – (UFSM)**

Santa Maria, 27 de agosto de 2010

## **AGRADECIMENTOS**

Ao chegar aqui, quero agradecer a todos que estiveram presentes durante essa caminhada...

À minha Orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosane Carneiro Sarturi.

Às professoras Débora, Myrian, Elisabeth pelas contribuições no decorrer da minha trajetória acadêmica.

As Professoras que fizeram parte desta pesquisa.

As minhas colegas de trabalho da EMEI CAIC Luizinho de Grandi.

As colegas da tutoria, da disciplina Seminário Integrador pelo companheirismo, sempre.

Aos colegas do grupo de pesquisa ELOS.

Às minhas amigas Elisiane, Inajara e Darlane pela amizade, conforto e apoio que me deram nas horas em que mais precisei.

À minha família, mãe, pai e mano pelo carinho e apoio em todos os momentos.

E a todos que de uma forma ou de outra contribuíram para tornar esta pesquisa possível.

## RESUMO

Monografia de Especialização em Gestão Educacional  
Universidade Federal de Santa Maria

**Autora:** Jucemara Antunes  
**Orientador (a):** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosane Carneiro Sarturi

Esta monografia investiga quais são os desafios impostos à gestão educacional de uma escola pública, considerando-se a prerrogativa legal que amplia a obrigatoriedade da escolarização para quatorze anos de duração, com ingresso a partir dos quatro anos de idade. Desdobra-se como objetivo geral: Identificar quais são os desafios impostos à gestão educacional, considerando-se a prerrogativa legal que amplia a obrigatoriedade para todas as etapas da educação básica, em vigor a partir de 2016. Definem-se como objetivos específicos: Realizar um mapeamento das políticas públicas que promoveram a ampliação da obrigatoriedade da escolarização no Brasil; Identificar o conceito de gestão educacional que perpassa as orientações legais da ampliação da obrigatoriedade da escolarização no Brasil, analisando-se a transposição do conceito de Administração escolar; Conhecer as implicações da proposta que amplia obrigatoriedade a todas as etapas da educação básica à gestão (administrativa, financeira e pedagógica) de uma instituição pública municipal de ensino. Privilegiando-se como fontes de informações a entrevista semiestruturada com os professores na função de gestor e professores no exercício da docência. Para análise dos dados coletados e das categorias de investigação e suas ramificações, adota-se a análise de conteúdo. A análise dos dados possibilitaram compreender como os profissionais da educação sentem-se, muitas vezes, com relação às políticas prontas, que precisam ser colocadas em prática no cotidiano, e por não participarem da elaboração oficial das legislações. Evidencia-se a inexistência de espaços para refletir sobre as políticas públicas no cotidiano escolar. Ao dialogar com os sujeitos agentes do cotidiano escolar, foi possível conhecer quais são os desafios impostos à gestão educacional da escola pesquisada, entre eles, viabilizar a estrutura física e recursos humanos para atender a demanda da comunidade onde a escola está inserida; discutir e implementar estratégias para que a política possa ser progressivamente efetivada na escola até 2016; promover a formação continuada aos professores; buscar esclarecer questões que implicam na organização do trabalho pedagógico na escola, como a frequência, a carga horária, o processo de avaliação; critérios para a organização das turmas; e a data de corte para a matrícula das crianças a partir dos quatro anos de idade.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas; Educação obrigatória; Escolarização obrigatória dos quatro aos dezessete anos de idade; Cotidiano escolar.

# ABSTRACT

## Monograph Specialization in Educational Management

Universidade Federal de Santa Maria

Author: Jucemara Antunes

Adviser (a): Prof<sup>a</sup>. Dr. Rosane Carneiro Sarturi

This monograph investigates what are the challenges to the educational management of a public school, considering that extends the legal prerogative of the compulsory schooling to fourteen years' duration, with entry from four years old. It unfolds as general objective: Identify what are the challenges to educational administration, considering the legal prerogative that extends the requirement for all stages of basic education, in force from 2016. Defined as specific objectives: To conduct a mapping of public policies that promoted the expansion of compulsory schooling in Brazil; Identify the concept of educational management which involves the legal guidance of the extension of obligatory schooling in Brazil, analyzing the transposition of concept of school administration; know the implications of the proposed requirement that extends to all stages of basic education management (administrative, financial and educational) institution of a municipal public schools. Privileging as sources of information to a semistructured interview with the teachers in the role of managers and teachers in the teaching profession. To analyze the data collected and the categories of research and its ramifications, we adopt the content analysis. Data analysis possible to understand how education professionals feel, often ready with respect to the policies that need to be put into practice in daily life, and not to participate in the drafting of laws official. This study highlights the lack of spaces to reflect on public policy in the classroom. When dialoguing with the subject agents of the school routine, it was possible to know what are the challenges to the educational management of the school studied, among them, enabling the physical infrastructure and human resources to meet the demands of the community where the school is embedded, to discuss and implement strategies so that policy can be effected gradually in school by 2016, promote continuing education for teachers seeking to clarify issues involving the organization of educational work in school, how often the workload, the evaluation process, criteria for organization of classes, and the cutoff date for the registration of children as young as four years old.

**Keywords:** Public Policy, Education compulsory Compulsory Schooling from four to seventeen years of age; School routine.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Categorias a priori e as ramificações (subcategorias).....	25
QUADRO 2 – Relação dos sujeitos da pesquisa.....	27
QUADRO 3 – Organização do ensino vinculada a níveis, idade e tempo escolar a partir da legislação educacional.....	41
QUADRO 4 – Documentos que normatizam a ampliação da obrigatoriedade para todas as etapas da educação básica, organizados a partir dos aspectos legais.....	45

## LISTA DE SIGLAS

BM - Banco Mundial

DAKAR - Educação para todos: o compromisso de DAKAR

EI - Educação Infantil

EF- Ensino Fundamental

EM - Ensino Médio

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

FUNDEF -

FMI - Fundo Monetário Internacional

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MIEIB - Movimento Interfórum de Educação Infantil do Brasil

PDE - Plano Decenal de Educação para Todos

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PP - Proposta Pedagógica

PRODAE - Programa de Desenvolvimento da Autonomia Escolar

SMED – Secretaria Municipal de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

## LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	97
APÊNDICE B – QUADRO 1.....	99
APÊNDICE C – QUADRO 2.....	103

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO I .....</b>	<b>19</b>
<b>DESENHO DA PESQUISA .....</b>	<b>19</b>
1.2 Definindo a pesquisa .....	19
1.2 Instrumentos de coleta de dados .....	21
1.3 Análise dos dados.....	23
1.4 Contextualizando o campo de pesquisa .....	25
1.5 Os sujeitos da pesquisa .....	26
<b>CAPÍTULO II .....</b>	<b>28</b>
<b>POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS .....</b>	<b>28</b>
2.1 Da Educação para Todos ao Plano Nacional da Educação (PNE) .....	28
2.2 Escolarização obrigatória: níveis, idade e tempo .....	37
<b>CAPÍTULO III .....</b>	<b>47</b>
<b>GESTÃO ESCOLAR .....</b>	<b>47</b>
3.1 Do conceito de administração escolar à gestão escolar .....	47
3.2 Gestão Democrática e a ampliação da escolarização obrigatória.....	49
<b>CAPÍTULO IV .....</b>	<b>57</b>
<b>REFLEXÕES TECIDAS NO COTIDIANO ESCOLAR.....</b>	<b>57</b>
4.1 Políticas Públicas Educacionais .....	57
4.1.1 O Banco Mundial: principal organismo internacional que intervém nas políticas educacionais no Brasil .....	57
4.1.2 Políticas Públicas Educacionais e o cotidiano escolar .....	60
4.1.3 Espaços de reflexão sobre as políticas públicas no cotidiano escolar .....	61
4.1.4 Política de ampliação obrigatória do ensino para todas as etapas da Educação Básica .....	62
4.1.5 Legitimação da política pública: da obrigatoriedade da escolarização dos quatro aos dezessete anos de idade.....	64
4.2 Gestão Escolar .....	66
4.2.1 Gestão escola e a LDBEN Nº 9394/96 .....	66
4.2.1.1 Gestão escolar: diretor .....	68

4.2.2 Gestão escolar: Democratização .....	70
4.2.3 Gestão escolar: implicações a partir da ampliação da escolarização obrigatória .....	74
<b>TECENDO ALGUMAS REFLEXÕES FINAIS .....</b>	<b>80</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>84</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>91</b>
TERMO DE CONFIDENCIALIDADE .....	94
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>96</b>

## APRESENTAÇÃO

O ano era 2003, minha profissão, professora de Educação Infantil. Até então, sentia-me feliz e realizada, pois conseguia conciliar o exercício profissional com o Curso de Graduação em Pedagogia no Centro Universitário Franciscano de Santa Maria (UNIFRA).

Na escola onde eu trabalhava, minha responsabilidade com os alunos ampliava, à medida que eu me apropriava de novos conhecimentos específicos em nível educacional, assim como em relação à comunidade escolar. Reporto-me a Freire, pois acredito que:

Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultura, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens (FREIRE, 1979, p.10).

A busca constante de novos conhecimentos foi mais decisiva. Já não bastava a graduação, apenas uma formação inicial na trajetória profissional, e era preciso ampliá-la.

Em resposta, no ano de 2007, após concluir o Curso de Pedagogia, surgiu o desafio de entrar no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria. Assim, em 2008, obtive aprovação na Especialização em Gestão Educacional e no Mestrado em Educação. Tive que optar, pois precisava trabalhar e ingressar nos dois cursos era inviável. Então, optei pelo mestrado, mas fiquei com o desejo de buscar os conhecimentos proporcionados pelo curso de Especialização em Gestão Educacional.

Nesse período, assumi compromissos com a escola, em sistematizar com o grupo de professores a Proposta Pedagógica (PP) da escola e o Regimento Escolar, devido às orientações para implementação do Ensino Fundamental (EF) de nove anos.

No ano seguinte, participei da seleção para o curso de Gestão, onde ingressei em 2009. Antes desta efetivação, duas experiências diretamente relacionadas à profissão foram marcantes e decisivas à escolha do tema na elaboração do projeto que seria apresentado na Universidade Federal de Santa Maria.

A primeira delas foi como professora pesquisadora, em que eu me questionava acerca das mudanças impostas às escolas, com vistas à inclusão obrigatória de crianças com seis anos de idade no Ensino Fundamental. A segunda refere-se à maneira como as Instituições se organizavam e se estruturavam para receber estas crianças. Porém, no decorrer das aulas, novas reflexões foram sendo tecidas, e o desejo de pesquisar a Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009a) aprovada em 11 de novembro de 2009, que dá nova redação ao incisos primeiro e sétimo do artigo duzentos e oito (208) da Constituição Federal de 1988, trazendo a obrigatoriedade do ensino de quatro anos a dezessete anos.

Em meio às discussões geradas pelos colegas e professores, desafiei-me a buscar pesquisar sobre a prerrogativa legal que, progressivamente, deverá ser implementada até 2016.

A partir do desenvolvimento das disciplinas do curso de Gestão educacional, questões relacionadas ao contexto histórico da gestão escolar foram aprofundadas, e amadurecidas através de algumas concepções voltadas às políticas públicas educacionais no cenário educacional atual, ao sistema de avaliação que vigora em nosso país.

Conhecer os primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil e sobre a gestão escolar, a democracia segundo os autores clássicos, para compreender a gestão democrática e seus princípios na educação atual, com certeza, não permite apenas recordações, mas algumas reflexões voltadas para o cotidiano da escola.

Nessa direção, devo dizer que estudar os primeiros escritos sobre Administração Escolar no Brasil, reporta-me às diferentes conotações que a administração escolar adquire, vinculada ao contexto histórico das transformações na sociedade. Os pioneiros teóricos da Administração Escolar como Leão, Ribeiro, Lourenço Filho e Teixeira são fundamentados na divisão técnica do trabalho em funções intelectuais, seguindo uma hierarquia das funções, princípios que eram idealizados para o desenvolvimento capitalista.

A partir destes é que surgem novos autores embalados por anseios de democratização e transformações na sociedade e na educação, como Arroyo, Felix, Paro e Luck. Também é introduzida a gestão democrática na Constituição Federal de 1988, legitimando-a enquanto princípio para a educação em seguida na Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Nesse contexto, a gestão democrática torna-se meta do Plano Nacional da Educação (PNE).

Autores como Arroyo, Felix, Paro, Luck pautam críticas voltadas à prática da administração escolar, com pressupostos da administração geral a partir das teorias de Taylor e Fayol, sendo elas o resultado da organização capitalista do trabalho. A administração capitalista, ao medir a exploração do trabalho pelo capital, coloca-se a serviço da classe interessada na manutenção da ordem social vigente, exercendo, com isso, função nitidamente conservadora.

Concomitantemente, destaco as ponderações instigadas pelos professores do curso de gestão, sempre com olhares atentos aos processos de gestão educacional, das políticas públicas educacionais e aos sistemas de avaliação, trazendo o contexto histórico e o contexto atual, mais especificamente o cotidiano da escola, das possibilidades da gestão democrática e seus avanços, encerrando aspectos relevantes e significativos. Por todos esses fatores, as aulas nos reportaram a um resgate histórico dos caminhos pelo qual a educação passou até os dias atuais, sobretudo, às conquistas, reforçando a ideia de que para pensarmos e falarmos em educação é preciso partir de um conhecimento teórico, de uma fundamentação para não ficarmos aprisionados somente ao senso comum.

Embora o tempo decorrido resuma-se em poucos meses, considero que não apenas ampliei, mas amadureci muitas questões relativas aos processos de gestão escolar, sendo que as aulas me proporcionaram um conhecimento adicional em relação às transformações da sociedade e suas consequências na educação, visto essa não ser um campo neutro. Ficou claro que a trajetória da administração escolar, assim como a concepção de democracia, até chegar à conquista da gestão democrática nas instituições de ensino, até hoje, estão atrelados ao contexto histórico pelo qual a sociedade passa, incluindo-se a necessidade da escola atender as demandas do capitalismo.

Ao longo da história da educação, as várias reformas pelas quais a organização escolar transcorreu tiveram como objetivo central atender demandas do mercado de trabalho. Nesse ínterim, fica clara a forma como os processos em educação submetem-se ao interesse do capital que se consolida em um país.

A necessidade de adaptar a organização da escola ao campo político e, dessa forma, criar um sistema adequado à modernização, tem enfatizado as mudanças impulsionadas pelo neoliberalismo, com definições de descentralização, autonomia e participação. São importantes tais avanços para o alcance da democracia desejada nos espaços escolares, no entanto, é preciso despir-se do

olhar ingênuo e olhar além, considerando que o que se visualiza é ainda a democracia representativa.

Em função dessas premissas, acredito que é possível encontrar propostas efetivas de gestão escolar democrática; concretamente articuladas com a participação da comunidade, famílias, professores, com vistas ao debate produtivo, crítico e de colaboração às transformações que se fizerem necessárias nos processos educacionais.

Exatamente a partir das reflexões sobre a gestão escolar democrática que entendo que não bastam as conquistas elencadas pelas Legislações e Políticas Públicas, para se legitimar a gestão democrática nos espaços escolares, com princípios de descentralização, participação e transparência. É necessário que os sujeitos se apropriem de tais mudanças, superando os modelos tradicionais que eram incorporadas ao sistema de ensino no Brasil. Acredito, todavia, que existe possibilidade de vivenciarmos processos democráticos nos espaços escolares, que se assentam na participação dos educadores da comunidade na escola.

Como reforço, reporto-me às aulas que assisti e que se tornaram uma fonte de contribuição em minha qualificação pessoal e profissional, bem como às reflexões teóricas sobre o percurso da administração escolar à gestão escolar democrática, pontos significativos para compreender os processos da organização da escola hoje, da dificuldade em superar modelos burocratizados na educação. Penso também no paradoxo do tempo que evolui; em contrapartida, nos cenários ao longo da história da organização escolas e dos processos de democracia sempre mudam, no entanto, problemas iguais permanecem.

Estudar as políticas públicas e as legislações tornou-se fundamental à compreensão de certos mecanismos que operam no interior da educação, a relação que se estabelece entre o que está na lei e a efetivação no cotidiano escolar. Assim como as intervenções do Estado e do Banco Mundial e as implicações para a educação. Esse novo olhar representou um início, a percepção da importância de estudar as políticas educacionais, que, certamente, passavam despercebidas enquanto profissional da educação. Como me “despir” dessa ingenuidade, olhando ao longo da história da educação e conceber que as várias reformas elencadas pelas políticas públicas, tantas vezes, têm como objetivo atender demandas do mercado de trabalho, ou seja, além do caráter ideológico que encerram, abranger também a função de formar cidadãos e de reproduzir e modernizar elites.

Concomitantemente, o fato que a Educação Básica ganha centralidade nas políticas educacionais, visto que as reformas na educação vinculam-se às exigências de organismos multilaterais como o Banco Mundial.

Partindo desses fatos e de pressupostos, fica claro que a aprovação da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009a), que instituiu a obrigatoriedade para todas as etapas da educação básica<sup>1</sup>, com ingresso a partir dos quatro anos de idade, está relacionada ao sistema de ensino brasileiro corresponder às exigências propostas pela política educacional que consolida mundialmente, com o objetivo de alfabetizar e incluir todos na escola.

Como docente da escola pública, sinto a urgente necessidade de pesquisar tais questões, para igualmente fomentar uma reflexão conjunta dos profissionais ligados à área.

Aliado a isso, as escolas ainda estão em fase de implementação do Ensino Fundamental (EF) de nove anos, e precisam começar a se organizar para atender a demanda que a proposta legal determina. Nesse ínterim, a partir de experiência docente e de investigações teóricas, é necessária uma pesquisa sobre as reflexões tecidas no cotidiano escolar, voltadas à implementação da obrigatoriedade da escolarização dos quatro aos dezessete anos de idade.

A partir do exposto, a ampliação obrigatória de nove para quatorze anos, passa, necessariamente, pela efetivação de ações nos municípios, estados, distritos e nas instituições de ensino.

Tendo em vista este cenário de mudanças das políticas públicas educacionais, é preciso estabelecer um diálogo com o cotidiano escolar para saber: **Quais são os desafios impostos à gestão escolar de uma escola pública, considerando a prerrogativa legal que amplia a obrigatoriedade da escolarização para quatorze anos de duração, com ingresso a partir dos quatro anos de idade?**

Considerando que por constituir-se em uma política educacional e que, portanto, terá influência direta na organização das instituições de ensino e no processo educativo das crianças e jovens, na faixa de quatro a dezessete anos de idade. Desdobramos como objetivo geral deste estudo: Identificar quais são os

---

<sup>1</sup> Segundo a LDB (1996) a educação básica é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A educação infantil será oferecida em creches (0 a 3 anos de idade) e pré-escola (4 a 6 anos de idade).

desafios impostos à gestão educacional, levando em conta a prerrogativa legal que amplia a obrigatoriedade para todas as etapas da educação básica.

Definimos como objetivos específicos: Realizar um mapeamento das políticas públicas que promoveram a ampliação da obrigatoriedade da escolarização no Brasil; Identificar o conceito de gestão escolar que perpassa as orientações legais da ampliação da obrigatoriedade da escolarização no Brasil, considerando a transposição do conceito de Administração Escolar; Conhecer as implicações que a proposta que amplia a obrigatoriedade para todas as etapas da educação básica pode trazer para a gestão (administrativa, financeira e pedagógica) de uma instituição pública municipal de ensino.

Para tanto, a monografia está organizada por capítulos. Como consideramos que o ponto de partida é o caminho a ser percorrido para a realização da pesquisa, no **Capítulo I**, descrevemos o desenho da mesma. Nele, retomando o problema da pesquisa, os objetivos gerais e os específicos. E, também, os passos até chegar ao contexto a ser investigado. Contemplamos a abordagem metodológica que subsidiará a investigação, bem como os instrumentos de coletas de dados. Descrevemos como os dados foram analisados, citando-os na sequência, e as categorias elencadas a priori, destacando as ramificações ocorridas a partir da realização da entrevista semiestruturada com os sujeitos da pesquisa. Por fim, apresentamos o cotidiano estudado e os sujeitos participantes da pesquisa.

O **Capítulo II** traz breve análise sobre as influências do neoliberalismo nas políticas educacionais, da Conferencia Mundial de Educação para Todos, que marca o delineamento das políticas educacionais a partir de 1990 ao Plano Nacional da Educação (PNE). Para compreendermos que as mudanças educacionais impulsionadas pelas reformas estão vinculadas aos compromissos assumidos com organismos internacionais. Da mesma forma, procuramos fazer um resgate nos documentos referentes à ampliação do processo de escolarização no contexto nacional. Desse modo, utilizamos a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988); a Lei que institui o Plano Nacional da Educação- PNE nº. 10.172/01 (BRASIL, 2001); as leis que dão suporte legal à implantação da obrigatoriedade para todas as etapas da Educação Básica (EB).

No **Capítulo III**, descrevemos, de forma sucinta, como o termo Gestão Escolar passou a substituir a expressão administração da escola. Também destacamos os documentos que normatizam a educação e as determinações com

relação à gestão democrática. A gestão escolar democrática como possibilidade para a efetivação da proposta que amplia a obrigatoriedade para todas as etapas da educação básica no cotidiano.

No **Capítulo IV**, interpretamos os dados coletados junto à escola e, num processo reflexivo, a partir do diálogo com os sujeitos, iniciamos uma discussão sobre a política pública que entra em vigor a partir de 2016, com vistas à compreensão de quais são os desafios afetos à gestão escolar.

Por fim, no último **Capítulo V**, tecemos algumas reflexões que não se esgotam aqui, mas apresentam-se, nesse momento como possibilidades, para iniciar um diálogo a partir do cotidiano escolar, mediante a compreensão dos desafios da gestão escolar, para implementação progressiva da obrigatoriedade do ensino dos quatro aos dezessete anos de idade até 2016.

# CAPÍTULO I

## DESENHO DA PESQUISA

Tendo em vista o cenário de mudanças das políticas públicas educacionais torna-se necessário estabelecer um diálogo com o cotidiano escolar para saber: **Quais são os desafios impostos à gestão educacional de uma escola pública, considerando a prerrogativa legal que amplia a obrigatoriedade da escolarização para quatorze anos de duração, com ingresso a partir dos quatro anos de idade?**

Consideramos que, por constituir-se em uma política educacional e que, portanto, terá influência direta na organização das instituições de ensino e no processo educativo das crianças e jovens, na faixa de quatro a dezessete anos de idade. Nesse sentido, desdobramos como objetivo geral deste estudo: Identificar quais são os desafios impostos à gestão educacional, focando a prerrogativa legal que amplia a obrigatoriedade para todas as etapas da educação básica.

Definimos como objetivos específicos:

- Realizar um mapeamento das políticas públicas que promoveram a ampliação da obrigatoriedade da escolarização no Brasil;
- Identificar o conceito de Gestão Escolar que perpassa as orientações legais da ampliação da obrigatoriedade da escolarização no Brasil, considerando a transposição do conceito de Administração Escolar;
- Conhecer as implicações que a proposta que amplia obrigatoriedade para todas as etapas da educação básica pode trazer para a gestão (administrativa, financeira e pedagógica) de uma instituição pública municipal de ensino.

### 1.2 Definindo a pesquisa

Como diz Minayo (1999), a pesquisa é atividade básica da Ciência em sua indagação e construção da realidade, é ela que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Embora seja uma prática teórica, a pesquisa

vincula pensamento e ação. Nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.

Sampaio nos fala que:

O espaço da pesquisa é o momento do confronto de diferentes conhecimentos, da exposição de idéias, certezas/incertezas, medos e ansiedade; confrontos/conflitos, por meio dos quais vamos articulando as leituras teóricas com a nossa prática cotidiana, ao mesmo tempo em que experienciamos o movimento de apropriação/construção de outras/novas leituras e práticas. No processo de criação, troca e tessitura de conhecimentos é inevitável nos expormos e, ao fazê-lo, ao mesmo tempo, contraditoriamente, fragilizamo-nos e nos fortalecemos (SAMPAIO, 2003, p.24).

Como primeiro passo para construir o objeto desta, partimos da importância dos referenciais teóricos selecionados e/ou relacionados à temática em questão, enquanto estudo bibliográfico que fundamentará a análise da trajetória das ações, promovendo a inter-relação necessária entre ambos, por meio de um processo constantemente reflexivo.

O segundo passo foi selecionar a instituição de ensino. Para atendermos os objetivos propostos, optamos pela abordagem qualitativa. Orientados por tal enfoque, teremos uma ampla liberdade teórico-metodológica para realizar a pesquisa, assim como ela não segue uma sequência tão rígida das etapas assinaladas para o desenvolvimento (TRIVIÑOS, 1987).

Esta pesquisa assumiu uma postura flexível, ou seja, na medida em que os dados foram coletados a partir dos instrumentos e interpretados no decorrer da investigação, provocaram uma nova busca de dados.

Para complementarmos este encaminhamento, de acordo com Minayo acrescentamos:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1999, p.21).

Na pesquisa qualitativa “Seu propósito fundamental é a compreensão, explanação e especificação do fenômeno. O pesquisador precisa tentar

compreender o significado que os outros dão as suas próprias situações” (GAMBOA, 1995, p.43).

Conforme Triviños (1987), o teor de qualquer enfoque qualitativo é dado pelo referencial teórico no qual se apóia o pesquisador. A perspectiva adotada guia o estudo e a interpretação do pesquisador qualitativo.

Optamos pelo estudo de caso, pois, para Triviños (1987, p. 133), “Entre os tipos de pesquisa qualitativa característicos, talvez o estudo de caso seja um dos mais relevantes”.

O estudo de caso proporciona analisar profundamente o objeto a ser estudado, em função de:

[...] apreender a totalidade de uma situação e, criativamente, descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto. Mediante um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado-problema da pesquisa-, o estudo de caso possibilita a penetração na realidade social [...] (MARTINS, 2006, p.xi).

A partir do estudo de caso, tivemos a pretensão de apreender a totalidade da nossa unidade de estudo Iniciar uma discussão sobre a obrigatoriedade para todas as etapas da educação básica.

## **1.2 Instrumentos de coleta de dados**

Para a coleta de dados da pesquisa, utilizamos a entrevista semiestruturada e a pesquisa documental das legislações que orientaram a ampliação obrigatória da escolarização dos quatro aos dezessete anos.

Com a finalidade de maior compreensão do objeto de estudo, privilegiamos como fontes de informações a entrevista semiestruturada que, segundo Triviños (1987, p. 145): “É um dos principais meios que tem o investigador para realizar a Coleta de Dados”.

Coletamos dados, mediante a fala dos professores que exercem a função de gestor<sup>2</sup>, e dos professores que atuam nas turmas de Educação Infantil.

---

<sup>2</sup> Professores que atualmente estão exercendo a função de Diretor e Vice-Diretor.

Triviños (1987, p. 146) também descreve entrevista semiestruturada como “aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as repostas do informante”.

Nessa perspectiva, organizamos a entrevista semiestruturada, em anexo, considerando as categorias de investigação, a priori: as políticas educacionais e a gestão escolar. Ressaltamos, no entanto, que a natureza da investigação lançou a outras categorias emergentes neste decorrer.

Para compor esta investigação, utilizamos a pesquisa documental, para o levantamento de referenciais expostos nos documentos legais que orientaram a reforma do Ensino Fundamental.

Para Martins (2006), a pesquisa documental se assemelha muito à pesquisa bibliográfica, porém, a pesquisa documental utiliza-se de materiais que não receberam tratamento analítico, que não foram editados.

A pesquisa documental, segundo Martins:

É necessária para um melhor entendimento do caso e também para corroborar evidências coletadas por outros instrumentos e outras lentes, possibilitando a confiabilidades de achados através de triangulações de dados e resultados. Buscas sistemáticas por documentos relevantes são importantes em qualquer planejamento para a coleta de dados e evidências (MARTINS, 2006, p. 46).

Para André e Lüdke (1986, p. 38), a análise documental “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

As fontes de pesquisa documental são mais diversificadas. Conforme Gil (1991), na pesquisa documental há documentos de primeira mão, ou seja, aqueles que não receberam nenhum tratamento analítico, tais como os documentos conservados em órgãos públicos e instituições privadas; e os documentos de segunda mão que, de alguma forma, já foram analisados: relatórios de pesquisa; relatórios de empresas; tabelas estatísticas e outros.

Segundo o autor supra, há vantagens e limitações neste tipo de pesquisa, já que os documentos constituem uma fonte rica e estável de dados; baixo custo, pois

requerem, praticamente, apenas a disponibilidade de tempo do pesquisador e não exigem contato com os sujeitos da pesquisa.

### 1.3 Análise dos dados

Para a análise dos dados e das categorias de investigação, adotamos a análise de conteúdo que, para Bardin, é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Nessa perspectiva, buscamos a partir da análise de conteúdo dos documentos legais que orientam as políticas de ampliação da escolarização obrigatória dos quatro aos dezessete anos de idade.

Utilizamos a análise de conteúdo também para as falas dos sujeitos, por trazer:

[...] a essência da substância de um contexto nos detalhes dos dados e informações disponíveis. Não trabalha somente com o texto de *per se*, mas também com detalhes do contexto o interesse não se restringe a descrição do conteúdo. Deseja-se inferir sobre o todo da comunicação. Entre a descrição e a interpretação interpõe-se a inferência. Buscam-se entendimentos sobre as causas e antecedentes da mensagem, bem como seus efeitos e conseqüências (MARTINS, 2006, p.35).

Ressaltamos que a busca pelo significado das mensagens e os enunciados nos discurso dos sujeitos participante desta investigação têm a análise de conteúdo como metodologia de tratamento das informações, por ser um conjunto de técnicas que busca compreender o sentido manifesto nas falas.

A organização da análise dos dados proposta por Bardin (1977) segue, basicamente, três etapas: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

De acordo com a autora supracitada, a primeira fase é a pré-análise; é a fase de organização propriamente dita, pois a corresponde à organização do material, à

seleção dos documentos a serem analisadas, à formulação de hipóteses e dos objetivos e à elaboração dos indicadores. Neste momento, realizamos uma leitura das leis que ampliaram a escolarização obrigatória dos quatro aos dezessete anos de idade; todo o amparo legal.

A segunda é a fase de exploração do material é “Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 1977, p. 101). Nesta fase, buscamos efetivar a leitura das repostas transcritas dos sujeitos, sistematizando-as em quadros a partir das categorias, a priori, políticas públicas e gestão escolar.

Por último, ocorre o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, onde os resultados brutos são tratados a ponto de serem significativos e válidos. A autora ressalta: “O analista, tendo a sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 1977, p. 101).

Como a maioria dos procedimentos de análise organiza-se ao redor de um processo de categorização, a autora conceitua categoria como sendo:

[...] rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão de características comuns desses elementos (1977, p.117).

Para complementar ela nos diz que:

Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles. É possível, contudo, que outros critérios insistam noutros aspectos de analogia, talvez modificando consideravelmente a repartição anterior (BARDIN, 1977, p.118).

As categorias podem ser estabelecidas a priori e a posteriori. Nesse sentido, para a realização da pesquisa, inicialmente por sua natureza, foram estabelecidas algumas categorias, pela própria natureza do estudo.

Após, realizamos a leitura minuciosa das entrevistas semiestruturadas, buscando identificar a presença e a frequência de pontos semelhantes, bem como a

pertinência em cada narrativa. Desse processo, emergiram ramificações, descritas no quadro a seguir:

<b>Categorias a priori</b>	<b>Ramificações</b>
Políticas Públicas Educacionais	O Banco Mundial e as políticas educacionais no Brasil
	Políticas Públicas Educacionais e a sua relação no cotidiano escolar
	Espaços de reflexão sobre as políticas públicas no cotidiano escolar
	Política de ampliação obrigatória do ensino para todas as etapas da Educação Básica (EB)
	Legitimação da política pública que torna obrigatória a escolarização dos quatro aos dezessete anos de idade: concepções das professoras
Gestão Escolar	Gestão Escolar e a LDBEN 9394/96
	Gestão Escolar: Diretrizes
	Gestão Escolar: Democratização
	Gestão democrática em busca da legitimação no cotidiano escolar
	Gestão Escolar: implicações a partir da escolarização obrigatória

Quadro 1 - Categorias a priori e as ramificações (subcategorias)

#### 1.4 Contextualizando o campo de pesquisa

A escola pesquisada foi criada pelo Decreto Executivo nº. 87/95, através de um convênio firmado entre a prefeitura e o governo federal em 12 de Julho de 1995. Foi o último a ser inaugurado no Brasil.

A instituição é uma proposta nacional que busca garantir a infância e a adolescência, seus direitos fundamentais de cidadania. Seu objetivo é oferecer uma educação de qualidade, atendimento a criança desde o berçário até a conclusão do ensino fundamental.

Optamos pela Educação Infantil para realizar a pesquisa, pois o tema em discussão implicará em mais mudanças nesse nível da Educação Básica.

O Núcleo de Educação Infantil atende hoje trezentas e onze crianças de zero a cinco anos e onze meses, provenientes da zona sul de Santa Maria, no bairro Lorenzi.

A escola possui uma ampla estrutura física com nove salas de aula com banheiro em cada uma delas; uma pracinha externa grande; duas pracinhas internas; pátio amplo; cozinha; refeitório; área de serviço; sala da secretaria; sala da equipe diretiva; hall de entrada etc.

As turmas de berçários I (0 a 12 meses) e II (1 a 2 anos); maternais I (2 a 3 anos) e II (3 a 4 anos) são atendidas em turno integral, e as turmas de Pré A e B em turmas no turno da manhã e tarde.

Hoje, a instituição tem em funcionamento uma turma de Berçário I; uma de Berçário II; duas turmas de Maternal I; três turmas de maternal II; duas turmas de Pré A; e quatro turmas de Pré B.

### **1.5 Os sujeitos da pesquisa**

Para a escolha dos sujeitos, consideramos, inicialmente, os docentes que exercem a função de gestor. Em seguida, buscamos, durante uma reunião pedagógica, realizada quinzenalmente na instituição, expor a pesquisa e objetivos. Após, fizemos um convite para os professores no exercício da docência para que participassem como sujeitos. Dos doze professores convidados, apenas três aceitaram.

Para desenvolvermos a pesquisa, foram efetivadas entrevistas semiestruturadas, com cinco sujeitos, dois professores na função de gestor, diretora e vice, e três professores no exercício da docência, que atuam em turmas da pré-escola.

As entrevistas foram realizadas de acordo com a disponibilidade de cada sujeito. A colaboração da diretora, vice-diretora e professoras nas entrevistas, a partir de suas percepções, conhecimentos, vivências e impressões, foi fundamental para o desenvolvimento e concretização deste estudo. Através de suas vozes, tornou-se possível uma discussão voltada ao cotidiano escolar sobre a prerrogativa legal que torna obrigatória todas as etapas da educação básica, com ingresso dos

quatro aos dezessete anos de idade, bem como relacionada aos desafios impostos à gestão escolar para atender tais determinações.

Organizamos um quadro com a relação detalhada dos sujeitos participantes, considerando o contexto e as turmas em que atuam. Para tanto, ao longo da análise, foram usados nomes fictícios.

Escola	Nome fictício	Cargo/turma
Escola A	Laura	Professora que atua como diretora
	Larissa	Professora que atua como vice-diretora
	Maria	Professora que atua com a turma de Pré A
	Antônia	Professora que atua com a turma de Pré B
	Lara	Professora que atua com a turma de Pré B

QUADRO 2 – Relação dos sujeitos da pesquisa

A professora Laura é formada em Pedagogia, possui especialização em Educação Infantil, atuou dois anos como professores na Rede Municipal de Ensino, e quinze anos como diretora da escola.

Larissa atuou quatorze anos como professora na Educação Infantil, dois anos como supervisora pedagógica. Atualmente, é vice-diretora da escola.

Maria é formada em Pedagogia, está concluindo a especialização em Psicopedagogia e atua há dois anos como professora na instituição pesquisada.

A professora Antônia formou-se em pedagogia em 2005, atuou dois anos como professora na Educação Infantil em escola privada, e dois anos na escola em que foi realizada a pesquisa.

A professora Lara é formada em Pedagogia em 2008, atuou um ano como professora no Ensino Fundamental no município de Nova Palma e assumiu em maio de 2010 uma turma na Educação Infantil na escola.

## CAPÍTULO II

### POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Antes de prosseguir, cremos ser importante mencionar o conceito de política pública educacional, na perspectiva de compreender as intenções e ações governamentais com relação à educação. Uma vez que, segundo Souza (2003) quando nos referimos à política pública educacional, tratamos de ideias e ações, sobretudo, ações governamentais.

As políticas públicas educacionais segundo Vieira,

Dizem respeito a áreas específicas de intervenção, daí porque se fala em políticas de educação infantil, educação básica, educação superior, etc. Cada uma delas, por sua vez, pode se desdobrar em outras. Isto significa dizer que, a depender do ponto de vista de onde se examina uma determinada esfera de intervenção, a relação entre o todo e as partes se modifica, na proporção direta do que é maior ou menor nos diferentes campos [...]. Assim é que falamos da política de um governo, como também de suas políticas, da política relativa a um *nível* de ensino – a educação básica ou a educação superior – e de suas políticas (VIEIRA, 2007, p. 56).

As políticas públicas voltadas para a educação denotam as intenções do poder público nas diferentes esferas, sejam elas da União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Essas intenções tornam-se ações materializadas no cotidiano das escolas, através de seus agentes educativos.

#### 2.1 Da Educação para Todos ao Plano Nacional da Educação (PNE)

Ao iniciarmos as reflexões sobre as políticas educacionais, primeiramente, optamos por trazer as influências do neoliberalismo nas políticas voltadas para a educação, a Conferencia Mundial de Educação para Todos, uma vez que marca o delineamento das políticas educacionais a partir de 1990, a Educação para todos: o Compromisso de DAKAR, ao Plano Nacional da Educação (PNE).

Para compreendermos que as mudanças educacionais impulsionadas pelas reformas estão vinculadas aos compromissos assumidos com organismos

internacionais.

Romanelli (2005) descreve que as aplicações das leis educacionais dependem de uma série de fatores:

Em primeiro lugar, a eficácia de uma lei está subordinada a sua situação no corpo geral das reformas por acaso levadas a efeito, paralelamente a outros setores da vida social, e, o que é mais importante, sua eficácia decorre de sua integração e de suas relações com todo esse corpo. Os efeitos de uma lei na educação como qualquer outra lei, serão diferentes, conforme pertença a ela ou não a um plano geral de reformas. Em segundo lugar a aplicação de uma lei depende das condições de infra-estrutura existentes. Em terceiro lugar está a adequação dos objetivos e do conteúdo da lei as necessidades reais do contexto social a que se destina (ROMANELLI, 2005, p.179).

Acreditamos que as conexões da lei com o contexto geral, os objetivos e o conteúdo da lei são desencadeadores de mudanças ou não. Dependem das necessidades reais a qual as legislações são destinadas, assim como a apropriação dos sujeitos envolvidos nos processos educacionais. São esses fatores, entre outros, que fazem com que as leis educacionais se distanciem do cotidiano escolar.

Como estamos dialogando sobre as políticas educacionais no Brasil, não podemos deixar de comentar as influências do neoliberalismo. Sob esse olhar, compreendemos que a situação das políticas educacionais no Brasil demonstra raízes fundamentadas na hegemonia do neoliberalismo, como reflexo do forte avanço do capital na década de 90, onde surgem os princípios neoliberais. Nesse ínterim, defendendo a liberdade de mercado e restringindo a intervenção do estado sobre a economia que se consolida no país.

Caracterizado pelo neoliberalismo, a educação sofre com as influências:

Os sistemas educativos deixaram de ser estritamente nacionais, e sua lógica (tanto de reprodução como de transformação) não pode ser compreendida se não penetrarmos no âmbito internacional e no papel das agências de financiamento (TORRES, 2001, p. 74).

Observamos a retirada das responsabilidades do Estado na educação e a intervenção direta de organismos internacionais. Os governos de terceiro mundo e países em desenvolvimento se submetem às políticas internacionais, visto que no discurso neoliberal a educação não é de responsabilidade exclusiva do Estado.

As políticas educacionais guiados pela lógica neoliberal é um empreendimento mundial, como descreve Bazzo:

As reformas educacionais de orientação neoliberal não foram um empreendimento apenas local: acompanharam o movimento reformista espalhado na América Latina, nos demais países em desenvolvimento e, de certa forma, também na Europa estimuladas e midiáticas por organismos internacionais tais como o BM, a Unesco/Unicef, a Cepal (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe) entre outros, que se fossem universais, forneciam orientações (receituários e prescrições), ao mesmo tempo em que criavam, por decorrência discursiva, um tipo de convencimento homogenizante sobre as causas da crise na educação seus “remédios” (BAZZO, 2006, p. 31).

Consolidam-se, então, na esfera educacional, políticas educacionais impostas pelos organismos internacionais. Entre eles, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (BM).

Os investimentos dos organismos internacionais direcionados à educação buscam atender os interesses do sistema capitalista que consolida mundialmente, tendo como meta principal equiparar os países em desenvolvimento aos já desenvolvidos. Com a globalização, tornou-se urgente diminuir o nível de pobreza mundial, para consolidar um parâmetro no desenvolvimento mundial.

Devemos dizer que, no cotidiano escolar, esses questionamentos, com frequência, não se fazem presente nos espaços de discussões e reflexões. Sendo assim, é fundamental entendermos o contexto em que as políticas educacionais, são geradas, e a serviço de quem elas estão.

Ao olharmos para as reformas na educação, ao longo da história, compreendemos a intervenção de organismos internacionais, em especial o BM, intervindo nas políticas educacionais.

De acordo com os estudos de Silva (2002), no decorrer das décadas de 1980 e 1990, a educação pública esteve sujeita à macropolítica de intervenção das instituições financeiras, devido ao fato do BM e Fundo Monetário Internacional (FMI) assumirem dívidas dos países da América Latina junto aos credores externos. Essa macropolítica voltada para o ajuste do modelo de desenvolvimento econômico estendeu-se às políticas educacionais.

Para Torres, “A Educação para Todos posiciona-se na linha de construção de um novo paradigma para a educação, não só da educação básica e do sistema escolar, mas da Educação como todo” (TORRES, 2001, p. 83).

A conferência Mundial de Educação para Todos é um marco das políticas educacionais em 1990, e teve como objetivo primordial a revitalização do compromisso mundial de educar todos os cidadãos do planeta.

A Conferência contou com a presença de representantes de cento e cinquenta e cinco governos de diferentes países, tendo como patrocinadores e financiadores quatro organismos internacionais: a Organização das Ações Unidas para a Educação (UNESCO); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); e o Banco Mundial (BM).

Segundo Torres (2001), a Conferência não foi apenas uma tentativa de garantir a educação básica para a população mundial, mas de renovar a visão e o alcance da educação básica. Portanto, a Educação para Todos serviu de marco para o delineamento e à execução de políticas educativas durante a década de 90, no mundo inteiro, principalmente, em educação básica. Destacamos que essa Conferência chamou a atenção mundial para a importância e à prioridade da educação, em especial, a educação básica.

As reuniões preparatórias e os debates realizados na própria Conferência, entre os dias 5 e 9 de março de 1990, deram origem à “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem” e ao “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”.

Observamos a importância dada à educação básica no referido documento:

Reconhecendo que uma educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autônomo; e Reconhecendo a necessidade de proporcionar às gerações presentes e futuras uma visão abrangente de educação básica e um renovado compromisso a favor dela, para enfrentar a amplitude e a complexidade do desafio, proclamamos a seguinte Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (UNESCO, 1998, p.3).

Compreendemos a relevância dada em especial à educação básica. Nesse momento, devido à deficiência que persiste na educação no Brasil e nos demais

países de terceiro mundo, o que vem sendo expresso nos altos índices de evasão escolar e de analfabetismo, como o próprio documento apresenta:

Mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (UNESCO, 1998, p.2).

Tais dados apresentam um diagnóstico mundial que, para a UNESCO, entre os demais organismos internacionais, representam um problema aos países em desenvolvimento. A partir de 1990, com a Conferência Mundial de Educação para Todos, a elaboração de políticas voltadas para a educação básica foi impulsionada, considerando a educação como um elemento central para o desenvolvimento econômico.

Como consequência, inicia-se uma nova lógica no cenário educacional: a melhoria da qualidade da educação. Para tanto, os países de terceiro mundo adotam um modelo universal de reforma educativa, com programas e projetos muito semelhantes.

Segundo Torres, a uniformização das políticas públicas educacionais em escala global está vinculada:

[...] ao crescente peso de organismos internacionais no projeto e na execução da política educativa nos países em desenvolvimento. Isso vale particularmente para o Banco Mundial, o sócio mais da Educação para Todos, que liderou o cenário educativo na década de 90 (TORRES, 2001, p.79).

Ainda hoje, o Banco Mundial é um dos principais organismos internacionais que financia e determina pacotes de reformas educativas para o sistema educacional brasileiro. Nesse pacote, a melhoria da qualidade da educação é eixo da reforma educativa, visivelmente concretizado através do sistema de avaliação, onde a “qualidade” localiza-se nos resultados e esses se verificam no rendimento escolar.

Após dez anos da realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, com o objetivo de avaliar os progressos alcançados, a UNESCO, no ano de 2000, convocou o Fórum Mundial de Educação, Dakar, nos dias 26 e 28 de abril. Ainda havia déficits na área da educação, indicados através do grande contingente de analfabetos absolutos e funcionais.

Com o intuito de amenizar tais problemas, foram definidos e aprovados seis objetivos a serem alcançados até 2015, entre eles, destacamos:

1. Ampliar e aperfeiçoar os cuidados e a educação para a primeira infância, especialmente no caso das crianças mais vulneráveis e em situação de maior carência. 2. Assegurar que, até 2015, todas as crianças, particularmente as meninas, vivendo em circunstâncias difíceis e as pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso ao ensino primário gratuito, obrigatório e de boa qualidade. 6. Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de forma a que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização lingüística e matemática e na capacitação essencial para a vida (DAKAR, 2000, p.7).

Para buscar atingir tais objetivos, entre outros, os governos, agências, organizações, grupos e associações representadas no Fórum de Educação comprometem-se a:

a) mobilizar uma forte vontade política nacional e internacional em prol da Educação para Todos, desenvolver planos de ação nacionais e incrementar de forma significativa os investimentos em educação básica; b) promover políticas de Educação para Todos dentro de marco setorial integrado e sustentável, claramente articulado com a eliminação da pobreza e com estratégias de desenvolvimento; c) assegurar o engajamento e a participação da sociedade civil na formulação, implementação e monitoramento de estratégias para o desenvolvimento da educação; d) desenvolver sistemas de administração e de gestão educacional que sejam participativos e capazes de dar respostas e de prestar contas; e) satisfazer as necessidades de sistemas educacionais afetados por situações de conflito e instabilidade e conduzir os programas educacionais de forma a promover compreensão mútua, paz e tolerância, e que ajudem a prevenir a violência e os conflitos; j) monitorar sistematicamente o progresso no alcance dos objetivos e estratégias de EPT nos âmbitos internacional, regional e nacional; k) fortalecer os mecanismos existentes para acelerar o progresso para alcançar Educação para Todos (DAKAR, 2000, p.7).

A comunidade internacional assumiu o compromisso de desenvolver estratégias e de mobilizar os recursos necessários para providenciar apoio efetivo aos esforços nacionais. Além de buscar garantir investimentos na área educacional

para os países de terceiro mundo, desenvolver políticas públicas educacionais, ações e avaliações periódicas, visando atingir os objetivos que foram propostos no encontro.

Em 20 de dezembro de 1996 foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), baseada no princípio do direito universal à educação para todos estabelece, e define, em linhas gerais, a organização da educação no Brasil. No artigo vinte e um, traz a organização da Educação Básica formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Faremos uma breve descrição quanto à organização da Educação Nacional e as responsabilidades das esferas do governo <sup>3</sup> (União, Estados e municípios) quanto à Educação Básica, segundo a LDBEN (1996).

A LDBEN (BRASIL,1996) traz do Direito à Educação e dever do Estado com educação escolar pública:

Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; a universalização do ensino médio gratuito; atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino; atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade; oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; e vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade (BRASIL, 1996).

A lei acima reafirma o que compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União: recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso; fazer-lhes a chamada pública; e zelar pela frequência à escola.

Também determina que, em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará, em primeiro lugar, o acesso ao ensino obrigatório, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino. Com a aprovação da Emenda

---

<sup>3</sup> A organização do Estado é caracterizada pela coexistência de duas soberanias, a União e os “estados”. Em um estado federativo, diferentes níveis de governo atuam, tem autoridade, sobre uma mesma população, no Brasil temos a União, os estados e os municípios.

Constitucional nº 59 de 2009, torna-se prioridade garantir o acesso à Pré-escola, Ensino Fundamental e Médio.

A LDBEN estabeleceu regras mínimas para a distribuição das obrigações ao enumerar as incumbências da União, dos estados e municípios, com relação à Educação Básica a União será incumbida de:

III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva; IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996, p. 4).

A União tem a incumbência de atuar diretamente na educação básica, através da manutenção e organização da rede federal de ensino, da contribuição à manutenção e ao desenvolvimento do ensino e aos programas suplementares das redes estaduais e municipais.

Os Estados serão incumbidos de:

II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a **distribuição proporcional das responsabilidades**, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público (BRASIL, 1996).

A Lei 9394/96 trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores, entre elas, a da inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e gestão democrática do ensino público e progressiva autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares, artigos três e quinze (art. 3 e 15), prevendo a criação do PNE no artigo oitenta e sete.

O Plano Nacional da Educação (PNE) constitui-se como uma das bases normativas da educação, em janeiro de 2001, sancionada pela Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001).

O PNE visa definir diretrizes e metas a serem alcançadas em cada um dos níveis de ensino, em cada uma das modalidades, assim como as questões de formação de professores e do financiamento da educação, em um período de dez anos, contados a partir de 2001. Tais metas referem-se às questões de atendimento,

infraestrutura, qualidade de ensino, qualificação profissional e participação da comunidade, entre outras.

Tem como objetivos: a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Para atingir tais objetivos, o PNE estabelece cinco prioridades:

1. Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino.
2. Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram.
3. Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino – a educação infantil, o ensino médio e a educação superior.
4. Valorização dos profissionais da educação.
5. Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2001, p.8).

Observamos que a primeira das cinco prioridades do PNE remete ao Ensino Fundamental; a segunda, à ampliação no atendimento aos níveis de ensino à Educação Infantil e Ensino Médio, níveis aos quais, até então, são asseguradas vagas nas instituições. A proposta do PNE fundamenta-se na Conferência de Educação para Todos, realizada em Jomtien, 1990, e em DAKAR, que divulga a necessidade do direito à educação para todos como um compromisso das nações.

Conforme citamos, a Conferência visando a educação de qualidade e para todos surge da necessidade de comprometer os países, especialmente de terceiro mundo, a buscarem alternativas à superação do fracasso educacional, assim como para superarem a exclusão social dos cidadãos.

## 2. 2 Escolarização obrigatória: níveis, idade e tempo

Faremos um breve histórico dos aspectos legais, no que diz respeito aos níveis, idade e escolar obrigatório, até chegarmos às últimas reformas na educação básica.

A primeira constituição no Brasil império, de 25 de março de 1824, (BRASIL, 1824), fazia a referência: “XXXII. A Instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos” determinava a criação de Colégios e Universidades, onde seriam ensinados os elementos das Ciências, Bellas Letras, e Artes. Anterior a esse período, tínhamos a educação jesuíta, com as aulas régias, e não havia idade determinada para o início da escolarização.

A Constituição republicana do Brasil de 1891 (BRASIL, 1891) faz referência à organização do ensino, onde a instrução primária fica a cargo dos estados e municípios, e a união responsável pelo ensino secundário e superior.

A Constituição de 1934 (BRASIL, 1934) estabeleceu a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário. Estabelecia o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos. A Constituição Federal, outorgada pelo presidente Getúlio Vargas em 10 de Novembro de 1937 (BRASIL, 1937) manteve a gratuidade e a obrigatoriedade, mas não faz menção à idade de ingresso.

A Constituição Federal de 1946 promulgada em 18 de setembro de 1946 (BRASIL, 1946a), através da Lei Orgânica do Ensino Primário, nº 8.529, de 02 de janeiro de 1946, organizou o ensino primário em nível nacional, em seu artigo segundo, estabelecendo a organização do ensino quanto à idade: “a) o ensino primário fundamental, destinado às crianças de sete a doze anos; b) o ensino primário supletivo, destinado aos adolescentes e adultos” (BRASIL, 1946b).

No que se refere à delimitação da idade, o início do processo de escolarização foi a partir da Constituição de 1946, com a Lei nº 8.529 que, no Artigo 16, definiu a idade de sete anos para o ingresso no ensino primário:

Serão admitidas à matrícula na primeira série do curso elementar as crianças analfabetas, de sete, anos de idade. Poderão ser admitidas também as que completarem sete anos até 1 de junho do ano da matrícula, desde que apresentem a necessária maturidade para os estudos. Serão matriculados, nas demais séries do mesmo curso, as crianças que tiverem obtido aprovação na série anterior e ainda aquelas que, mediante verificação de estudos já, feitos, possam ser classificadas em tais séries (BRASIL, 1946b).

Com a aprovação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024 em 1961 (BRASIL, 1961), no que se refere à idade para o início da escolarização obrigatória a partir dos sete anos, foi confirmado o que a legislação anterior já estabelecia. Apontava à Educação Pré-Primária, destinada às crianças menores até sete anos, a ser ministrada em escolas maternais ou jardins-de-infância; o Ensino Primário obrigatório, no mínimo, em quatro séries anuais; o Ensino Médio em dois ciclos, o ginásial (quatro anos), e o colegial (três anos); e o Ensino Superior.

A Constituição de 1967 (BRASIL, 1967) e a Emenda Constitucional de 1969 (BRASIL, 1969) definiram o ensino dos sete aos quatorze anos, obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais. Assim, ficou definido o ensino primário e obrigatório e a determinação da faixa etária.

A Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), que fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, traz mudanças significativas na estrutura da organização da educação, estabelecendo a obrigatoriedade dos sete aos 14 anos, definindo oito anos de escolarização no ensino de 1º Grau, unindo-se o antigo Primário, de cinco anos ao ciclo ginásial, de quatro anos.

A Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) definiu a obrigatoriedade do Ensino Fundamental, com oito anos de duração, garantindo a oferta para os que não tiverem acesso na idade própria. A constituição não estabelece idade para o ingresso no Ensino Fundamental, no entanto, faz referência ao atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade, induzindo que o ingresso no Ensino Fundamental deve iniciar aos sete anos de idade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) delimitou as normas para a organização do ensino, no que se refere ao tempo, e marca, no Artigo trinta e dois, o ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, remetendo à obrigatoriedade para a totalidade do Ensino Fundamental. Com relação à idade, fica delimitado no artigo oitenta e sete, no parágrafo terceiro, inciso um, que é dever do Estado: “Matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental” (BRASIL, 1996). A mencionada lei sugere que a matrícula no Ensino Fundamental poderia ocorrer aos seis anos de idade.

A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), conhecida como Plano Nacional da Educação, trouxe como meta ampliar para nove anos a duração do EF obrigatório com início aos seis anos de idade. A Lei nº 11.114, em 16 de maio de 2005 (BRASIL, 2005) altera os artigos da Lei 9394/96 indicando a duração de nove anos para o EF com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

A Emenda Constitucional Nº. 59 (BRASIL, 2009a), altera a redação do inciso um do artigo duzentos e oito da Constituição Federal, indicando: educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

Tal alteração, aprovada em 11 de novembro de 2009, consolida o direito público subjetivo da educação para todas as etapas da Educação Básica (Educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), e estabelece a matrícula compulsória na educação básica para o corte etário de quatro a dezessete anos de idade.

A trajetória da educação obrigatória, conforme Sacristán (1998), em sua origem, reflete os objetivos ambíguos da ideia de escolarizar a todos, como um meio de emancipação social e individual. Foi uma forma de legitimar a nova ordem social, e desempenhou o papel de mecanismo social, transformando-se em disciplinadora dos indivíduos.

O autor destaca que as primeiras leis propostas como ideais eram tratadas por sua utilidade social, como se fossem um dever moral. Tal premissa pode ser evidenciada pela Constituição Federal de 1934, no Artigo 149:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934).

A obrigatoriedade da frequência à escola no Brasil foi evidenciada com a Constituição de 1934 (BRASIL, 1934), que consistia no ensino primário, determinava o ensino primário integral gratuito e obrigatório, extensivo aos adultos. Nesse ínterim, a constituição afirmava o ensino primário e obrigatório também para os adultos.

A Constituição de 1937 (BRASIL, 1937) e a Constituição de 1946 (BRASIL, 1937) indicavam a obrigatoriedade e a gratuidade do Ensino Primário, porém, não delimitavam a faixa etária em que o ensino seria obrigatório e o tempo de duração.

A Lei 4.024/1961 (BRASIL, 1961) indicava a obrigatoriedade do ensino primário, que deveria ser ministrado em, no mínimo, quatro anos, podendo ser acrescido de dois anos, conforme o artigo abaixo:

Art. 26. O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais. Parágrafo único. Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade (BRASIL, 1961).

A ampliação da obrigatoriedade, no que diz respeito à idade, aconteceu na Emenda Constitucional de 1969 (BRASIL, 1969), quando, no parágrafo terceiro, inciso dois do artigo cento e setenta e seis (§ 3º, II, Art. 176), proferiu “o ensino primário é obrigatório para todos, dos sete aos quatorze anos, e gratuito nos estabelecimentos oficiais”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 5.692, aprovada em 11 de agosto de 1971, traz a obrigatoriedade do Ensino Fundamental para oito anos, e vinculada à idade, em seu Artigo vinte: “O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula” (BRASIL, 1971). Com relação à obrigatoriedade, destacamos que a mesma estava vinculada à idade, independente do grau de escolaridade obtido pelo aluno na faixa etária dos sete (7) aos quatorze (14) anos, conforme consta no parágrafo dezenove da referida lei (BRASIL, 2007).

Mais tarde, a educação foi reconhecida como obrigação de estrito cumprimento e um direito de todos na Constituição Federal de 1988, no Art. 205 “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). A constituição de 1988 (BRASIL, 1988), como nas anteriores legislações, remetia à escolarização obrigatória de oito anos, mas não deixava clara a idade do ingresso.

A Lei LBDEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, sinalizou para a ampliação do ensino obrigatório, propondo, de acordo com o Artigo 32: “O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos” (BRASIL, 1996).

Segundo ANTUNES a referida lei

[...] remete à obrigatoriedade da totalidade do Ensino Fundamental, não mais vinculada à idade, centrada apenas ao tempo de permanência na escola, excluindo a aprendizagem efetiva e a escolarização; grande parte dos alunos saía da escola ao completar os quatorze (14) anos independente da série que estivesse cursando, muito menos, se haviam concluído o então 1º grau. A seção III da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), que tem por foco a conclusão do Ensino Fundamental em oito anos, conforme as determinações da Educação para Todos de Jomtien, em seu artigo trinta e dois, traz o Ensino Fundamental, a duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública e tem por objetivo a formação básica do cidadão (ANTUNES, 2008, p. 3).

A Lei nº. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, altera a redação do artigo trinta e dois da Lei 9394/96, no que diz respeito à duração do Ensino Fundamental: “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” (BRASIL, 2006).

A Emenda Constitucional nº. 59 (BRASIL, 2009a), promulgada em 12 de novembro de 2009, determina faixa etária obrigatória na educação básica dos quatro aos dezessete anos de idade. Ampliando assim, o tempo de obrigatório do processo de escolarização de nove para 14 anos de duração.

Para visualizarmos, a organização do ensino vinculada a níveis, idade e tempo, até a última reforma, a seguir, organizamos um quadro:

<b>Aspectos legais</b>	<b>Nível de escolarização</b>	<b>Tempo de duração</b>	<b>Idade</b>
Constituição 1824 no Brasil império	Instrução primária	Não delimita tempo de duração	Não tinha idade delimitada
Constituição de 1891 republicana do Brasil	Instrução primária		
Constituição de 1934	Ensino Primário		
Constituição Federal 1937	Ensino Primário		
A Constituição Federal de 1946	Ensino Primário		7 anos
Lei nº 4.024/ 1961	Ensino Primário	4 anos	7 anos
Constituição de 1967	Ensino Primário		7 anos

Constituição de 1988	Ensino Fundamental	8 anos	7 anos (Não deixa claro)
Lei nº 9.394/1996	Ensino Fundamental		7 anos e facultativo aos 6 anos
Lei nº 10.172/ 2001 (meta)	Ensino Fundamental	Sinaliza para 9 anos	6 anos
Lei nº 11.114/2005	Ensino Fundamental	9 anos	6 anos
Emenda Constitucional nº 59/2009	Pré-escola/Ensino Fundamental/Médio	14 anos	4 anos

Quadro 3 - Organização do ensino vinculada a níveis, idade e tempo escolar a partir da legislação educacional

Percebemos a construção histórica no que se refere à idade específica para o início do processo de escolarização, que vem ocorrendo de forma gradual, lenta e tardia, em nosso País. Chegamos à redefinição da idade para o ingresso aos quatro anos de idade, que entra em vigor a partir de 2016. No que diz respeito ao tempo escolar obrigatório, a necessidade de ampliação foi gerada ao longo de um processo histórico. Compreendemos que não foi de um tempo para outro que ocorreram as mudanças.

Havia um interesse crescente no Brasil em ampliar a obrigatoriedade do ensino, desde 1961, com a Lei nº 4.024 (BRASIL, 1961), que estabelecia quatro anos para o ensino primário.

Em 1971, a Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971) estendeu a obrigatoriedade para oito anos, quando altera a estrutura da educação, reorganizando-a: Ensino de 1º grau e Ensino de 2º grau; onde a obrigatoriedade situa-se no Ensino de 1º grau com duração de oito anos.

A Conferência mundial de Educação para todos em 1990 impulsiona o estabelecimento das políticas educacionais com vista à universalização do Ensino Fundamental e o combate ao analfabetismo.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo duzentos e oito (208), no que diz respeito ao dever do Estado com educação, será efetivado mediante a garantia que prevê no inciso um: “ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988).

A LDBEN, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no artigo oitenta e sete

parágrafo terceiro, inciso um, diz que: “matricular todos os educandos a partir de sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental” (BRASIL, 1996). Assim, admite-se a matrícula no Ensino Fundamental de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade.

A Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001), de 9 de janeiro de 2001, estabelece como meta dois do Ensino Fundamental de implantar o ensino fundamental de nove anos, e complementa que, pela inclusão das crianças de seis anos de idade, tem 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, 2001). Dessa forma, estabelece o ensino fundamental de nove anos como meta da educação nacional.

A Lei Nº 11.114 (BRASIL, 2005), em 16 de maio de 2005, altera os artigos seis, trinta e dois e oitenta e sete da LDBEN, hoje alterados pela Lei nº 11274/2006, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade:

I – matricular todos os educandos a partir dos 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 de 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 aluno do ensino fundamental na respectiva rede pública, resultante da incorporação dos alunos de 06 (seis) anos de idade (BRASIL, 2005) .

No início do ano seguinte, em 6 de fevereiro de 2006, é sancionada a Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006a), que altera a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394 (BRASIL, 1996), de 20 de dezembro de 1996, e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

A nova redação do artigo trinta e dois: “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” (BRASIL, 2006a).

A mesma lei também definiu, no artigo oitenta e sete, condições a serem atendidas pelos sistemas de ensino para matricular todos os educandos, a partir dos seis anos de idade no Ensino Fundamental:

§ 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 (dezesesseis) anos de idade.

§ 3º I – matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental (BRASIL, 2006a).

De acordo com o Artigo 5º da Lei n. 11.274/2006, “Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental” (BRASIL, 2006a). No que diz respeito à adequação dos estabelecimentos privados de ensino à nova lei, estes devem seguir o mesmo prazo definido para os sistemas públicos, ou seja, até 2010.

A Emenda Constitucional nº 53 de 2006 (BRASIL, 2006b) dá nova redação ao artigo sétimo da Constituição de 1988. Determina assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até cinco anos de idade, em creches e pré-escolas. A partir desse momento, mais especificamente no município de Santa Maria, inicia-se um movimento nas escolas de Educação Infantil, com a ampliação de vagas e qualificação dos professores que atuam nessa faixa etária.

A Lei nº 11.700 de 2008 (BRASIL, 2008) acrescenta inciso dez ao caput do artigo quarto da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL 1996), para assegurar vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir dos quatro anos de idade. A lei vem reforçar o compromisso dos municípios para atender as crianças a partir dessa faixa etária.

A Lei nº 12.061 de 2009 (BRASIL, 2009b) altera o inciso dois do artigo quarto, e o inciso seis do artigo dez da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determina que os Estados incumbir-se-ão de: “VI assegurar o Ensino Fundamental e, oferecer, com prioridade, o Ensino Médio a todos que demandarem”.

Podemos dizer que há um interesse em buscar tornar obrigatório todas as etapas da Educação Básica, com a criação de Lei para garantir e assegurar vaga e acesso, tanto para as crianças com idade pré-escolar como para o Ensino Médio.

Situação garantida com a promulgação da Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009a), no dia 12 de novembro de 2009, tornando obrigatório o ingresso

da criança dos quatro aos dezessete anos de idade, passando a vigorar, progressivamente, até 2016. Prazo estabelecido para que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios implementem a prerrogativa.

Para melhor compreensão da ampliação da obrigatoriedade no ensino de quatro anos de duração, até chegarmos à atual, quatorze anos de duração, buscamos, a partir dos documentos que normatizam as políticas públicas educacionais, a organizar o seguinte quadro:

<b>Amparo legal/Acordos</b>	<b>Normatização</b>
Lei nº 4.024 de 1961	Estabeleceu a Obrigatoriedade de 4 anos no ensino primário.
Lei nº 5.692 de 1971	Estendeu a obrigatoriedade do Ensino Fundamental para oito anos.
Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien em 1990	Teve como objetivo primordial a revitalização do compromisso mundial de educar todos os cidadãos do planeta.
Constituição de 1988, Artigo 208	Prevê ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade e progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio.
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Prevê a matrícula a todos os educandos, a partir de sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental.
Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001	Aprova o PNE, e estabelece como meta implantar o ensino fundamental de nove anos, com matrícula das crianças de seis anos de idade.
Emenda Constitucional 14 de 1996	Ensino fundamental, obrigatório e gratuito assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria e progressiva universalização do ensino médio.
Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005	Altera a LDB e torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental.
Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006	Altera a redação dos Art. 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispendo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade e estabelece prazo de implementação até 2010.
Emenda Constitucional nº 53 de 2006	Determina assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até cinco anos de idade em creches e pré-escolas.
Lei nº 11.700 de 2008	Vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a

	toda criança a partir do dia em que completar quatro anos de idade.
Lei 12.061 de 2009	Assegura o acesso de todos os interessados ao ensino médio público.
Emenda Constitucional nº 59 de 2009	Alteração nos incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal passam a vigorar com as seguintes alterações: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; e VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Quadro 4 - Documentos que normatizam a ampliação da obrigatoriedade para todas as etapas da educação básica, organizados a partir dos aspectos legais

A partir do exposto, observamos que a proposta de ampliar a obrigatoriedade do ensino não é recente: vem sendo preconizada desde a Lei nº 4.024, de 1961, que Estabeleceu a obrigatoriedade de quatro anos no ensino primário; pela Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971), que estabeleceu a obrigatoriedade do Ensino de 1º Grau de oito anos; Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001), que tornou o Ensino Fundamental de nove anos, como meta progressiva da educação nacional; passando até as recentes alterações como a Lei nº 11.114 (BRASIL, 2005), que torna obrigatória a matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental; e a Lei 11.274 (BRASIL, 2006a) que amplia para nove anos de duração até chegar a Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009a), que torna obrigatória a educação básica dos quatro aos dezessete anos de idade, visando o atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica. Com isso, garantem-se, também, recursos e programas para atendimento da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

## **CAPÍTULO III**

### **GESTÃO ESCOLAR**

#### **3.1 Do conceito de administração escolar à gestão escolar**

O termo gestão passou a substituir a expressão administração da escola ou administração da educação. Adrião e Camargo (2002, p.75) fazem menção que a substituição dos termos: “[...] sugere uma tentativa de superação do caráter técnico, pautado na hierarquização e no controle do trabalho por meio da gerência científica, que a palavra administração (como sinônimo de direção) continha”. Nesse pressuposto, eram transferidos para a escola princípios da administração como meio de buscar a eficiência.

Os primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil reportam-nos às diferentes conotações que a administração escolar adquire vinculada ao contexto histórico das transformações na sociedade, até chegar à trajetória atual da gestão escolar.

Contudo, mesmo sendo uma área importante para a educação, segundo Sander (2007), os primeiros escritos sobre administração escolar surgiram com os autores Anísio Teixeira (1935; 1938); Querino Ribeiro (1938; 1952; 1978), seus escritos eram influenciados pela teoria geral de Fayol; Carneiro Leão (1939); e em Lourenço Filho, com o consagrado livro “Organização e administração escolar”, publicado em 1963.

Os escritos desses autores são considerados dentro de uma abordagem clássica da administração, fundamentada na divisão técnica do trabalho em funções intelectuais, seguindo uma hierarquia das funções, princípios que eram idealizados para o desenvolvimento capitalista.

Os estudos no âmbito da administração escolar estiveram marcados por uma concepção burocrática, funcionalista, adaptando as características da organização empresarial à organização escolar.

Visualizamos fortemente tais princípios no filme “Tempos Modernos”, satirizado por Charles Chaplin, onde se evidencia o controle das atividades, da

produção por meio da fiscalização, a centralização na figura do diretor, a substituição da mão-de-obra pelas máquinas. Neste cenário, iniciam-se os processos de industrialização, o surgimento forte do capitalismo. Ao percorrermos a trajetória dos primeiros trabalhos da administração escolar, não deixamos de ressaltar sua importância para os novos rumos da administração escolar.

A partir dos primeiros trabalhos sobre administração escolar é que surgem novos autores embalados por anseios de democratização e transformações na sociedade e na educação, como afirmam Arroyo, Felix, Paro e Luck.

Estes autores pautam críticas à prática da administração escolar, com pressupostos da administração geral a partir das teorias de Taylor e Fayol, sendo elas o resultado da organização capitalista do trabalho. A administração capitalista, ao medir a exploração do trabalho pelo capital, coloca-se a serviço da classe interessada na manutenção da ordem social vigente, exercendo, com isso, função nitidamente conservadora.

A função da administração escolar, segundo Félix (1984), é tornar o sistema mais burocratizado, permitindo ao Estado um controle maior sobre a educação para adequá-la ao projeto de desenvolvimento econômico, descaracterizando a educação como atividade humana, submetendo-a, por conseguinte, a uma avaliação cujo critério é a produtividade, no sentido que lhe é atribuído pela sociedade capitalista.

Segundo Paro (2006), administrar uma escola não se reduz à aplicação de métodos e técnicas importadas de empresas. A administração escolar é portadora de uma especificidade que se diferencia da administração especificamente capitalista, cujo objetivo é o lucro.

A gestão escolar segundo Vieira (2006) refere-se à esfera de abrangência dos estabelecimentos de ensino. A LDBEN, Lei Nº 9394/96 dá ênfase em particular à gestão escolar, atribuindo um significativo número de incumbências para as unidades de ensino.

Entre as incumbências estão:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica (BRASIL, 1996, p.6).

Sob essa concepção, a escola passa a ter como principal atribuição elaborar e executar a PP; a gestão escolar passa a ter um novo conceito, mais amplo, superando o enfoque limitado de administração.

Como Vieira afirma:

A gestão escolar como a própria expressão sugere, situa-se no plano da escola e diz respeito a tarefas que estão sob sua esfera de abrangência [...] orienta-se para assegurar aquilo que é próprio da sua finalidade – promover o ensino e a aprendizagem, viabilizando a educação como um direito de todos, conforme determinam a constituição e a Lei de Diretrizes e Bases (VIEIRA, 2006, p. 63).

Assim sendo, a gestão escolar viabiliza os recursos humanos, materiais e financeiros para buscar garantir o desempenho das práticas educativas. Estas também implicam em ações coletivas dos profissionais da educação, visando os mesmos objetivos.

Com a implementação da atual reforma prevista na educação, a instituição escolar passa a enfrentar desafios em âmbito organizacional, com vistas a criar formas de gestão que ultrapassem os modelos vigentes na história da educação, para o alcance dos objetivos esperados.

### **3.2 Gestão Democrática e a ampliação da escolarização obrigatória**

A gestão democrática tem sido tema central das políticas educacionais na atualidade. Nessa direção, antes de discutirmos sobre a gestão democrática nos espaços escolares, é importante fazermos um breve histórico, delimitando nosso olhar para a legislação educacional e às políticas voltadas à gestão democrática. Partindo dessa ideia, Sarturi diz que:

Para compreender o presente se faz necessário conhecer o passado, para que o futuro não seja visto como um fato dado e determinado. Tampouco podemos desconsiderar o passado como mais uma informação a ser guardado nas gavetas positivistas, é preciso, pois conhecer o passado para (re) interpretá-lo à luz do presente que hora vive a gestão educacional, considerando os caminhos percorridos pela administração da educação no Brasil, apesar de que falar deste País Continente é uma tarefa que exige um

olhar mais atento para às diversidades que ele apresenta (SARTURI, 2007, p. 1).

Voltando nossos estudos à gestão democrática, observamos que os debates em torno da organização da escola estão correlacionados com a organização do espaço público e às responsabilidades do Estado; da sociedade e dos profissionais da educação.

A gestão democrática passou a ser reivindicada na esfera política, mais intensamente, na década de 1970, no momento histórico em que a sociedade buscava a abertura dos espaços públicos.

Como descrevem Luce e Medeiros (2006), a luta da classe trabalhadora pelo direito dos filhos na escola pública, como as condições precárias nas instalações escolares e da limitada profissionalização do magistério. Em 1980, como destacam as autoras, os professores das redes estaduais começam a organizar sindicatos e a conquistar planos de carreira.

Nesse espaço, também, questionam a organização burocrática e hierárquica da administração escolar que, segundo Paro:

Quando os grupos organizados da sociedade civil, em especial os trabalhadores em educação, pressionaram os constituintes de 1988 para inscreverem na Carta Magna o princípio da gestão democrática do ensino, eles estavam legitimamente preocupados com a necessidade de uma escola fundada sob a égide dos preceitos democráticos que desmanchasse a atual estrutura hierarquizada e autoritária que inibe o exercício de relações verdadeiramente pedagógicas, intrinsecamente opostas às relações de mando e submissão que são admitidas, hoje, nas escolas (PARO, 2002, p.81).

Em 1990, marco inicial das políticas neoliberais no Brasil, inseriram uma nova lógica às políticas educacionais, sob os princípios: descentralização, municipalização, universalização e participação da comunidade na gestão da escola.

Em nossos estudos, verificamos que a primeira Constituição a introduzir o termo de gestão democrática no ensino foi a Constituição Federal de 1988, com os princípios da gestão democrática do Ensino Público, estabelecido no art. 206, inciso VI “Gestão Democrática do Ensino Público, na forma da lei”.

A introdução da gestão democrática na Constituição gerou conflitos como bem descrevem Adrião e Camargo (2002), identificando, nesse cenário, duas posições oriundas da sociedade civil que tinha uma representatividade no legislativo,

ambas confrontando o debate em torno do sentido que deveria ser atribuído à gestão democrática.

A primeira posição refere-se ao grupo identificado com as posições do Fórum Nacional em defesa da Escola Pública, em defesa do direito à população usuária (pais, alunos e a comunidade local) de participar da definição das políticas educacionais a que estariam sujeitos. Em contrapartida, a segunda posição estava ligada aos interesses privados do campo educacional, composto tanto pelo empresariado, como por representantes ligados a escolas confessionais. Para eles, o grau aceitável de participação no ensino resumia-se à possibilidade de famílias e educadores colaborarem com direções e mantenedoras dos estabelecimentos de ensino.

Percebemos a diferença nas duas posições. Primeiramente, na participação, como intervenção no processo de decisões, não somente a participação como uma mera colaboração nas medidas decididas. Em segundo lugar, o que nos chama atenção é a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar como representantes ativos nos processos de decisão da escola.

Adrião e Camargo (2002) fazem referência às ideias da primeira posição, pois se acreditava que formar cidadãos para uma sociedade participativa e igualitária pressupunha vivências democráticas no cotidiano escolar, traduzidas na presença de mecanismos participativos de gestão na própria escola e nos sistemas de Ensino. Nesse sentido, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública encaminhou à comissão constituinte redação para a formulação do texto constitucional: “gestão democrática do ensino, com participação de docentes, alunos, funcionários e comunidade”.

Os autores destacam que o texto que comporia o anteprojeto da constituição de 1988 incorporou o conceito de gestão defendida pela primeira posição. No entanto, o texto original foi alterado, ficando: “gestão democrática do ensino público, na forma de lei”.

A introdução do termo gestão democrática na Constituição representou a conquista por parte dos segmentos que lutaram pela democratização da gestão da educação, ou seja, progressos consideráveis em direção ao atendimento dos interesses de grande parte da população.

Na LDBEN, Lei n.º 9394/96 (BRASIL, 1996), ficou definida no artigo terceiro, inciso oito: “Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da

legislação dos sistemas de ensino”. Também faz referência no artigo 14 destacando que:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática, conforme os seguintes princípios: I- Participação dos profissionais da educação, na elaboração do Projeto Pedagógico da Escola; II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Regulamentada pela LDBEN, os sistemas de ensino têm o compromisso na definição das normas de gestão democrática do ensino público, baseados no princípio da participação dos profissionais da educação e das comunidades na elaboração do Projeto Político Pedagógico e em Conselhos Escolares.

A autonomia da escola constitui-se em um elemento da gestão democrática, sendo citada no Artigo 15 da LDBEN: “Os sistemas de ensino assegurarão as unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (BRASIL, 1996).

Entendemos que a autonomia deixou de estar presente nas falas dos educadores, para se tornar presente nas instituições educacionais. É uma conquista importante, pois, se nos reportarmos ao período da ditadura militar, os profissionais da educação lutaram pela autonomia da escola em oposição ao controle a que estavam submetidas durante esse período.

No entanto, é importante estarmos vigilantes com a autonomia administrativa, para não confundirmos a descentralização de poder com a retirada de responsabilidade do Estado. Para nos alerta:

A descentralização de poder se dá na medida em que se possibilita cada vez mais aos destinatários do serviço público sua participação efetiva, por si ou por representantes, nas tomadas de decisão. Para que isso aconteça no caso do ensino público, não basta a desconcentração de atividades e procedimentos de cunho meramente executivo, como vem acontecendo. É necessário que a escola seja detentora de um mínimo de poder de decisão que possa ser compartilhado com seus usuários com a finalidade de servir de maneira mais efetiva (PARO, 2006, p.84).

O artigo doze (12), da LDBEN traz que os estabelecimentos de ensino, terão o compromisso de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; IV - velar pelo cumprimento do

plano de trabalho de cada docente; V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII - informar os pais e mães, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica (BRASIL, 1996).

Destacamos esses pontos, por considerá-los importantes, refletindo diretamente na gestão democrática da escola. Primeiro, na autonomia da escola; segundo, como dever da escola em articular a família e a comunidade, integrando-as nas suas atividades.

Serve como um suporte legal para fortalecer medidas, para que a comunidade participe da tomada de decisões para a escola e para a realização de seus propósitos educativos. Bem como para que as comunidades interem-se efetivamente dos problemas da escola, reivindicando providências e soluções ao Estado.

A Lei nº 10.172, aprovada em 09/01/2001 (BRASIL, 2001), originou o atual Plano Nacional de Educação, resultado de conflitos e interesses divergentes, pois havia, paralelamente, uma proposta discutida e organizada pela sociedade civil, na qual se destaca entre os objetivos a gestão democrática do ensino público.

O Plano Nacional de Educação reforça a incumbência de cada sistema em implementar a Gestão Democrática, que deve se efetivar nos Sistemas de Ensino através dos Conselhos de Educação e das unidades educacionais, através da participação da comunidade educacional nos Conselhos Escolares. Todavia, não aprofunda a Gestão Democrática como preceito básico à radicalização da democracia presente na proposta da sociedade brasileira.

Além disso, a gestão democrática que, inclusive, deve estar expressa nas formas de escolha da direção, bem como no acompanhamento da gestão dos recursos financeiros, fortalecendo as instâncias de controle social, Conselho de Acompanhamento do FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

A ampliação da obrigatoriedade para todas as etapas da Educação Básica, com ingresso dos quatro aos dezessete anos, como certeza, é uma conquista para a educação. Pois, ao tornar obrigatória todas as etapas da educação básica significa ampliar direitos e garantir o acesso aos níveis de educação que, até então, somente tinham vaga assegurada.

Entretanto, sabemos que há desafios à gestão escolar, para assegurar estrutura física e recursos humanos para atender a legislação que entra em vigor, progressivamente, até 2016, cabendo aos distritos, estados e municípios irem promovendo a matrícula compulsória das crianças a partir dos quatro anos de idade.

Torna-se um desafio à comunidade escolar, e, além de proporcionar as mudanças necessárias com o ingresso da criança a partir dos quatro anos de idade, acreditamos, proporcionará um ensino de qualidade.

Nesse sentido, destacamos a gestão democrática como uma das possibilidades para implementação da proposta de ampliação do ensino. Sabemos que uma política educacional não é suficiente para impulsionar as mudanças, mas sim a adoção dos princípios da gestão democrática no espaço escolar.

No entanto, inferimos que há implicações para a adoção da gestão democrática no cotidiano escolar, como Sarturi nos faz refletir:

As ponderações da gestão democrática da escola pública reportam à questão do compromisso da escola, onde convivem alunas, alunos, pais, mães, funcionários e funcionárias, onde a prática de professores e professoras se manifesta, e que, portanto, precisa assumir o seu papel junto a sociedade como protagonista no processo de mudança e não como mera espectadora ( SARTURI, 2007, p.9).

Esta fala nos remete ao compromisso da escola em buscar organizar ações conjuntas, visando a participação de todos para que as mudanças sinalizadas pelas políticas públicas se efetivem no cotidiano escolar.

Tais ideias também estão presentes em Luce e Medeiros, na qual a gestão democrática:

Está associada ao estabelecimento de mecanismos institucionais e à organização de ações que desencadeiam os processos de participação social: na formulação de políticas educacionais; na determinação de objetivos e fins da educação; no planejamento; nas tomadas de decisões; na definição sobre alocação de recursos e necessidades de investimento; na execução das deliberações; nos momentos de avaliação. Esses processos devem garantir e mobilizar a presença dos diferentes atores envolvidos nesse campo, no que se refere aos sistemas, de um modo geral, e nas unidades de ensino – as escolas [...] (LUCE E MEDEIROS, 2006, p.19).

Compartilhamos as ideias das autoras, sendo que um dos desafios para efetivação da gestão democrática nos espaços escolares implica, necessariamente, na participação dos atores envolvidos nos espaços escolares. Bordenave (1994, p. 8) acrescenta: “Democracia é um estado de participação”, nesse sentido,

democracia e participação estão intrinsecamente articulados.

Frisamos a participação, onde todos os envolvidos no cotidiano escolar devem participar da tomada de decisões, os alunos, os professores, os funcionários, os pais e a comunidade na qual a escola está inserida. Luce e Medeiros (2006) ressaltam, não basta fazer parte, o que pode ser exercido de forma passiva, mas avançar na apropriação das informações, a plena atuação nas deliberações, das mais simples até as mais importantes.

Enfatizamos a descentralização, onde as decisões e as ações devem ser executadas de forma não hierarquizada. Caso contrário, ainda estará vivenciando processos de gestão, seguindo a mesma linha tradicional de administração escolar, onde eram adaptadas para a escola as teorias da administração geral, fundamentadas na divisão técnica do trabalho em funções intelectuais, seguindo uma hierarquia das funções.

Sabemos que a gestão democrática encontra uma série de obstáculos para se concretizar nos espaços escolares. Sua efetivação demanda o fortalecimento dos pressupostos democráticos, a participação de todos os segmentos envolvidos no processo educacional, a descentralização e a transparência das informações.

A gestão democrática, nos processos educacionais, certamente, propiciará a descentralização do poder, proporcionada pelo rompimento da hierarquia que predomina nos espaços escolares. Buscar superar essa visão a partir do envolvimento de todos os profissionais a serviço da educação e da comunidade. A partir de tal concepção, a escola abre espaços de diálogo.

Sarturi acrescenta que:

O diálogo como um pressuposto democrático ganha destaque muito importante, pois através dele é possível promover o intercâmbio necessário entre os participantes da democracia, apontada com uma prática que pode transformar as reacionárias, que não permitem que os indivíduos se assumam como sujeitos conscientes da sua importância na construção da sua história (SARTURI, 2003 p.218).

Todos os membros que constituem a escola são desafiados a pensar experiências, a compartilhar saberes, a avaliar e refletir sobre sua prática e a participar efetivamente na organização da escola.

Desse modo, compartilhamos com a ideia de Sarturi quando afirma:

Sentir-se participante é o mesmo que sentir-se sujeito do grupo, como alguém que tem alguma coisa a dizer, para isso a criação de espaços consultivos e deliberativos, ao redor de questões pelas quais todos se sintam afetados e interessados, surge como alternativa para promover o envolvimento dos participantes nas decisões (SARTURI, 2003 p.216).

O envolvimento destacado pela autora é um desafio à efetivação da gestão democrática, ou seja, criar espaços de envolvimento de todos na tomada de decisões. Contudo, é necessário que a escola propicie espaços no tempo escolar para que aconteça a participação de todos os profissionais e da comunidade. Acreditamos, conforme Paro (2006, p.17), que: “A participação da comunidade na escola, como todo o processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar [...]”.

Sob essa concepção, a gestão escolar com princípios democráticos é uma das possibilidades para promover as mudanças pelas quais o sistema de ensino vem passando. Tal como a ampliação obrigatória do ensino e, ainda, garantir qualidade na educação.

Destacamos a gestão escolar democrática como possibilidade para a efetivação da proposta que amplia a obrigatoriedade para todas as etapas da educação básica no cotidiano, pois se faz necessária a utilização de mecanismos de participação de todos os envolvidos nos processos educacionais e da comunidade, com vistas a garantir o direito das crianças a partir dos quatro anos de idade estar frequentando à escola.

## **CAPÍTULO IV**

### **REFLEXÕES TECIDAS NO COTIDIANO ESCOLAR**

Neste capítulo, pretendemos ponderar e interpretar os dados coletados junto à escola e, num processo reflexivo, a partir do diálogo com os sujeitos, iniciar uma discussão sobre a política pública que, progressivamente, deverá ser implementada até 2016, e visando compreender quais são os desafios à gestão escolar.

#### **4.1 Políticas Públicas Educacionais**

4.1.1 O Banco Mundial: principal organismo internacional que intervém nas políticas educacionais no Brasil

A educação é influenciada por uma série de fatores. Entre eles, os organismos internacionais exercem maior influência, afirmação que encontra respaldo nas falas dos protagonistas do cotidiano estudado, quando questionados sobre quais são as influências que interferem nas políticas públicas à educação no Brasil. Larissa, participante deste estudo, afirma: “Sim, de organismos internacionais que concedem empréstimos e impõe programas convenientes a eles, mas que “nem sempre é para nós” (QUADRO 1).

A fala da colega nos remete aos programas financiados pelos organismos internacionais, com a lógica de melhorar a qualidade da educação, que, por vezes, são medidas para promover o desenvolvimento econômico do Brasil. Para tanto, investir na educação se tornou vital.

Como consequência, a educação passou a ser reconhecida como uma lógica para o desenvolvimento econômico da nação. Plank (2001) acrescenta que, embora os documentos oficiais produzidos no Brasil evitem uma associação explícita entre as reformas educacionais impostas pelos organismos internacionais e o aumento da competitividade econômica, preferindo enfatizar o pleno exercício da cidadania, não resta dúvida, os esforços em melhorar o desempenho do sistema educacional estão

diretamente vinculados ao processo de liberação da economia e de abertura para o exterior. O sistema educacional passou a ser visto como um campo de oportunidade para a realização dos interesses da nação. O Fundo Monetário Internacional (FMI) e o BM são citados nas conversas com os colegas, como órgãos internacionais que interferem nas políticas públicas para a educação,

LARA - Organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial defendem a necessidade da modernização da educação passando a financiar a educação brasileira e interferirem nas políticas públicas (QUADRO 1).

Citado pela colega, o FMI é uma organização internacional que busca assegurar o bom funcionamento do sistema financeiro mundial pelo monitoramento das taxas de câmbio e da balança de pagamentos, através de assistência técnica financeira. Junto ao FMI, o Banco Mundial (BM) também é citado como um órgão que intervém nas políticas educacionais.

Ressaltamos que o BM é uma instituição financeira internacional que fornece empréstimos para os países em desenvolvimento. Sua missão inicial era financiar a reconstrução dos países devastados durante a segunda guerra mundial. Hoje, é a luta contra pobreza, para isso, financia e oferece empréstimos aos países em desenvolvimento.

Junto às reformas educacionais financiadas, tanto pelo FMI e pelo BM, está o interesse crescente em combater a pobreza e amenizar a exclusão social, com vistas a garantir a estabilidade econômica do Brasil. Conforme Altmann (2002, p. 79), “A fim de garantir a estabilidade econômica dos países em desenvolvimento, as questões sociais tornaram-se essenciais para o Banco Mundial”.

O BM também é citado pelas demais colegas, conforme resume a fala da professora Maria: “Na Faculdade lemos um artigo que o Banco Mundial influencia nas políticas públicas para Educação” (QUADRO 1).

Hoje, um dos maiores organismos internacionais, influente nos rumos da educação dos países em desenvolvimento como o Brasil, é o Banco Mundial, que atua em conjunto com o FMI (Fundo Monetário Internacional). Combater o aumento descontrolado da pobreza é meta principal de ambos, considerando-se que tais organismos foram criados para manter a dominação e a acumulação de capital.

Conforme as orientações estabelecidas mundialmente, e que tiveram respaldo na Conferencia Mundial de Educação para Todos em 1990, os esforços das políticas educacionais têm como prioridade a educação para o ensino básico. Por conseguinte, investimentos financeiros que atendam uma determinada camada da população nos países em desenvolvimento e imprimam mecanismos que delineiam as políticas educacionais.

Essas colocações nos levam a ponderação de Plank:

O Banco Mundial, em particular, assumiu um papel de liderança, ao encorajar seus clientes a aumentar os investimentos na qualidade e atendimento do sistema do ensino fundamental como estratégia para acelerar o crescimento e aumentar a equidade. Em todo o mundo governos nacionais tem assumido o compromisso de implementar as prescrições dos organismo internacionais. O governo brasileiro entre aqueles que adotaram as prescrições dos organismos internacionais. O governo brasileiro estava entre aqueles que adotaram os princípios enunciados na Conferência de 1990 (PLANK, 2001, p.13).

Logo após, visando cumprir o acordo assumido, bem como adotar as determinações dos organismos internacionais, o Ministério da Educação elaborou o plano decenal, com objetivos bem definidos: atingir a universalização do EF e a erradicação do analfabetismo.

Na sequência, a UNESCO, com o objetivo de avaliar os progressos alcançados a partir da Conferência de Educação, organizou o Fórum em Dakar. Em seguida, ações como o Plano Nacional da Educação (PNE) foram impulsionadas. Recentemente, em 2008, a UNESCO organizou um documento para avaliar, acompanhar e monitorar o cumprimento dos objetivos do Fórum Educação para Todos. Anualmente, o Relatório de Monitoramento de Educação para Todos Brasil é organizado pela UNESCO. Tal documento traz um relatório global dos países em desenvolvimento, que firmaram o acordo no Fórum Mundial de Educação para Todos em 1990, abrangendo as seis metas do Marco de DAKAR. Também analisa os progressos alcançados e os obstáculos a serem enfrentados para atingir as metas da Educação para Todos até 2015.

O Relatório Global de 2008 traz informações importantes sobre o país, examina as desigualdades educacionais, as quais evidenciam quem são e onde estão os excluídos da educação brasileira. Apresenta algumas das metas do Plano

Nacional de Educação (PNE), como principal referência à avaliação e monitoramento da educação brasileira.

Entre tantas outras ações, as citadas são constatações às influências que interferem nas políticas públicas educacionais e, conseqüentemente, direcionam as ações governamentais à educação. É importante considerarmos que os colegas inseridos na escola compartilham da mesma afirmativa.

Há um esforço internacional para assegurar o acesso à escolarização primária e à erradicação do analfabetismo. Podemos comprovar por meio do movimento histórico de tornar o EF obrigatório; na sequência à escolarização obrigatória a partir dos seis anos de idade, e a mais recente mudança com a Emenda Constitucional Nº 59 de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009a). A mesma dá nova redação ao incisos primeiro e sétimo do artigo duzentos e oito (208), trazendo a obrigatoriedade do ensino de quatro anos a dezessete anos, ou seja, da pré-escola até o ensino médio. Tal proposta visa universalizar todas as etapas da Educação Básica e a inclusão de todas as crianças e adolescentes com idade escolar que estão fora dos sistemas de ensino.

#### 4.1.2 Políticas Públicas Educacionais e o cotidiano escolar

Quando falamos em Políticas Públicas destinadas para a educação, nos referimos às intenções oriundas das diversas esferas do Poder Público, sejam da União, dos Estados e Municípios. Estas intenções tornam-se ações através dos agentes educativos no cotidiano escolar.

Entendemos o cotidiano escolar como um espaço legitimador das políticas educacionais. Diante disso, pretendemos compreender como as políticas públicas chegam até a escola. Quando questionadas a esse respeito, uma das colegas desabafa dizendo: “De forma imposta” (ANTÔNIA, QUADRO 1).

Outra colega complementa: “Como sempre se diz “vem de cima para baixo” e temos que aceitar” (MARIA, QUADRO 1).

A partir dos relatos, constatamos como os profissionais da educação sentem-se, muitas vezes, com relação às políticas prontas, que precisam ser colocadas em prática no cotidiano, de forma imposta e hierárquica. Por não participarem da

elaboração oficial das legislações, constituem-se como meros executores das políticas públicas educacionais.

Entre as colegas, também é comum opinião de que, muitas vezes, as políticas educacionais chegam até as escolas, mas não concebidas com essa nomenclatura, como Laura diz: “Muitas vezes não a vemos como política” (QUADRO 1).

A partir da fala da professora, inferimos que as ações chegam até as escolas, embora ela, a exemplo de outra colega, não as conceba como política pública educacional.

Porém, entendemos que o cotidiano da escola está repleto de ações resultantes de uma política pública. Acreditamos na importância de minimizar o distanciamento que ainda persiste entre as políticas públicas e o cotidiano escolar, para que os profissionais da educação possam, além de se apropriarem da legislação, participar do processo de elaboração.

A própria reforma que torna obrigatório o ingresso da criança aos quatro anos de idade é resultado de um movimento de lutas e reivindicação da Educação Infantil ser considerada como uma etapa da educação básica, sendo dever do estado garantir e destinar verbas para esse nível.

#### 4.1.3 Espaços de reflexão sobre as políticas públicas no cotidiano escolar

Quando dialogamos acerca de uma política educacional que vai se consolidar em ações nos contextos escolares, espaços para discussão e reflexão são esperados. Com o propósito de constatar sobre tal afirmativa, perguntamos aos professores se há espaços para discussão sobre as políticas públicas no cotidiano escolar? De que maneira? Os relatos foram semelhantes aos da professora Maria: “Não vejo que nas escolas existam espaços para discussão das políticas públicas” (QUADRO 1).

Sob essa perspectiva, consideramos importante haver espaços de discussão, de estudos sobre as políticas públicas no cotidiano escolar. Uma vez que quem vai consolidar uma política pública são os profissionais que atuam na educação. Refletir sobre as intenções, os objetivos a que é sancionada a legislação é de extrema

importância no cotidiano da escola, caso contrário, continuaremos reproduzindo uma prática de meros expectadores e executores das políticas públicas.

Entre as questionadas, uma delas comenta:

LAURA - Pouco se ouve falar sobre as políticas públicas nas escolas. Os espaços para estas discussões nas escolas também são poucos, mas dentro do possível nas reuniões pedagógicas tentamos discutir sobre o assunto (QUADRO 1).

A partir da fala da Laura, vemos que não é comum falar sobre as políticas públicas no cotidiano escolar, os espaços são poucos. Na escola, são realizadas reuniões quinzenais por turno, com duas horas de duração, destinadas ao planejamento coletivo; e uma reunião geral por mês para a troca de experiências, formação continuada e reelaboração da PP, regimento e plano de estudos.

Para Vasconcellos (2002), as reuniões pedagógicas são concebidas como espaço de reflexão coletiva e constante, sobre a prática da sala de aula e da instituição, onde pode ocorrer a troca de experiências, a sistematização da própria prática, a pesquisa, a elaboração de formas de intervenções pessoais e/ou coletivas, e formação contínua do professor.

Sob essa perspectiva, consideramos as reuniões imprescindíveis, pois se configuram como espaços para discussões, estudos, trocas de experiências, busca em conjunto dos mesmos objetivos. Apesar de a escola promover reuniões pedagógicas mensalmente e quinzenais, falta espaço para discussão sobre as políticas públicas no cotidiano escolar. Entretanto, torna-se necessário buscar refletir sobre as leis e intenções dos legisladores durante as reuniões pedagógicas, pois este espaço se concretiza também um momento rico para sanar dúvidas e minimiza o impacto de qualquer mudança, fazendo com que uma proposta efetivamente suceda na prática.

#### 4.1.4 Política de ampliação obrigatória do ensino para todas as etapas da Educação Básica

Preliminarmente, buscamos iniciar um diálogo com o cotidiano escolar, para saber se os colegas têm conhecimento sobre a prerrogativa legal que determina a

extensão da obrigatoriedade da educação básica dos quatro aos dezessete anos? Qual foi a forma de divulgação?

De modo geral, responderam afirmativamente, a exemplo da Laura: “Sim. Vários encontros foram realizados pela SMED (Secretaria Municipal de Educação) para discutir o assunto com os professores (exercem a função de gestor) e também através de leituras (QUADRO 1).

Outra colega complementa, dizendo que tem conhecimento, sendo que a forma de divulgação foi “Através de reuniões com a Secretaria de Educação do município, documento enviado pelo MEC e revistas e sites” (LARISSA, QUADRO 1).

Percebemos a partir das narrativas que a SMED buscou discutir sobre a política que amplia a obrigatoriedade, em reuniões com os diretores e vice-diretores, para informar às escolas; e também as futuras ações para buscar atender a demanda da população, em especial da Educação Infantil. As reuniões, segundo a diretora da escola, iniciaram no início do ano letivo de 2010. Gestão que já indicava a construção de novas escolas de Educação Infantil. Através do programa ProInfância, programa instituído pelo decreto nº 6, de 24 de abril de 2007, e é parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, há previsão para a construção de sete escolas de Educação Infantil, em locais onde existe a necessidade de atender a população.

A escola já tem conhecimento da nova reforma educacional, informação também emitida pelo MEC às secretarias e escolas, com a aprovação da Emenda que deverá ser implementada progressivamente até 2016. Outros meios também são citados pelas colegas, como a internet, em conversa com outros colegas e na escola, como resume Antônia: “Tenho conhecimento através da mídia, leituras e na escola” (QUADRO 1).

Ao percorrermos as metas estabelecidas na Educação para Todos, depois reafirmados em DAKAR, em Conferência onde a primeira das metas é “Ampliar e aperfeiçoar os cuidados e a educação para a primeira infância, especialmente no caso das crianças mais vulneráveis e em situação de maior carência” (DAKAR, 2000), a meta do PNE, em Ampliar a oferta de educação infantil, de forma a atender, em cinco anos, 30% da população de até três anos de idade e 60% da população de quatro e seis anos (ou 4 e 5 anos); até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de zero a três anos e 80% das de quatro e cinco anos (BRASIL, 2001).

Com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009), que dá nova redação ao inciso primeiro e sétimo do artigo duzentos e oito (208), prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e amplia a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. No que trata da obrigatoriedade a partir dos quatro anos, a nova redação do artigo duzentos e oito inciso primeiro traz: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2009a).

Além de tornar o ingresso da criança aos quatro anos, devendo permanecer na escola até os dezessete anos de idade, também deverá ser implementada progressivamente até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União.

Assim, também já sinaliza o processo de municipalização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, ficando o Ensino Médio sob a responsabilidade do Estado. Processo que já se iniciou nas escolas do Estado com a extinção das turmas de Educação Infantil. Outro fator importante são as matrículas em qualquer uma das redes de ensino estar atrelada a uma central de vagas. Antes, a escola detinha certa autonomia para realizá-las.

#### 4.1.5 Legitimação da política pública: da obrigatoriedade da escolarização dos quatro aos dezessete anos de idade

As legislações surgem para dar garantias legais ao cumprimento das determinações, mas sua legitimação depende de uma série de fatores, entre eles, o financeiro, a estrutura física e as ações dos agentes educacionais. Buscamos a partir da narrativa dos profissionais que estão inseridos no cotidiano escolar saber se a instituição está preparada para implementar a prerrogativa legal sinalizada pela ementa da Constituição Federal nº. 59 que amplia a obrigatoriedade para todas as etapas da educação básica? Por quê?

As colegas quase foram unânimes em responder que a escola não está preparada para tanto, como resume

LARA - Acredito que não. Pois, esta lei indica que aumentará a demanda. E as escolas precisam de mais salas de aula e mais profissionais de educação. Nós mesmos na nossa escola já temos um número excessivo de alunos em nossas salas o que já demonstra a falta de espaço, professores, auxiliares (QUADRO 1).

Evidenciamos, a partir da concepção da colega, que a escola não está preparada e traz fatores que já são agravantes, como o número excessivo de alunos e a falta de estrutura física. Hoje, na escola, as turmas de Pré A, com idade de quatro anos, há duas turmas com vinte e sete alunos cada; e as turmas de Pré B com a faixa etária de cinco anos de idade têm, em média, entre vinte e cinco e vinte e seis alunos. Ainda, há crianças que estão fora da escola com essas faixas etárias, por não haver vagas nessa instituição, bem como nas demais.

Mesmo a escola pesquisada tendo ampliado uma sala no início do ano letivo de 2010, onde funcionava a de recursos pedagógicos com uma infinidade de jogos que eram utilizadas por todas as turmas, ainda persiste a necessidade de mais salas para atender a demanda da comunidade.

Outra colega menciona que:

MARIA - Acredito que a escola tenha dificuldade em atender a Constituição Federal nº 59. Pois irá faltar espaço físico, e de pessoal para atender a esse número grande de crianças que serão inseridas na escola, se hoje já existe tais dificuldades. Falta estrutura física e humana (QUADRO 1).

A fala da Maria reforça ainda mais o problema da estrutura física e também da dificuldade da falta de recursos humanos. Problema existente mesmo ofertando a pré-escola, sem a obrigatoriedade. A falta de recursos humanos persiste no município de Santa Maria há anos, a cada início de ano letivo é marcado por turmas à espera de pessoal suficiente para atender as crianças matriculadas.

Entre as colegas, Laura argumenta que:

LAURA - Acredito que temos, ainda, muito para discutir sobre o assunto com as equipes de profissionais da educação. Pois precisam ser revistos os currículos, a formação dos professores, espaços físicos para atender a toda demanda de alunos (QUADRO 1).

Percebemos, por meio do diálogo com as colegas, a preocupação com relação à estrutura física, bem como à formação de professores para atender a demanda de alunos que será inserida obrigatoriamente a partir do ano em que a lei entra em vigor. Laura menciona a importância de discutir junto aos demais profissionais da educação sobre a proposta.

De acordo com Antunes (2010), as escolas públicas em fase de implementação do Ensino Fundamental de nove anos tiveram, entre as dificuldades, a questão relativa à estrutura física para atender as características das crianças com seis anos de idade ingressantes no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos.

Apesar do tempo disponível para Estado e Município promoverem as mudanças necessárias para a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, isso efetivamente não aconteceu. Fato que poderá ser repensado, com a implementação da obrigatoriedade do ingresso a partir dos quatro anos de idade; discutido em parceria com as demais instituições e secretarias, na busca de estratégias, para que todas as crianças, a partir dos quatro anos de idade, tenha o direito garantido, frequentando a escola, com espaço adequado a sua faixa etária.

## **4.2 Gestão Escolar**

### **4.2.1 Gestão escola e a LDBEN N° 9394/96**

Segundo Martins (2002), desde o início da década de 90, as reformas na educação já vinham implementando mudanças na organização e na gestão escolar. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada em dezembro de 1996, passa a ser um imperativo. No que diz respeito à gestão escolar, a LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) introduz importantes mudanças.

Com objetivo de saber se tais mudanças se efetivaram na prática, indagamos às colegas quais as mudanças provocadas a partir da Lei 9394/96 na gestão da escola?

Segundo a colega Antônia:

ANTÔNIA - A partir da LDB, as escolas tornaram-se autônomas para legislar de forma democrática como, por exemplo, a comunidade escolar começou a participar efetivamente das decisões através do voto para diretor, conselho escolar, participação na elaboração do PP. Anteriormente a LDB não existiam eleições de forma democrática (QUADRO 2).

As mudanças contempladas na LDBEN, segundo Oliveira (2002), apresentam, sobretudo, um reforço ao trabalho coletivo e à necessidade de participação e envolvimento da comunidade na gestão da escola.

Com as mudanças significativas, as escolas tiveram autonomia para elaborar e executar a proposta pedagógica e, ainda, articularem com as famílias e a comunidade. Também incumbe os docentes a participarem da elaboração da Proposta Pedagógica (PP) na escola em que atuam.

Antônia cita o conselho escolar que começou a ser criado nas instituições de ensino a partir da Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), bem como a eleições para diretores, de forma democrática, com a participação dos membros da comunidade escolar: pais, alunos, professores e funcionários.

Larissa acrescenta que “Até então a escola não tinha eleições, após a Lei 9394/96 foi realizada eleição para diretor nas escolas de Ensino Fundamental, com a participação dos professores, funcionários e pais” (QUADRO 2).

A gestão democrática foi instituída na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), e pela Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), entretanto, percebemos que na prática as mudanças se efetivarão mais tarde. No município de Santa Maria (SM), as mudanças se efetivaram a partir da Lei Municipal de Gestão Democrática nº 4740/03.

De acordo com a Lei nº 4740/03 (SANTA MARIA, 2003), sancionada e promulgada em 24 de dezembro de 2003, a escola passa a ter a autonomia pedagógica que será assegurada pela implantação por parte de cada escola, de seu projeto político-pedagógico, elaborado com a participação da comunidade escolar. Também, no artigo sétimo, prevê a autonomia da gestão administrativa dos estabelecimentos de ensino pela eleição do diretor e vice-diretor, e pela escolha de representantes dos segmentos da comunidade escolar para o Conselho Escolar. Ainda, determina a participação dos segmentos da comunidade escolar nas deliberações do Conselho Escolar.

#### 4.2.1.1 Gestão escolar: diretor

Questionamos de que forma era realizada a eleição dos diretores na escola. Algumas afirmaram que: “Os cargos eram determinados pelos prefeitos” (LAURA, QUADRO 2).

Na escola, o diretor era nomeado pelo prefeito, como uma das modalidades de provimento na função de diretor,

No sistema do ensino brasileiro, as escolas públicas tiveram tradicionalmente o provimento no cargo de diretor efetivado por nomeação do governador ou do prefeito, em geral a partir de indicações feitas pelos titulares das Secretarias de Educação ou das lideranças político-partidárias das respectivas regiões (BEZERRA, 2009, p.62).

A dependência do sistema educacional a representantes políticos restringe o controle das políticas educacionais, seus fins, assim como a alocação de recursos financeiros a pessoas que defendem metas e objetivos partidários e que estão fora dos cotidianos das escolas. Até pouco tempo, os diretores das escolas eram nomeados segundo o partido político vigente na administração. Estas assertivas reforçam a relação entre educação e política, dessa maneira confirmada por Plank:

A administração das escolas está intimamente ligada ao sistema político mais amplo em todos os níveis. A posse de cada novo Ministro de Educação é acompanhada por mais de 300 nomeações políticas nos níveis mais elevados do sistema, incluindo os delegados em cada estado. Os dirigentes das secretarias estaduais são nomeados pelos governadores, assim como os supervisores regionais e (até recentemente na maioria dos estados) os diretores escolares (PLANK, 2002, p.88).

Como consequência dessa relação, a escola é um campo fértil para os interesses políticos. Outras colegas relatam que não têm certeza, como nos diz Maria: “Acredito, não tenho certeza, que era como um cargo de confiança conforme o partido político do município ou estado” (MARIA, QUADRO 2).

Maria relata que não tem certeza, pois não estava na escola durante esse processo, e porque existiam outras formas de provimento da função de diretor como Bezerra faz menção:

Outro processo de provimento no cargo de diretor é o de concurso público, que se realiza por meio de provas ou de provas e títulos. As provas em geral são escritas, dissertativas ou não, e a prova de títulos é a comprovação da formação específica que habilita o candidato ao cargo. O argumento formal a esse tipo de escolha é defender a moralidade pública, evitando o apadrinhamento político. As críticas a esse mecanismo pontuam o privilégio da competência técnica em detrimento da avaliação da liderança política (2009, p.62).

No município de Santa Maria, pelo relato das colegas, o provimento para a função de diretor ocorria através de indicação do prefeito, não houve processo de seleção pública para o provimento do cargo/função de diretor nas EMEIS (Escolas Municipais de Educação Infantil). A tentativa de superar esse modelo se iniciou o processo de lutas para buscar alternativas, entre o concurso público e as eleições diretas.

A eleição de diretores é o processo que melhor materializou a luta contra o clientelismo e o autoritarismo na administração da educação, tendo sido anos seguidos a principal bandeira de luta em prol da gestão democrática do ensino público (BEZERRA, 2009, p.62).

De acordo com essa autora, a escolha através de votação direta para provimento do cargo de diretor, foi grande avanço para a democratização da escola pública e superação de uma relação até estabelecida entre a escola e os interesses políticos.

Em 1990, é aprovada a Lei 3292/90 (SANTA MARIA, 1990) em 27 de dezembro. No município de Santa Maria, a prerrogativa legal estabelece diretrizes para a eleição dos diretores das escolas públicas municipais de Ensino Fundamental e Ensino Médio, e estabelece peso proporcional dos votos dos segmentos escolares.

Em 2003, é aprovada a Lei Municipal de Gestão Democrática nº 4740 (SANTA MARIA, 2003) e determina entre outras, a eleição para o cargo de diretor através da votação direta. Para tanto, perguntamos às colegas em que ano, efetivamente, foi realizada a eleição de diretor de forma democrática na instituição. As duas colegas que atuam como diretora e vice responderam que foi a partir de 2006, como resume a fala da:

LAURA - A partir de 2006 com a lei de gestão iniciou-se o processo de eleição democrática, desta forma foi possível conversar com a comunidade e decidirmos juntos a melhor forma de dar continuidade ao trabalho na escola (QUADRO 2).

A escola pesquisa é uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), a escolha do diretor de forma democrática somente foi realizada no ano de 2006, e, apenas nas escolas com mais de cinquenta alunos, conforme Larissa: “No ano de 2006 foi realizada nas EMEIS com mais de cinquenta alunos” (QUADRO 2).

Refletir sobre a escolha do diretor como representante dos professores, pais, alunos e dos demais sujeitos envolvidos no cotidiano da escola, contribui significativamente para a superação de um modelo que historicamente esteve presente na escola, balizado pela indicação política ao provimento do cargo.

As demais colegas que participaram da pesquisa encontram-se atuando na escola como professoras a partir de 2009, e comentaram que não sabem em que ano efetivamente aconteceu a eleição para diretor. Antônia diz: “Eu participei de uma eleição democrática no ano de 2009 na minha instituição, mas acredito que já havia acontecido outras eleições democráticas na escola” (QUADRO 2).

O processo da escolha de diretores tem contribuído para repensar a gestão escolar e também sobre o papel do diretor. Paro afirma:

[...] parece que o diretor consegue perceber melhor, agora, sua situação contraditória, pelo fato de ser mais cobrado pelos que o elegeram. Esse é um fato novo que não pode ser menosprezado. À sua condição de responsável último pela escola e de preposto do Estado no que tange ao cumprimento da lei e da ordem na instituição escolar, soma-se agora seu novo papel de líder da escola, legitimado democraticamente pelo voto de seus comandados, que exige dele maior apego aos interesses do pessoal escolar e dos usuários, em contraposição ao poder do Estado (PARO, 2001, p. 69).

O diretor da escola é o representante da comunidade, é o gestor da escola e não o mero representante ou preposto de um determinado governo.

#### 4.2.2 Gestão escolar: Democratização

A democratização da gestão escolar ocorreu a partir das determinações legais da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), que define, em seu artigo duzentos

e seis, os princípios básicos para a consolidação de uma educação de qualidade, tendo como ponto de referência a democratização da gestão.

A LDB 9394/96 indica no seu artigo quinze que "os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público" (BRASIL, 1996).

A partir de tais determinações legais, tornou-se um compromisso dos sistemas de ensino garantir a autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira. A Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria buscando cumprir as determinações estabelecidas promulgou e sancionou a Lei Municipal da Gestão Escolar Democrática nº4740/03, em dezembro de 2003.

Com a aprovação da Lei Municipal da Gestão Escolar Democrática nº4740/03 as escolas passam a ter a autonomia para a elaboração da PP com a participação da comunidade escolar, de acordo com "Art. 4º - A Autonomia Pedagógica será assegurada pela implantação por parte de cada Escola de seu projeto político-pedagógico, elaborado com a participação da comunidade escolar, em consonância com as políticas públicas vigentes e as normas do sistema municipal de ensino" (SANTA MARIA, 2003).

Nesse contexto, procuramos saber se na escola pesquisada houve a participação dos membros da comunidade escolar na elaboração do PP,

De acordo com a colega Laura: "Sim. Pais, professores e funcionários participaram da elaboração do PP" (QUADRO 2).

O processo de elaboração da PP deve ser:

Coletivo, democrático. Embora conte – e até tenha como base – com a participação individual, vai muito além dela, na medida em que implica o envolvimento efetivo dos vários membros que compõe a instituição a instituição, bem como da comunidade educativa (VASCONCELLOS, 2002, p.18).

Na escola, também de acordo com Larissa: "Todos os membros, professores, funcionários e pais fizeram parte da elaboração da PP" (QUADRO 2).

A participação de todos os membros da comunidade escolar na construção identitária da escola, a PP, é um direito, no sentido de fazer parte, é um dever no sentido de sair de uma situação de comodismo, de delegação para o outro. Pela

participação, os membros que constituem a comunidade escolar passam a assumir a condição de sujeito e não de objeto (VASCONCELLOS, 2002).

Das demais colegas entrevistadas, algumas não souberam responder, pois estão atuando há apenas dois anos na escola, sendo que uma delas há alguns meses, como a colega Maria argumentou: “Não sei se na elaboração da PP da escola houve a participação de outros membros da comunidade escolar, pois faz dois anos que atuo nessa escola” (QUADRO 2).

Pela narrativa da diretora que atua há quinze anos na escola, e da vice-diretora que está há dez anos, foi elaborada a PP com a participação da comunidade escolar, direito garantido a partir do ano de 2003.

Com a aprovação da Lei 4740/03 (SANTA MARIA, 2003), o Sistema Municipal de Educação do município de Santa Maria também determina as normas de constituição e funcionamento dos Conselhos Escolares. Bem como os mesmos terão função consultiva, deliberativa e fiscalizadora. Questionamos, então, se na escola o Conselho Escolar é atuante?

Segundo Laura, “O conselho escolar é bem participativo” (QUADRO 2).

A mesma resposta também é dada pela colega Antônia que diz que: “O conselho escolar é atuante na escola” (QUADRO 2).

Na fala das colegas, conferimos que o conselho é atuante, inclusive Antônia comenta ser um dos membros desse conselho escolar, e que já participou de várias reuniões. Os membros do conselho escolar foram escolhidos através de uma votação realizada na escola no início do ano letivo com a participação de pais, professores e funcionários.

A colega Larissa reafirma que o conselho é atuante e que: “São realizadas reuniões periódicas, onde e tomada decisões e resoluções com todos os membros que constitui o conselho escolar” (QUADRO 2).

Ressaltamos que, de acordo com a Lei 4740/03 (SANTA MARIA, 2003), no artigo vinte e três, que os conselhos escolares são constituídos pela direção da escola e representantes dos segmentos da comunidade escolar. No parágrafo único deste mesmo artigo fica estabelecido que “Entende-se por comunidade escolar, para efeito deste artigo o conjunto de alunos, pais ou responsáveis por alunos, membros do magistério e demais servidores públicos em efetivo exercício na Escola” (SANTA MARIA, 2003).

Ficando compreendida a comunidade escolar como o conjunto de alunos, pais, professores e demais funcionários em exercício na instituição. Questões que antes estavam centralizadas na figura da direção passam a ser compartilhadas com o conselho na gestão escolar. Como no artigo doze que trata da autonomia financeira das unidades educativas:

Os recursos financeiros destinados às escolas serão geridos pela comunidade escolar por meio do Conselho Escolar para manutenção e outras despesas necessárias ao bom desempenho escolar, conforme legislação e serão assegurados: I- pela alocação de recursos financeiros suficientes no orçamento anual; II- pelo repasse bimestral dos recursos [...] III- pelas doações da comunidade (SANTA MARIA, 2003).

Com isto, a Lei nº 4740/03 (SANTA MARIA, 2003) reforça a importância da participação da comunidade através do Conselho Escolar, inclusive na gestão financeira da escola.

Apesar de a escola ter passado por mudanças efetivas e significativas com a aprovação da Lei nº 4740/03 (SANTA MARIA, 2003), o que vivenciamos é uma democracia representativa.

Como a eleição para diretor, com a participação de todos os membros da comunidade escolar, a figura do diretor é representativa, pois ele representa os interesses da comunidade na escola onde está inserido, pelo menos é o que se espera. Da mesma forma, a escolha dos membros do conselho escolar.

A partir do diálogo com as colegas, procuramos saber se a gestão democrática está legitimada no cotidiano da escola, elas foram quase unânimes em dizer que sim:

LARISSA - Acredito que sim. O conselho escolar participa das decisões juntamente com a equipe diretiva. A comunidade escolar, os professores também participam da gestão da escola (QUADRO 2).

O conselho escolar participa das decisões juntamente com a equipe diretiva, pois é um órgão representativo da comunidade, e tem uma importante missão a exercer juntamente com a equipe diretiva a administração da instituição escolar, essa função está legalmente instituída, pela Lei 4740/03 no: “Art. 6º - A administração dos estabelecimentos de ensino será exercida pela: I - Equipe diretiva; II - Conselho Escolar” (SANTA MARIA, 2003).

A participação do conselho escolar na gestão escolar é um passo importante para a democratização da gestão da escola pública. Uma das colegas comenta: “Acho que a gestão está presente, pois as decisões, eleições, enfim tudo é apresentado a comunidade escolar através de reuniões, votações” (ANTÔNIA, QUADRO 2).

A colega acredita que a gestão escolar está legitimada no cotidiano da escola, além do papel importante que o conselho escolar tem como instituição máxima decisória, deliberativa, representa toda a comunidade escolar por atuar efetivamente. Também, vivencia processo de tomada de decisões de forma coletiva, o processo de eleição para diretores e para a constituição dos membros do conselho escolar.

Entretanto, Laura diz: “Estamos tentando. Na nossa escola as decisões são sempre tomadas em conjunto com o conselho e agora temos uma equipe diretiva, onde as decisões são tomadas em conjunto” (QUADRO 2).

Laura é mais cautelosa, e diz que a escola, como um todo, está tentando legitimar a gestão democrática no cotidiano.

#### 4.2.3 Gestão escolar: implicações a partir da ampliação da escolarização obrigatória

Ao dialogar com os sujeitos agentes do cotidiano escolar, buscamos compreender quais as implicações da proposta que amplia obrigatoriedade poderá trazer para todas as etapas da educação básica à gestão escolar, nos aspectos administrativo, financeiro e pedagógico.

##### Aspecto administrativo

No aspecto administrativo, Larissa coloca que a principal implicação é: “[...] é buscar atender a demanda” (QUADRO 2).

A demanda é garantir que até 2016 possa estar em condições para que todas as crianças a partir dos quatro anos de idade possam estar efetivamente matriculadas nas instituições de ensino.

Maria diz: “no aspecto administrativo acredito que seja na providencia de estrutura física e humana” (Quadro 2).

Acreditamos que a SMED, em parceria com a União, já busca verbas para a construção de novas escolas, em especial, de Educação Infantil. Na gestão do secretário que atuava no cargo no início do ano letivo de 2101, já estava previsto a construção de algumas escolas e um Projeto para o provimento do cargo de Monitor. Porém, não foi aprovado pelo atual prefeito. Esse projeto tinha como principal objetivo retirar a mão de obra dos estagiários nas escolas e tentar resolver os problemas que se repetem ano após ano no início do ano letivo. Seria criado um plano de carreira para o profissional que iria atuar nas turmas integrais, onde em um turno assumiria o professor, em outro, o monitor. A exigência para o cargo seria o antigo magistério, inicialmente, haveria uma contratação temporária e, após, a abertura de edital para suprir as vagas.

Com o projeto, as escolas contariam com profissionais qualificados à Educação Infantil, uma vez que, por experiência docente, a escola conta com um grande número de estagiários do Ensino Médio atuando junto ao professor, nas turmas de berçários e maternais.

Para a colega Lara, implica em:

LARA - Mais salas de aulas, mais profissionais atuando dentro da escola para atender as necessidades dos alunos, mais professores. Sem falar nas implicações como materiais, merenda escolar, etc. (QUADRO 2).

Lara reforça questões já citadas pelas colegas, tais como a estrutura física, recursos humanos, entre outras implicações.

Para uma das colegas a implicação para gestão escolas no aspecto administrativo, compreende: “O gestor organizar, discutir e implantar estratégias para que o processo se estabeleça da melhor maneira, mas ainda é um grande desafio” (LAURA, QUADRO 2).

A colega Laura faz ponderações no sentido de buscar legitimar na prática a prerrogativa legal, mas, para ela, trata-se de desafio muito grande. Primeiro que, pensar em buscar que o processo se estabeleça da melhor maneira, para que a implementação da obrigatoriedade a partir dos quatro anos de idade não se suceda nas escolas públicas como ocorreu no início do processo de implementação do Ensino Fundamental de nove anos.

Segundo estudos realizados por Antunes (2010), a falta de subsídios e orientações sobre a proposta, antes e durante o processo de implementação, fez com que sentimentos de dúvidas, desconforto e insegurança fossem vivenciados pelos professores nos exercício da docência e da gestão, e dos pais.

Nesse sentido, torna-se imprescindível orientar e dar subsídios antes e durante o processo de implementação da proposta, pois há uma preocupação com relação à estrutura física bem como no que diz respeito os recursos humanos suficiente para atender as determinações da lei.

Em conversas com as colegas, conferimos uma preocupação com relação as crianças de zero a três anos de idade, sob a denominação de creche. Com a obrigatoriedade da escolarização a partir dos quatro anos de idade, e pela falta de estrutura física, para atender determinações legais, diminuir os espaços das crianças de zero a três anos de idade.

#### Aspecto financeiro

Como falamos de uma política educacional, devemos pensar que essa pode trazer implicações no aspecto financeiro para a gestão escolar, na opinião das professoras, entre elas, a Maria “No aspecto financeiro seja a busca de verbas para se suprir as necessidades de estrutura física e humana” (QUADRO 2).

No artigo duzentos e oito da Emenda nº 59 (BRASIL, 2009) ocorre referência ao “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, será feito por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 2009). A obrigatoriedade de todas as etapas com ingresso a partir dos quatro anos de idade deverá ser feita com o apoio técnico e financeiro da União. Assim, torna-se responsabilidade da União destinar verbas através de programas para dar condições aos distritos, estados e municípios.

Laura reforça que, para resolver a questão da estrutura física, precisa-se de verbas, e ainda comenta que, muitas vezes, não são suficientes: “As escolas precisam reorganizar os espaços físicos e isto implica no aspecto financeiro que não é o suficiente e também vontade política” (QUADRO 2).

Com a Lei 4740/03 que instituiu a gestão democrática traz no “Art. 11 - A autonomia financeira das Escolas da rede pública municipal será assegurada pelo repasse de recursos, os quais serão corrigidos anualmente, objetivando a melhoria da qualidade do ensino” (SANTA MARIA, 2009).

Os recursos serão administrados pela comunidade escolar, por meio do Conselho Escolar, para sua manutenção e outras despesas necessárias ao bom desempenho escolar.

A mesma lei também estabelece o Programa de Desenvolvimento da Autonomia Escolar (PRODAE), com o objetivo de descentralização financeira.

Hoje, as escolas recebem recursos financeiros através do PRODAE, no artigo dezoito da Lei nº 4740/03 traz:

Parágrafo único - O PRODAE será composto pelas receitas de MDE Manutenção do Desenvolvimento do Ensino, do FUNDEF - Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental, do salário educação e outras previstas no Orçamento da Secretaria de Município da Educação, bem como eventuais receitas provenientes de programas e doações de pessoas físicas e jurídicas (SANTA MARIA, 2003).

Os recursos são destinados a despesas de custeio e à manutenção de pequenos reparos. Os recursos com gastos de pessoal ocorrem através do Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental (FUNDEF).

Para garantir a construção de novas escolas são necessários esforços via SMED, com vistas a garantir programas e verbas. Como a colega Laura comenta, também está relacionada com vontade política. Uma vez que a educação, como as demais áreas está atrelada a uma administração política e a sua rotatividade, sendo que a alocação de recursos financeiros para a população, na maioria das vezes, está racionada a metas e objetivos partidários.

Em virtude disso, vivenciamos no cotidiano das escolas, sucessivas políticas educacionais que fracassam, já que os objetivos reais não são efetivamente aspirados pelos representantes políticos sem conhecimento na área da educação. Esse é um fator relevante para que as políticas educacionais atinjam os objetivos a que foram sancionadas.

## Aspecto pedagógico

Questionamos as colegas sobre quais as implicações na gestão escolar, quanto ao aspecto administrativo. As respostas apresentam pontos em comum ao ressaltar a questão da formação continuada.

De acordo com Laura: “As escolas precisam preparar bem os professores – formação continuada – para atender a nova demanda de alunos” (QUADRO 2).

É necessária a formação continuada, para que os professores possam se reciclar, trocar informações, experiências e também saber quais são os objetivos propostos pela lei que amplia a obrigatoriedade para todas as etapas da EB, com ingresso obrigatório a partir dos quatro anos de idade.

A colega Maria reafirma a importância da formação continuada, e demonstra preocupação com relação aos professores da Educação Infantil, em especial, com as turmas de creche.

MARIA - No aspecto pedagógico seja a busca de cursos para preparar o professor para atender a essa nova demanda, já que acredito que o professor de Educação Infantil sai com pouca base para desenvolver o trabalho com crianças menores de quatro anos (QUADRO 2).

Ressaltamos que a o curso de graduação é uma formação inicial, e que precisam ser promovidos cursos de formação continuada aos professores. Durante quatro anos, não é possível formar um professor, uma vez que se trata de um profissional que se constitui na prática pedagógica. Porém, compartilhamos da opinião da colega quanto ao despreparo na formação para o trabalho pedagógico com crianças de zero a três anos. Realidade que o professor de Educação Infantil enfrentará na carreira.

Quanto ao aspecto pedagógico, inúmeras questões carecem ser esclarecidas, e também são dúvidas dos colegas que estão atuam nas EMEIS, como a frequência à Educação Infantil e seu controle; a carga horária; o processo de avaliação; critérios para organização das turmas; a data de corte para matrícula, etc.

Para Larissa: “É dar continuidade no trabalho que já vem sendo realizado” (QUADRO 2).

As escolas que atendem crianças na faixa etária de zero a cinco anos e onze meses darão continuidade ao trabalho que já vem sendo realizado na comunidade

onde está inserida. Todavia, ao tornar obrigatório o ingresso a partir dos quatro anos de idade, torna-se imprescindível que as escolas recebam orientações para que as características e a especificidade da Educação Infantil sejam respeitadas.

Como exemplo, o processo de avaliação que, nessa faixa etária, avalia o desenvolvimento sem objetivo de seleção, promoção classificação ou retenção e controle da frequência. Para que possamos visualizar práticas pedagógicas que respeitem a singularidade que esse nível da Educação Básica detém.

## TECENDO ALGUMAS REFLEXÕES FINAIS

Tecemos algumas reflexões finais, porque não se esgotam aqui, mas apresentam-se nesse momento como possibilidades para iniciar um diálogo a partir do cotidiano escolar, mediante a compreensão dos desafios da gestão escolar, para implementar progressivamente a obrigatoriedade do ensino dos quatro aos dezessete anos de idade até 2016.

Nessa perspectiva, a educação é influenciada por uma série de fatores, entre eles, o que exerce maior influência são os organismos internacionais. O Banco Mundial é citado como principal organismo internacional que intervém nas políticas educacionais no Brasil. Afirmação que encontra respaldo nas falas dos sujeitos protagonistas do cotidiano estudado.

Quando buscamos entender como as políticas públicas chegam até a escola, revela-se uma relação de hierarquia e imposição entre as Políticas Públicas Educacionais e o cotidiano escolar. Percebemos como os profissionais da educação sentem-se, muitas vezes, com relação às políticas prontas, que precisam ser colocadas em prática no cotidiano e por não participarem da elaboração oficial das legislações, constituindo-se como meros executores das políticas públicas educacionais.

Quando dialogamos acerca de uma política educacional que vai se consolidar em ações nos contextos escolares, espaços para discussão e reflexão são esperados. Porém, evidencia-se na narrativa das colegas a inexistência de espaços para refletir sobre as políticas públicas no cotidiano da escola. Por vezes, as Políticas Públicas Educacionais não são frequentes no vocabulário dos colegas, mas suas ações estão intrinsecamente ligadas às intenções dos legisladores.

As professoras têm conhecimento, a priori, sobre a prerrogativa legal que determina a extensão da obrigatoriedade da educação básica dos quatro aos dezessete anos. Conhecimento adquirido através da SMED, MEC, internet e conversas com os colegas no cotidiano escolar. Notamos, a partir das narrativas, que a SMED, buscou discutir sobre a política que amplia a obrigatoriedade em reuniões com os diretores e vice-diretores, para informar às escolas, e também as futuras ações para buscar atender a demanda da população, em especial, da Educação Infantil.

As legislações surgem para dar garantias legais ao cumprimento das determinações, mas sua legitimação depende de uma série de fatores, entre eles, o financeiro, a estrutura física e as ações dos agentes educacionais. A partir da narrativa dos profissionais que estão inseridos no cotidiano escolar, a instituição não está preparada para implementar a prerrogativa legal sinalizada, que amplia a obrigatoriedade para todas as etapas da educação básica, como a escolarização a partir dos quatro anos de idade. A estrutura física e os recursos humanos são considerados insuficientes para legitimar a proposta.

Ao inserir na Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996) mudanças quanto à gestão escolar, esperamos que esta se efetive na prática. Algumas mudanças foram significativas na fala das colegas, como a autonomia para as escolas elaborarem e executarem a proposta pedagógica, e ainda para que articulem com as famílias e com a comunidade. O conselho escolar começou a ser criado nas instituições de ensino bem como as eleições para diretores de forma democrática com a participação de todos os membros da comunidade escolar: pais, alunos, professores e funcionários. A gestão democrática foi instituída na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), e pela Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), entretanto, as mudanças se efetivarão na prática mais tarde. No município de Santa Maria, as mudanças se efetivaram a partir da Lei Municipal de Gestão Democrática nº 4740/03 (SANTA MARIA, 2003).

Entre as modalidades de provimento no cargo/função de diretor da escola pública está a nomeação pelo prefeito. Como consequência, a dependência do sistema educacional a representantes políticos restringe o controle das políticas educacionais, seus fins, assim como a alocação de recursos financeiros a pessoas que defendem metas e objetivos partidários, e que estão fora dos cotidianos das escolas.

A escolha através de votação direta para provimento do cargo de diretor foi um grande avanço para a democratização da escola pública e à superação de uma relação até então estabelecida entre a escola e os interesses políticos.

Em 2003, é aprovada a Lei Municipal de Gestão Democrática nº 4740 (SANTA MARIA, 2003) e determina, entre outras, a eleição para o cargo de diretor, através da votação direta. Para tanto, indagamos às colegas em que ano efetivamente foi realizada a eleição de diretor de forma democrática na instituição.

Nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIS), a escolha do diretor de forma democrática, somente foi realizada no ano de 2006. Refletir sobre a escolha do diretor, como representante dos professores, pais, alunos e dos demais sujeitos envolvidos no cotidiano da escola contribui significativamente para a superação de um modelo que historicamente esteve presente na escola, balizado pela indicação política ao provimento do cargo.

A democratização da gestão escolar tornou-se um compromisso dos sistemas de ensino garantir a autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira. A Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria buscando cumprir as determinações estabelecidas promulgou e sancionou a Lei Municipal da Gestão Escolar Democrática nº4740/03, em dezembro de 2003. Assim as escolas passam a ter autonomia para elaboração do PP e também à participação de toda a comunidade escolar, como reafirmam as colegas.

O conselho escolar é órgão consultivo, deliberativo e fiscalizador, e percebemos através da narrativa das colegas que o Conselho Escolar é atuante na instituição.

Na opinião das mesmas, a gestão democrática está legitimada no cotidiano da escola, uma vez que elas vivenciam práticas na qual o conselho escolar é atuante e as decisões são tomadas em conjunto, todavia, estamos apenas iniciando um processo de gestão democrática.

Ao dialogarmos com os sujeitos agentes do cotidiano escolar, compreendemos as implicações que a proposta que amplia a obrigatoriedade para todas as etapas da educação básica pode trazer à gestão escolar, nos aspectos administrativo, financeiro e pedagógico.

No aspecto administrativo, é citada a estrutura física e também recursos humanos para buscar atender a demanda da comunidade, além do gestor organizar, discutir e implantar estratégias para que o processo se estabeleça da melhor maneira.

No aspecto financeiro, na opinião das professoras, estão as verbas para suprir necessidades de estrutura física e humana. As escolas precisam reorganizar os espaços físicos, e isto implica no aspecto financeiro que não é o suficiente, e também vontade política.

No aspecto pedagógico, as respostas aparentam pontos em comum, ressaltando a questão da formação continuada. É necessária a formação

continuada, para que os professores possam se reciclar, trocar informações, experiências e também saber quais os objetivos propostos pela lei que amplia a obrigatoriedade para todas as etapas da EB, com ingresso obrigatório a partir dos quatro anos de idade.

Quanto ao aspecto pedagógico, inúmeras questões carecem ser esclarecidas, e também são dúvidas dos colegas que atuam nas EMEIS, como a frequência à Educação Infantil e o seu controle; a carga horária; o processo de avaliação; critérios para organização das turmas; a data de corte para matrícula.

A escola, mais uma vez, é convidada a legitimar uma política pública, mas como estamos falando de uma proposta que assume essa proporção na sociedade, ela necessita ser alvo de estudos e reflexões por parte dos professores no cotidiano escolar.

Contudo, afirmamos que as discussões iniciais tecidas no cotidiano escolar sobre a lei que amplia a obrigatoriedade para todas as etapas da Educação Básica, com ingresso a partir dos quatro anos, são passíveis de reflexões posteriores, uma vez que “Não podemos perder de vista o fato que o cotidiano é algo que se tece diariamente, a partir de seu próprio movimento” (TAVEIRA, 2008, p.138).

A partir da fala dos sujeitos, foi possível conhecer quais são os desafios impostos à gestão educacional da escola pesquisada, considerando a prerrogativa legal que amplia a obrigatoriedade da escolarização para quatorze anos de duração, com ingresso a partir dos quatro anos de idade. Entre eles, viabilizar estrutura física e recursos humanos para atender a demanda da comunidade onde a escola está inserida; discutir e implementar estratégias para que a política possa ser progressivamente efetivada na escola até 2016; promover a formação continuada aos professores; buscar esclarecer questões que implicam na organização do trabalho pedagógico na escola, como, a frequência, a carga horária, o processo de avaliação; critérios para a organização das turmas; e a data de corte para a matrícula das crianças a partir dos quatro anos de idade.

Pressupomos que os desafios impostos à gestão escolar tanto nos aspectos administrativo, financeiro e pedagógico possam ser minimizados através de ações conjuntas. Pois, não são as leis que promoverão as modificações para garantir que as determinações da prerrogativa legal em discussão, os professores que, cotidianamente, vivenciam as práticas educativas no atual sistema de ensino.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, T. e CAMARGO, R. B. de 2001 ADRIÃO Theresa; OLIVEIRA Romualdo Portela de. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: ADRIÃO Theresa; OLIVEIRA Romualdo Portela de (orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. SP, Xamã, 2002.

ALTMANN. Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002.

ANDRÉ, Marli; LÜDKE, Menga. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ANTUNES, Jucemara; ILHA, Elisiane Eich; AITA, Sonia Marli Righi; SARTURI, Rosane Carneiro. Ampliação do Ensino Fundamental de nove anos: perspectivas de implementação. In: ANAIS DA 14ª JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE DOS MEIOS VIRTUAIS DA UNIFRA, 2008, Santa Maria Recife. **Anais eletrônicos nº 21752432**, Santa Maria, 2008. Disponível em: <<http://www.unifra.br/eventos/jne2008/Trabalhos/87.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2010.

ANTUNES, Jucemara. Ensino Fundamental de nove anos: em busca da legitimação no cotidiano escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASSO, Vera Lúcia. As conseqüências do processo de reestruturação do Estado brasileiro sobre a formação de professores da educação básica: algumas reflexões. In: PERONI, Vera Maria Vidal; BASSO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar. (Org.) **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006.

BRASIL. Constituição Política do Império do Brazil de 25 de março de 1824. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Império do Brazil, Rio de Janeiro em 22 de Abril de 1824. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Constituicao/Constitui%C3%A7ao3.htm>>. Acesso em: 10 de abril de 2009.

\_\_\_\_\_. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 24 de fevereiro de 1891. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, cidade do Rio de Janeiro, em 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Constituicao/Constitui%C3%A7ao3.htm>>. Acesso em: 10 de abril de 2009.

\_\_\_\_\_. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil promulgada em 16 de julho de 1934. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, cidade do Rio de Janeiro, 16 de julho de 1934. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Constituicao/Constitui%C3%A7ao3.htm>>. Acesso em: 10 de abril de 2009.

\_\_\_\_\_. Constituição dos Estados Unidos do Brasil em 1937. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, 10 de novembro de 1937. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Constituicao/Constitui%C3%A7ao3.htm>>. Acesso em: 10 de abril de 2009.

\_\_\_\_\_. Constituição dos Estados Unidos do Brasil promulgada em 1946. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, 18 de setembro de 1946a. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Constituicao/Constitui%C3%A7ao3.htm>>. Acesso em: 10 de abril de 2009.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 24 de janeiro de 1967. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Constituicao/Constitui%C3%A7ao3.htm>>. Acesso em: 10 de abril de 2009.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional Nº 1, de 17 de outubro de 1969. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 17 de outubro de 1969. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Constituicao/Constitui%C3%A7ao3.htm>>. Acesso em: 10 de abril de 2009.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional Nº 53, de 2006. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 19 de dezembro de 2006b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm)>. Acesso em: 28 de janeiro de 2010.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional Nº 59, de **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 11 de novembro de 2009a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm)>. Acesso em: 28 de janeiro de 2010.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 10 de abril de 2009.

\_\_\_\_\_. Decreto de Lei nº 8.529. Lei Orgânica do Ensino Primário. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, 2 de janeiro de 1946b. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=103937>. Acesso em: 10 de abril de 2009.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.094 de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 24 de abril de 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm). Acessado em: 01 dez. de 2009.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1961. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 10 de maio de 2009.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 10 de maio de 2009.

\_\_\_\_\_, LDB. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 10 de maio de 2009.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm)>. Acesso em: 10 maio de 2009.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2005. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20042006/2005/Lei/L11114.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Lei/L11114.htm)>. Acesso em: 15 set. de 2008.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2006a. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)>. Acesso em: 15 set. de 2008.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.700, de 13 de junho de 2008. Acrescenta inciso X ao **caput** do art. 4º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir dos 4 (quatro) anos de idade. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2008. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)>. Acesso em: 05 maio de 2010.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2009b. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)>. Acesso em: 05 maio de 2010.

BEZERRA, Aldenice Alves. Modalidade de provimento do dirigente escolar: mais um desafio para as políticas da educação municipal. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 90, n. 224, p. 59-70, jan./abr. 2009.

BORDENAVE, Juan Enrique Diaz. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DAKAR. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO; CONSED; Ação Educativa, 2001. Texto adotado pelo Fórum Mundial de Educação. Dakar, Senegal - 26 a 28 de abril de 2000.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. 1984. **Administração Escolar**: Um problema Educativo ou Empresarial. São Paulo: Cortez, 1985.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GAMBOA, Sílvio Sanches (Org.). **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LÜCK, Heloísa. Gestão Educacional. **Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de. Gestão democrática na educação: concepções e vivências. In: LUCE, M. B. MEDEIROS, I. L. P. de (Org). **Gestão escolar democrática**: concepções e vivências. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2006.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso**: Uma Estratégia de Pesquisa. São Paulo: Atlas, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria método e criatividade. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Andrade Dalila; ROSAR, Maria de Fátima Félix (Orgs.). **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PARO, Vitor Henrique. O princípio da Gestão Democrática no contexto da LDB. In: OLIVEIRA Romualdo Portela de; ADRIÃO Theresa. (Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.

PLANK, David N. **Política educacional no Brasil**: caminhos para a salvação pública. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 23. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

SAMPAIO, Carmem Sanhes. **Compreender o compreender das crianças em seus processos de alfabetizadores**. IN: Garcia, R. L. (Org.). Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SANDER, Benno. **Administração da Educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.

SARTURI, Rosane Carneiro. **Uma viagem pelo túnel do tempo**: do conceito de administração escolar para o de gestão educacional. In: VI encontro da ANPAE/SUL- Reinventando a Gestão Educacional-Políticas Públicas e Conhecimento, 2007, Passo Fundo. Anais do VI Encontro da ANPAE/SUL - Reinventando a Gestão Educacional - Políticas públicas e conhecimento. Passo fundo: UPF, 2007. P. 1-11.

SARTURI, Rosane Carneiro. **O processo construção na Constituinte Escolar**: implicações e possibilidade. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

SANTA MARIA. Lei nº 4740/03 de 24 de dezembro de 2003.

SANTA MARIA. Lei nº 3292 de 27 de dezembro de 1990 de Santa Maria.

SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados, 2002.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtiem, 1990. Unesco, 1998.

TAVEIRA, Eleonora Barrêto. A pesquisa dos/nos/com os cotidianos e suas múltiplas possibilidade de apresentação. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de e ALVES, Nilda. **Pesquisa no/dos/com cotidiano das escolas**. Petrópolis:DP et Alii, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para Todos:** a tarefa por fazer. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

## **ANEXOS**

## **ANEXOS B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**



### **UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, Jucemara Antunes, professora e especializanda em gestão educacional da UFSM, orientanda da prof. Dr<sup>a</sup> Rosane Carneiro Sarturi, desejo por meio deste, convidá-lo (a) a participar de uma pesquisa estamos realizando, intitulada: A escolarização obrigatória dos quatro aos dezessete anos de idade: reflexões tecidas no cotidiano escolar.

Esta pesquisa objetiva saber quais são os desafios impostos a gestão educacional de uma escola pública, considerando a prerrogativa legal que amplia a obrigatoriedade da escolarização para quatorze anos de duração, com ingresso a partir dos quatro anos de idade, em vigor a partir de 2016. Para tanto, será realizada uma entrevista semiestruturada com oito questionamentos.

Informamos que a sua identidade será mantida em sigilo, e que os dados coletados estarão sob os cuidados dos pesquisadores responsáveis. Confirmamos que a sua participação neste estudo é livre e você pode desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem sofrer qualquer dano ou prejuízo.

O estudo oferece um risco mínimo, você pode sentir algum desconforto ou intimidado (a), durante a entrevista. Caso aconteça, fica assegurado o seu direito de desistir sem qualquer prejuízo. A sua participação neste estudo não terá nenhum benefício pessoal direto, contudo, estarás contribuindo para ampliação de conhecimentos sobre tema.

Os dados coletados ficarão em completo sigilo, na sala 3234 do centro de educação por um período de cinco anos sob a responsabilidade do (a) Sr. (a) Rosane Carneiro Sarturi (orientadora da pesquisa). Após este período, os dados serão destruídos. Você tem direito de tirar suas dúvidas a qualquer momento sobre o andamento da pesquisa tendo a garantia de que todas as suas perguntas serão respondidas. Garante-se o compromisso do pesquisador que os dados serão utilizados única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no (a) presente projeto de forma anônima e

Por fim, eu \_\_\_\_\_, ciente do que foi exposto, acredito ter sido informado de maneira satisfatória a respeito da pesquisa, tendo ficado claro os propósitos do estudo, assim como os procedimentos, seus riscos e benefícios, a garantia de confidencialidade e esclarecimentos. Concordo em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem acarretar qualquer dano e/ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Qualquer dúvida ou esclarecimento sobre a pesquisa, você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável, Jucemara Antunes, através do endereço: Rua Izidoro Grassi, nº 23, bloco 9, apto 434 – Santa Maria –RS, Telefone: (55) 99235697, e-mail: jucemaraantunes@bol.com.br.

Declaro que recebi cópia do termo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Santa Maria, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

---

Assinatura do entrevistado (colaborador da pesquisa)

---

Assinatura da especializanda

---

Assinatura da Orientadora

## ANEXO C - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



### UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

#### TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

**Título do projeto:** A escolarização obrigatória dos quatro aos dezessete anos de idade: reflexões tecidas no cotidiano escolar

**Pesquisador responsável:** Rosane Carneiro Sarturi

**Instituição/Departamento:** UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO - PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
- Especialização em Gestão Educacional

**Telefone para contato:** 55 99235697

**Local da coleta de dados:** Núcleo Infantil CAIC – Luizinho de Grandi

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados através de entrevista semi-estruturada das escolas da rede municipal de Santa Maria.

Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no (a) presente projeto de forma anônima e as informações prestadas ficarão em completo sigilo, na sala 3234 do centro de educação por um período de cinco anos sob a responsabilidade do (a) Sr. (a) Rosane Carneiro Sarturi (orientadora da pesquisa). Após este período, os dados serão destruídos.

Santa Maria, .....de .....de 200.....

---

Nome (e assinatura do pesquisador responsável)

## **APÊNDICES**

## **APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS**

### **UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE EDUCAÇÃO**

#### **ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

##### **Dados de identificação**

Entrevistado (a):

Cargo/função:

##### **Políticas Públicas**

1- Você sabe quais são as influências que interferem nas políticas públicas para a educação no Brasil? Como elas chegam até as escolas? Há espaços para discussão sobre as políticas públicas no cotidiano escolar? De que maneira?

2- Você tem conhecimento sobre a prerrogativa legal que determina a extensão da obrigatoriedade da educação básica dos quatro aos dezessete anos? Se conheceres, qual foi a forma de divulgação?

3- Você acredita que a instituição escolar está preparada para implementar a prerrogativa legal sinalizada pela emenda da Constituição Federal Nº. 59 que amplia a obrigatoriedade para todas as etapas da educação básica? Por quê?

##### **Gestão Escolar**

4- A partir da Lei 9394/96 quais as mudanças provocadas na gestão da escola? Como era realizada a eleição dos diretores da escola? Que ano efetivamente foi realizada a eleição de diretor de forma democrática na instituição?

5- Houve a participação dos membros da comunidade escolar na elaboração do PP? Quais? O conselho escolar é atuante? Você acredita que a gestão democrática está legitimada no cotidiano da escola? Por quê?

6- Você sabe quais são as implicações que a proposta que amplia obrigatoriedade

para todas as etapas da educação básica pode trazer para a gestão escolar? No aspecto administrativo? No aspecto financeiro? No aspecto pedagógico?

**APÊNDICE B – QUADRO 1**

		Sujeitos				
Políticas Públicas		Laura	Larissa	Maria	Antônia	Lara
1	Você sabe quais são as influências que interferem nas políticas públicas para a educação no Brasil?	Sei do BM.	Sim, de organismos internacionais que concedem empréstimos e impõe programas convenientes a eles, mas que “nem sempre é para nós”.	Na Faculdade lemos um artigo que o Banco Mundial influência nas políticas públicas para Educação.	Sei do Banco Mundial.	Organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) que defendem a necessidade da modernização da educação passando a financiar a educação brasileira e interferirem nas políticas públicas.
	Como elas chegam até as escolas?	Muitas vezes não a vemos como política.	Chegam até a escola de uma maneira informal.	Como sempre se diz “vem de cima para baixo” e temos que aceitar.	De forma imposta.	Chegam mas não vemos como política pública.
	Há espaços para discussão sobre as políticas públicas no cotidiano escolar?	Pouco se ouve falar sobre as políticas públicas nas escolas.	Normalmente não há espaço para essas discussões.	Não vejo que nas escolas existam espaços para discussão das políticas públicas	Acredito que não.	Acredito que não.
	De que	Os espaços				

	maneira?	para estas discussões nas escolas também são poucos, mas dentro do possível nas reuniões pedag tentamos discutir sobre o assunto.				
2	Você tem conhecimento sobre a prerrogativa legal que determina a extensão da obrigatoriedade da educação básica dos quatro aos dezessete anos?	Sim.	Sim.	Já ouvi falar.	Sim	Sim
	Se conheceres, qual foi à forma de divulgação?	Vários encontros foram realizados pela smed para discutir o assunto com	Através de reuniões com a Secretaria de Educação do município, documento enviado pelo	Em conversas com outros professores, mas ainda não li nada sobre.	Tenho conhecimento através da mídia, leituras e na escola.	Através das mídias televisão, internet.

		os professores e também através de leituras.	MEC e revistas e sites.			
3	Você acredita que a instituição escolar está preparada para implementar a prerrogativa legal sinalizada pela emenda da Constituição Federal Nº. 59 que amplia a obrigatoriedade para todas as etapas da educação básica?	Acredito que temos ainda muito para discutir sobre o assunto com as equipes de profissionais da educação.	Não.	Acredito que a escola tenha dificuldade em atender a Constituição Federal Nº 59.	Não está preparada.	Acredito que não.
	Por quê?	Pois precisam ser revistos os currículos, a formação dos professores, espaços físicos para atender a toda demanda	Falta estrutura para atender essas crianças.	Pois irá faltar espaço físico, e de pessoal para atender a esse número grande de crianças que serão inseridas na	Porque foi imposta. Falta estrutura para atender a demanda.	Pois, esta lei indica que aumentará a demanda. E as escolas precisam de mais salas de aula e mais profissionais de educação. Nós mesmos na nossa escola já temos um número excessivo de alunos em nossas salas o que já

		de alunos.		escola, se hoje já existem dificuldades. Falta estrutura física e humana.		demonstra a falta de espaço, professores, auxiliares.
--	--	------------	--	---	--	---

**APÊNDICE C – QUADRO 2**

Gestão Escolar						
4	A partir da Lei 9394/96 quais as mudanças provocadas na gestão da escola?	Na educ. Infantil não existia eleição para diretor.	Até então a escola não tinha eleições, após a Lei 9394/96 foi realizada eleição para diretor nas escolas de Ensino Fundamental, com a participação dos professores, funcionários e pais.	Com a lei todos os envolvidos no cotidiano da escola devem participar da gestão escolar, qualquer decisão e ação deve ser do conhecimento de todos, seria a gestão democrática.	A partir da LDB, as escolas tornaram-se autônomas para legislar de forma democrática como , por exemplo, a comunidade escolar começou a participar efetivamente das decisões através do voto para diretor, conselho escolar, participação na elaboração do PP. Anteriormente a LDB não existiam eleições de forma democrática.	Não tenho esta resposta por fazer pouco tempo que trabalho na escola.
	Como era realizada a eleição dos diretores da escola?	Os cargos eram determinados pelos prefeitos.	Pela indicação política.	Acredito, não tenho certeza, que era como um cargo de confiança conforme o partido político do município ou estado.	Os diretores eram promovidos através de cargos de confiança.	Pelo que sei era por indicação política.
	Que ano	A partir de	No ano de	Eu participei	Não sei responder	

	efetivamente foi realizada a eleição de diretor de forma democrática na instituição?	2006 com a lei de gestão iniciou-se o processo de eleição democrática, desta forma foi possível conversar com a comunidade e decidirmos juntos a melhor forma de dar continuidade ao trabalho na escola.	2006 foi realizada nas EMEIS com mais de cinquenta alunos.	de uma eleição democrática no ano de 2009 na minha instituição, mas acredito que já havia acontecido outras eleições democráticas na escola.	que ano foi efetivada as eleições de forma democrática na nossa escola.	
5	Houve a participação dos membros da comunidade escolar na elaboração do PP?	Sim.	Sim.	Não sei se na elaboração do PP da escola houve a participação de outros membros da comunidade escolar, pois faz dois anos que atuo nessa escola.	Não participei da elaboração do PP, pois não estava na escola.	
	Quais?	Pais, professores e	Todos os membros,		Mas acredito que houve a participação	

		funcionários participaram da elaboração do PPP.	professores, funcionários e pais fizeram parte da elaboração do PP.		da comunidade escolar.	
	O conselho escolar é atuante?	O conselho escolar é bem participativo.	Sim. São realizadas reuniões periódicas, onde e tomada decisões e resoluções com todos os membros que constituem o conselho escolar.	Sim.	O conselho escolar é atuante na escola.	
	Você acredita que a gestão democrática está legitimada no cotidiano da escola?	Estamos tentando.	Acredito que sim.	Acredito.	Sim	Mas quanto à gestão democrática posso dizer que sim.
	Por quê?	Na nossa escola as decisões são sempre tomadas em conjunto com o conselho e	O conselho escolar participa das decisões juntamente com a equipe diretiva. A	Pois percebo que a gestão democrática acontece na escola e percebo que o conselho	Acho que a gestão está presente, pois as decisões, eleições, enfim tudo é apresentado a comunidade escolar através de reuniões,	pois os professores tem autonomia para exercer seu trabalho e são participativos nas questões que dizem respeito a gestão da escola.

		agora temos uma equipe diretiva, onde as decisões são tomadas em conjunto.	comunidade escolar, os professores também participam da gestão da escola.	escolar é atuante.	votações.	
6	Você sabe quais são as implicações que a proposta que amplia obrigatoriedade para todas as etapas da educação básica pode trazer para a gestão escolar?				Não sei quais são as implicações. Na minha opinião faltam muitos esclarecimentos, pois as leis são impostas e a escola que se adapte a elas.	
	No aspecto administrativo?	O gestor organizar, discutir e implantar estratégias para que o processo se estabeleça da melhor maneira, mas ainda é um grande	No aspectos administrativo é buscar atender a demanda.	No aspecto administrativo acredito que seja na providencia de estrutura física e humana.		Mais salas de aulas, mais profissionais atuando dentro da escola para atender as necessidades dos alunos, mais professores. Sem falar nas implicações como materiais, merenda escolar, etc.

		desafio.				
	No aspecto financeiro?	As escolas precisam reorganizar os espaços físicos e isto implica no aspecto financeiro que não é o suficiente e também vontade política.	Acho que a mudança maior seria no aspecto financeiro.	No aspecto financeiro seja a busca de verbas para se suprir as necessidade de estrutura física e humana.		Aumentam os gastos.
	No aspecto pedagógico?	As escolas precisam preparar bem os professores – formação continuada – para atender a nova demanda de alunos.	É dar continuidade no trabalho que já vem sendo realizado.	No aspecto pedagógico seja a busca de cursos para preparar o professor para atender a essa nova demanda, já que acredito que o professor de Educação Infantil sai com pouca base para desenvolver o trabalho com		Formação do professor.

				crianças menores de quatro anos.		
--	--	--	--	--	--	--