

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: EM
BUSCA DA LEGITIMAÇÃO NO COTIDIANO
ESCOLAR**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Jucemara Antunes

**Santa Maria, RS, Brasil
2010**

ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: EM BUSCA DA LEGITIMAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

por

Jucemara Antunes

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Práticas Educativas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Rosane Carneiro Sarturi

Santa Maria, RS, Brasil
2010

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação de
Mestrado

**ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: EM BUSCA DA
LEGITIMAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR**

Elaborada por:
Jucemara Antunes

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

Comissão Examinadora

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

Profª Drª Carmen Lúcia Bezerra Machado – (UFRGS)

Profª Drª Maria das Graças C. S. M. G. Pinto – (UFPEL)

Profª Drª Adriana Moreira da Rocha Maciel – (UFSM)

Santa Maria, 26 de março de 2010

AGRADECIMENTOS

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

À minha Orientadora, Prof.^a Dr.^a Rosane Carneiro Sarturi, por ter em primeiro lugar acreditado em mim e por ter me orientado de forma atenta e rigorosa. Obrigada pelo empréstimo dos livros. Foi um privilégio ter sido sua orientanda.

Às professoras doutoras Carmen, Graça pelas contribuições tecidas na banca de avaliação do projeto e agora para a finalização da dissertação.

As Diretoras, Coordenadoras Pedagógicas e Professores que fizeram parte da pesquisa.

À Rosi diretora, e a Claudia Coordenadora Pedagógica da escola em que trabalho pelo apoio, pela compreensão, pela flexibilidade de horário para que pudesse realizar as entrevistas.

As minhas colegas de trabalho da Escola Pedacinho de Céu e do CAIC Luizinho de Grandi.

Aos meus alunos e aos pais pela compreensão e flexibilidade no horário durante o período de coleta de dados.

As colegas da tutoria, pelo companheirismo.

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.

Elisiane, obrigada pela atenção, pelas conversas, pelo ombro amigo e principalmente pela amizade.

À Darlane pelas horas que dispôs do seu tempo para dar aula de espanhol para que eu pudesse realizar as entrevistas com as professoras.

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

Ao Gustavo, pelo apoio e companheirismo de sempre.

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

Escola é...
O lugar que se faz amigos.
Não se trata só de prédios, salas,
quadros, programas, horários, conceitos...
Escola é sobretudo, gente
Gente que trabalha, que estuda
Que alegre, se conhece, se estima.
O Diretor é gente,
O coordenador é gente,
O professor é gente,
O aluno é gente,
Cada funcionário é gente.
E a escola será cada vez melhor
Na medida em que cada um se comporte
Como colega, amigo, irmão.
Nada de "ilha cercada de gente por todos
os lados"
Nada de conviver com as pessoas e
depois, descobrir que não tem amizade a
ninguém.
Nada de ser como tijolo que forma a
parede, indiferente, frio, só.
Importante na escola não é só estudar,
não é só trabalhar,
É também criar laços de amizade,
É criar ambiente de camaradagem,
É conviver, é se "amarrar nela"
Ora é lógico...
Numa escola assim vai ser fácil! Estudar,
trabalhar, crescer,
Fazer amigos, educar-se, ser feliz.
É por aqui que podemos começar a
melhorar o mundo.

Paulo Freire

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: EM BUSCA DA LEGITIMAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

Autora: Jucemara Antunes

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Rosane Carneiro Sarturi

Esta dissertação investiga como são implementadas as políticas públicas no cotidiano de uma escola particular e de uma escola pública estadual de ensino do município de Santa Maria, considerando a ampliação da escolarização obrigatória no Ensino Fundamental. Na perspectiva desta análise, definimos como objetivo geral: identificar as possíveis mudanças impulsionadas no cotidiano escolar vividas pelos professores no exercício da docência e nos demais sujeitos no exercício da gestão, considerando a ampliação da escolarização obrigatória no Ensino Fundamental. Estabelecemos como objetivos específicos: Analisar as concepções dos professores acerca da política educacional que ampliou o Ensino Fundamental de oito para nove anos; Identificar as mudanças realizadas no âmbito administrativo, físico e pedagógico; Conhecer as implicações e possibilidades que a proposta de ampliação obrigatória do ensino fundamental trouxe para as práticas pedagógicas. Para atendermos os objetivos propostos neste estudo, optamos pela abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. Privilegiamos como fontes de informações a entrevista semiestruturada com os professores no exercício da gestão e professores no exercício da docência que atuam nas turmas que já sofreram alterações. Para análise dos dados coletados e das categorias de investigação e suas ramificações, adotamos a análise de conteúdo. A análise dos dados possibilitaram compreender como as políticas educacionais, em particular, as intenções dos legisladores saem dos documentos para se legitimar no dia-a-dia das escolas. Analisamos que, pela falta de subsídios e orientações sobre a proposta, antes e durante o processo de implementação, sentimentos de dúvidas, desconforto e insegurança foram vivenciados pelos professores no exercício da docência e da gestão e pais. Mesmo os colegas tendo conhecimentos sobre a política pública do EF de nove anos, foram considerados insuficientes. Pelo fato da comunidade escolar não sentir participantes da construção da prerrogativa legal sinalizada, esta chegou de forma hierárquica e imposta. Ao promover a inclusão obrigatória da criança aos seis anos de idade no EF nos cotidianos escolares, podemos dizer que desestruturou o que estava, até então, estabelecido. Para cumprir com seu papel de legitimadora das políticas públicas, as escolas buscaram, dentro de suas limitações, implementar a proposta. As mudanças impulsionadas no cotidiano escolar vividas pelos professores no exercício da docência e no exercício da gestão foram significativas em ambos os contextos. Os diálogos constantes tecidos com os colegas nos levaram a conhecer as diversas implicações e múltiplas possibilidades que a proposta de ampliação obrigatória do ensino fundamental trouxe para as práticas pedagógicas vividas. Concluímos que a Política de ampliação do EF de nove anos está em processo de implementação, mas ainda distante de estar legitimado nos cotidianos estudados. Pois, para se dizer que houve melhoras na qualidade da aprendizagem, na aquisição de conhecimentos como a alfabetização e o letramento, é preciso tempo, acompanhamento e avaliações constantes. Pressupomos, também, que a legitimação do EF de nove anos em educação esteja vinculada à atuação docente, considerando que não são as leis que promoverão as modificações para garantir a qualificação no processo educativo, mas as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. São eles que, cotidianamente, vivenciam as práticas educativas no atual sistema de ensino.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Educação obrigatória; Ensino Fundamental de nove anos; Cotidiano escolar.

ABSTRACT

Dissertation of Master's degree
Pos-graduation program in education
Universidade Federal de Santa Maria

ELEMENTARY FOR NINE YEARS: THE SEARCH FOR LIFE IN SCHOOL LEGITIMATION

Author: Jucemara Antunes
Adviser (a): Prof^a. Dr. Rosane Carneiro Sarturi

This dissertation investigates how policies are implemented in the public life of a private school and public school education in the municipality of Santa Maria, considering the extension of compulsory education in elementary school. In view of this analysis, define general objective is to identify possible changes related to daily school life experienced by teachers in the teaching profession and other subjects in the exercise of management, considering the extension of compulsory education in elementary school. We established the following objectives: To analyze the views of teachers about educational policies that increased the basic education of eight to nine years, identify the changes made in the administrative, physical and educational; know the implications and possibilities that the proposed extension of compulsory education brought to the fundamental teaching. To meet the objectives proposed in this study, we chose a qualitative approach, the case study. We favor as sources of information on structured interviews with teachers in the exercise of management and teachers in the teaching profession who work in classes that have changed. For analysis of data collected and the categories of research and its ramifications, we adopted the content analysis. Data analysis allowed to understand how educational policies, in particular, the intentions of the legislators leave the documents to legitimize the day-to-day schools. We analyzed that the lack of subsidies and guidelines on the proposal before and during the implementation process, feelings of doubt, insecurity and discomfort were experienced by teachers in the teaching profession and the administration and parents. Even colleagues with knowledge of the public policy of the EF of nine years, were considered insufficient. Because of the school community does not feel like participants in the construction of the legal prerogative flagged, it arrived in a hierarchical and imposed. By promoting the mandatory inclusion of the child at six years old at the EF school everyday, we can say that destructured what was hitherto established. To fulfill its role in legitimizing public policy, schools have sought, within its limitations, implement the proposal. Changes in the daily school driven by experienced teachers in the teaching profession and financial management were significant in both contexts. The dialogues contained tissue with colleagues led us to explore the various implications and multiple possibilities that the proposed extension of compulsory primary education brought to the teaching practices experienced. We conclude that the policy of expansion of the EF of nine years is in the process studied in the everyday. Well, to say that there were improvements in the quality of learning, the acquisition of knowledge such as literacy and literacy, it takes time, constant monitoring and evaluation. We assume also the legitimization of PE nine years in education is linked to educational performance, considering that there are laws that promote the changes to ensure the qualification in education, but the teaching practices developed by teachers. It is they who, daily, experience the educational practices in the current education system.

Keywords: Public Policy; compulsory education, basic education of nine years; School practices.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Categorias a priori e as ramificações (subcategorias).....	30
QUADRO 2 – Descrição dos sujeitos da pesquisa.....	33
QUADRO 3 – Organização do ensino vinculada à idade a partir das leis que traz a organização do ensino vinculada à idade.....	38
QUADRO 4 – Tempo escolar obrigatório. Organizado a partir leis que faz referencia ao tempo escolar obrigatório.....	42
QUADRO 5 – Leis que normatizam a ampliação do EF para nove anos, organizado a partir dos documentos legais que orientaram a ampliação.....	58
QUADRO 6 – Organizado a partir dos pareceres e resolução emitidos CNE/CEB sobre o Ensino Fundamental de nove anos.....	62
QUADRO 7 – Histórico do programa do Ensino Fundamental de nove anos. Organizado a partir das publicações do MEC sobre o EF de nove anos.....	71
QUADRO 8 – Síntese das características que distinguem a escola pública da escola mantida pela iniciativa privada. Organizado a partir dos autores: PÉREZ GÓMEZ (2001) e VIEIRA (2008).....	77

LISTA DE SIGLAS

BM – Banco Mundial
CEB - Câmara de Educação Básica
CNE - Conselho Nacional de Educação
COEF - Coordenação Geral do Ensino Fundamental
CRE – Coordenadoria Regional de Educação
DAKAR - Educação para todos: o compromisso de DAKAR
DPE - Departamento de Políticas Educacionais
EI - Educação Infantil
EF - Ensino Fundamental
EM – Ensino Médio
FHC - Fernando Henrique Cardoso
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP - Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”
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
SAEB - Sistema Nacional de Avaliação Básica
SEB - Secretaria de Educação Básica
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - Carta de apresentação.....	172
ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	173
ANEXO C - Termo de Confidencialidade.....	175
ANEXO D - Carta de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.....	176

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Instrumento de coleta de dados.....	178
APÊNDICE B – Quadro 1.....	180
APÊNDICE C – Quadro 2.....	194

SUMÁRIO

RESUMO

APRESENTAÇÃO.....	15
--------------------------	-----------

CAPÍTULO I

DESENHO DA PESQUISA.....	24
---------------------------------	-----------

1.1 Definindo a pesquisa.....	24
-------------------------------	----

CAPÍTULO II

POLÍTICAS PÚBLICAS.....	35
--------------------------------	-----------

2.1 Organização do ensino vinculada à idade.....	36
--	----

2.2 Tempo escolar obrigatório.....	39
------------------------------------	----

2.3 Contextualizando as leis educacionais	42
---	----

2.3.1 Neoliberalismo e as influências nas políticas educacionais.....	43
---	----

2.3.2 Conferência Mundial de Educação Para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.....	45
---	----

2.3.3 Plano Decenal de Educação para Todos (PDE).....	47
---	----

2.3.4 Educação para todos: o compromisso de DAKAR.....	49
--	----

2.3.5 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).....	50
---	----

2.3.6 Plano Nacional de Educação (PNE).....	52
---	----

2.3.7 Política de Ampliação do Ensino Fundamental de nove anos: Contextualizando os aspectos legais.....	56
---	----

2.3.8 Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica.....	59
--	----

2.3.9 Histórico do programa do Ensino Fundamental de nove anos.....	63
--	----

CAPÍTULO III

COTIDIANO ESCOLAR.....	73
3.1 O público e o privado.....	74
3.2 Currículo: possibilidade de rever as práticas escolares.....	79
3.3 Gestão Democrática.....	80
3.4 Cultura escolar.....	86
3.4.1 As diferentes culturas que se entrecruzam no espaço escolar.....	88
3.4.2 A cultura escolar: reproduzir ou transformar?.....	89

CAPÍTULO IV

DIÁLOGO COM OS SUJEITOS.....	91
4.1 Políticas públicas educacionais.....	91
4.1.1 Conceito de política pública: na narrativa dos professores.....	91
4.1.2 Objetivos da Política Educacional.....	94
4.1.3 Educação: caminho para o desenvolvimento econômico.....	96
4.1.4 Educação e Política.....	100
4.1.5 Política de ampliação obrigatória do EF para nove anos: concepções dos professores.....	104
4.1.5.1 Reunião Pedagógica: espaço de discussão sobre a ampliação obrigatória do EF para nove anos.....	108
4.1.5.2 Falta de Subsídios e Informações para implementação do EF de nove anos.....	110
4.2 Cotidiano Escolar.....	114
4.2.1 Organização e planejamento escolar.....	115
4.2.1.1 Aspecto administrativo.....	115
4.2.1.2 Aspecto Físico.....	117
4.2.1.3 Aspecto Pedagógico.....	119
4.2.2 Organização do Ensino Fundamental de nove anos.....	124
4.2.2.1 Reformulação e organização do Projeto Pedagógico (PP) e Regimento Escolar.....	124
4.2.2.2 Currículo.....	129
4.2.2.3 A nova idade que integra o EF.....	133
4.2.3 Atuação docente.....	140
4.2. 4 Escolarização obrigatória a partir dos seis anos: possibilidades	

e implicações	142
4.2.5 Informação aos pais sobre a proposta do EF de nove anos.....	150
4.2.6 O EF de nove anos: legitimado?	152
ALGUMAS REFLEXÕES FINAIS.....	156
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	161
8 ANEXOS.....	171
9 APÊNDICES.....	177

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).

O curso de pedagogia, sem dúvida, acrescentou muito para a escolha da pesquisa, e devo dizer que, no ano de 2006, a educação encontrava-se no interior das discussões referentes à reforma no Ensino Fundamental, havia grande inquietação no universo acadêmico. Paralelo às discussões, também havia as mudanças nas atuais diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, que extinguem as habilitações em todo o território nacional.

Nesse contexto, no entanto, 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 às inquietações, para enveredar em um mundo novo, desconhecido, ao mesmo tempo desafiador, no ano de 2007, após concluir o Curso de Pedagogia, surgiu o desafio de entrar no Mestrado da Universidade Federal de Santa Maria.

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 na Educação Infantil, em que a pesquisadora se questionava acerca das mudanças impostas às escolas, com vistas

à inclusão de crianças com seis anos de idade no Ensino Fundamental. A segunda refere-se a questões pertinentes, relacionadas à maneira como as Instituições se organizavam e se estruturavam para receber estas crianças.

Nesta direção, surgiu o problema da pesquisa: Como são legitimadas as políticas públicas no cotidiano de uma escola particular e de uma escola pública estadual de ensino do município de Santa Maria, considerando a ampliação da escolarização obrigatória no Ensino Fundamental?

A partir do desenvolvimento das disciplinas do mestrado, questões relacionadas a presente pesquisa de Mestrado foram aprofundadas, e amadurecidas algumas concepções voltadas à educação, levando à compreensão mais clara relativa à ideologia presente no ensino, da qual Freire no livro “Pedagogia da Autonomia”, em um dos saberes necessários à prática educativa, nos alerta:

Saber igualmente fundamental à prática educativa do professor ou da professora é o que diz respeito à força maior do que pensamos, da ideologia. É o que nos adverte de suas manhas, das armadilhas em que nos faz cair. É que a ideologia tem a ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna “míopes” (FREIRE, 1996 p.125).

Muitas vezes, a ideologia passa despercebida aos nossos olhos, como Freire adverte, nos torna “míope” sobre determinantes inculcados no simples decorrer do cotidiano escolar. Na verdade, uma cultura onde se afirma que, para vencer na vida, o indivíduo precisa ir para a escola, aprender a ler e a escrever, estudar para conseguir um bom emprego, e, com isso, tornar-se um ótimo profissional e um bom cidadão.

Após a apresentação do projeto e a aprovação em nível de Mestrado, já no decorrer das aulas, é que ocorreu a esta pesquisadora relacionar a pesquisa no âmbito da História da Educação. Analisando a forma como o campo educacional brasileiro vem se constituindo. Primeiro, talvez, em virtude da necessidade de conhecer e desvendar os processos de escolarização, quais são as reformas implementadas pelas políticas públicas e as mudanças pelas quais a educação vem passando. Por outro lado, com vistas à análise de como a educação sempre esteve a serviço da classe dominante, atendendo a interesses conjugados e sempre voltados à manutenção no poder.

Os anos passaram, todavia, como educadora, ficou claro que essa ideologia

encontra-se presente em nossas escolas, visando formar cidadãos para atender às exigências de um mercado de trabalho.

Neste raciocínio, gerado a partir de inquietações pessoais e profissionais, as contribuições e os resultados de um estudo com este teor são significativos para ampliar o processo de formação, tanto pessoal quanto profissional. Não obstante, as análises e as reflexões feitas do decorrer das aulas do mestrado, possibilitaram rever algumas concepções específicas da área educação. Em especial, a ideológica presente no processo de escolarização, favorecendo outro olhar ao desenvolvimento da pesquisa e à sistematização crítica de alguns aspectos pertinentes à questão.

Concomitantemente, destacam-se as reflexões instigadas por alguns professores, sempre com o olhar atento às questões relativas à educação, ao aluno, à aprendizagem, ao cotidiano da escola, como um todo, encerrando aspectos relevantes e significativos.

Aliado ao apreendido, às considerações que professores me proporcionaram, recordo as preocupações originadas no decorrer da minha experiência profissional, e que refletem positivamente no desenvolvimento da pesquisa pretendida.

Por estas razões, embora o tempo decorrido resume-se em poucos meses, não apenas ampliei, mas amadureci muitas questões relativas à educação, 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 as concepções de pessoa e de conhecimento, até hoje, estão atreladas ao contexto histórico pelo qual a sociedade passa, incluindo-se as questões ligadas ao conhecimento, ao indivíduo que se quer formar, ao ensino, à função da escola.

Não obstante, ao problematizar as discussões geradas nas aulas de mestrado, mesmo sendo, muitas vezes, difícil, permitiu-me lançar múltiplos olhares para a educação em especial para as políticas públicas educacionais. No decorrer das aulas, mais do que perder algumas certezas advindas da formação inicial, ganhei muito ao percorrer horizontes que aumentaram dúvidas, e que estão sempre me levando a procurar outras questões referentes à educação.

Ao retomar as discussões do mestrado, três questões se fazem distintas. Primeiramente, para compreender a educação é preciso percebê-la no contexto da sociedade e das relações geradas em seu interior. A segunda, como extensão, o conhecimento, que é o objeto do campo educacional construído pelo homem, e que

serve como possibilidade de transformação. A terceira, prevendo a escola como o instrumento para a formação cultural.

Estudar as políticas públicas, 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 encerra, abranger também a função de formar cidadãos e de reproduzir e modernizar elites.

Concomitantemente, considerando o fato que o Ensino Fundamental ganha centralidade nas políticas educacionais, visto que as reformas na educação vinculam-se às estratégias para igualar a realidade educacional brasileira dos países do MERCOSUL. Atendendo, possivelmente, às exigências de organismos multilaterais como o Banco Mundial.

Partindo desses fatos e de pressupostos, fica claro que a ampliação obrigatória do Ensino Fundamental para nove 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.

A adaptação da escola ao novo paradigma encontra-se absorvida pela sociedade, configurando um desafio à comunidade escolar, visto que além de proporcionar as mudanças necessárias diante do ingresso da criança com seis anos, aumentando o tempo de escolarização, supõe, igualmente, um ensino de qualidade.

Para tanto, é exatamente como educadora da rede pública e privada de ensino que sinto a urgente necessidade de pesquisar tais questões, para fomentar igualmente uma reflexão acerca dos profissionais ligados à área. Não bastam mudanças elencadas pelas Políticas Públicas para conceder acesso às classes menos favorecidas, uma vez que as crianças da classe média e alta já se encontram incorporadas ao sistema de ensino no Brasil.

Todavia, mais do que dar acesso à educação, é preciso dar condições de

permanência às crianças que ingressam no Ensino Fundamental de Nove Anos.

Com reforço, reporto-me às aulas do mestrado que se tornaram uma fonte de contribuição em minha qualificação pessoal e profissional, bem como às reflexões teóricas sobre pontos significativos da educação articuladas nesta pesquisa. Igualmente, penso no paradoxo do tempo que evolui, em contrapartida aos cenários ao longo da história da constituição da educação, e que sempre mudam. No entanto, problemas iguais permanecem canonizados.

Apesar de a educação brasileira ter evoluído nas últimas décadas, destacando a educação como direito, gratuita e, ao mesmo tempo, obrigatória, sendo dever do Estado dar garantia para tal efetivação. Como resultado do direito à educação gratuita e obrigatória para os níveis de ensino, houve uma ampliação significativa no número de cidadãos que hoje têm acesso. No entanto, ainda, visualizamos no cenário educacional brasileiro um grande contingente de pessoas que não tem acesso a educação, comprovado estatisticamente pelos altos índices de analfabetos absolutos e funcionais e também pelo número elevado de crianças que em idade escolar não estão incluídas nos sistemas de ensino.

Para buscar atender esta questão, uma das principais políticas educacionais, hoje, está na ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração, com início aos seis anos de idade. Apesar de ser uma discussão recente, a proposta já se encontrava prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), e foi consolidada como meta da educação nacional pela Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001), que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE).

Para reforçar a ampliação do Ensino Fundamental, podemos pegar como base os dados abaixo:

Conforme recentes pesquisas, 81,7% das crianças de seis anos estão na escola, sendo que 38,9% freqüentam a Educação Infantil, 13,6% as classes de alfabetização e 29,6% já estão no Ensino Fundamental (IBGE, Censo Demográfico 2000). Esse dado reforça o propósito de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, uma vez que permite aumentar o número de crianças incluídas no sistema educacional (BRASIL, 2004b, p.17).

Embora o acesso à educação básica, em destaque o Ensino Fundamental, tenha se expandido consideravelmente nos últimos anos, sabemos que ainda há desafios pela frente, no que diz respeito à aprendizagem. Importante enfatizarmos que a inclusão das crianças de seis anos de idade tenciona oferecer maiores

oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, elas prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade. Nesse sentido, os setores populares serão mais beneficiados, devido ao fato das crianças de seis anos da classe média e alta já se encontrarem incorporadas ao sistema de ensino no Brasil.

Com a sanção da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), que instituiu o ensino fundamental de nove anos de duração, com a inclusão das crianças de 6 anos de idade nesse nível, até 2010, prazo este estabelecido para os municípios, estados e Distrito Federal.

Ressaltamos que a política da ampliação do Ensino Fundamental, além de garantir a inserção das crianças de seis de idade nesta etapa da Educação Básica, principalmente daquelas que não eram atendidas por instituições escolares, e buscando melhorar a qualidade de ensino no Brasil, também visa atender às exigências dos organismos multilaterais.

Compreendemos a extensão da obrigatoriedade nos anos escolares de oito para nove anos, iniciando-se aos seis anos de idade, como estratégias para adequar o sistema brasileiro à realidade educacional brasileira dos países do Mercosul, onde a obrigatória é de doze anos.

As políticas públicas para a educação, procedentes do Governo Federal, via Ministério da Educação (MEC), bem como do Conselho Nacional de Educação (CNE), em específico a ampliação da escolarização obrigatória no Ensino Fundamental, têm gerado inúmeras discussões, tanto política, financeira, quanto pedagógica.

Então, voltamos nosso olhar às inquietações emanadas do cotidiano das instituições escolares, pois a reforma no Ensino Fundamental exige novas ações, concepções, e, por vezes as legislações são consideradas muito distantes do cotidiano escolar.

Nesse íterim, a partir de experiência docente e de investigações teóricas, é visível a necessidade de uma pesquisa sobre a implementação dos pressupostos teóricos que orientam as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172 de 2001 (BRASIL, 2001), a LDBEN e demais documentos legais, nas práticas pedagógicas desenvolvidas no universo do cotidiano da escola.

A partir do já exposto, vemos que a ampliação do Ensino Fundamental passa, necessariamente, pela efetivação nas práticas pedagógicas. Diante desse cenário

de mudanças, e importante investigarmos, enquanto problema central: **Como são implementadas as políticas públicas no cotidiano de uma escola particular e de uma escola pública estadual de ensino do município de Santa Maria, considerando a ampliação da escolarização obrigatória no Ensino Fundamental?**

Na perspectiva desta análise, os objetivos do presente trabalho são definidos. Tendo como objetivo geral: Identificar as possíveis mudanças impulsionadas no cotidiano escolar vividas, pelos professores no exercício da docência e no exercício da gestão, considerando a ampliação da escolarização obrigatória no Ensino Fundamental.

Estabeleceram-se, como objetivos específicos:

- Conhecer as implicações e possibilidades que a proposta de ampliação obrigatória do ensino fundamental trouxe para as práticas pedagógicas;
- Identificar as mudanças realizadas no âmbito administrativo, físico e pedagógico;
- Analisar as concepções dos professores acerca da política educacional que ampliou o Ensino Fundamental de oito para nove anos;

Nessa direção, o projeto de dissertação está organizado 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 pesquisa. Nele, apresentamos o problema da pesquisa, os objetivos gerais e os específicos. E, também, a definição da pesquisa: 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 na sequência as categorias elencadas a priori, destacando as ramificações ocorridas durante a realização da entrevista semiestruturada com os sujeitos da pesquisa. Por fim, apresentamos os cotidianos estudados e os sujeitos que colaboraram com a pesquisa.

O **Capítulo II** traz uma breve análise da forma como as políticas públicas educacionais vêm se constituindo no Brasil. Primeiro, em virtude da necessidade de conhecermos e desvendarmos os processos de escolarização, além de trazermos as reformas implementadas pelas políticas públicas, lançando um olhar às mudanças pelas quais a educação, em especial o Ensino Fundamental, vem passando. Destacamos as influências do neoliberalismo nas políticas educacionais, registramos

um breve histórico dos compromissos assumidos pelo Brasil, tais como a Conferência mundial de educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990, e a Conferência Mundial de Educação para Todos (DAKAR, 2001). Nesse capítulo, também procuramos fazer um resgate nos documentos referentes à ampliação do Ensino Fundamental no contexto nacional de educação. Desse modo, utilizando a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº. 9.394/96 (BRASIL 2006); a Lei que institui o Plano Nacional da Educação- PNE nº. 10.172/01 (BRASIL, 2001); O plano decenal de educação para todos (PDE); Resolução do Conselho Nacional; as leis que dão suporte legal à implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos; os Pareceres do Câmara de Educação Básica (CNE) e deliberações do Conselho Nacional de Educação (CEB). Da mesma forma, o programa do Ensino Fundamental de nove anos, pois esses documentos desencadearam as reformas no atual sistema de ensino.

No **Capítulo III**, buscamos trazer o cotidiano escolar, já que é nele que se revelam a complexidade de articulações da ação pedagógica, onde o currículo e a gestão democrática tecem suas relações. Tomamos a liberdade de dizer que não temos a pretensão de ver e compreender a totalidade do cotidiano escolar, mas dialogar com as possibilidades que o currículo e a gestão democrática possibilitam para que a política de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos se legitime nesse espaço. Nesse capítulo, também descrevemos o currículo, por concebê-lo como ponto chave para qualquer inovação na educação. A gestão democrática, por considerar os profissionais que atuam na escola, sujeitos autônomos, que se apropriam efetivamente das mudanças, não apenas como alteração nas nomenclaturas da série/ ano, mas na proposta pedagógica, no regimento e, principalmente, na prática escolar. A cultura por buscarmos a inserção em duas realidades diferentes, para compreender de que forma a prerrogativa legal afeta a/as cultura (as). Não obstante, destacamos que, a partir da inserção no universo escolar, poderão emergir mais categorias que venham constituir este processo de reflexão teórica.

No **Capítulo IV**, apresentamos algumas ponderações esboçadas acerca dos dados coletados junto às escolas, a partir do diálogo com os sujeitos.

Por fim, no último **Capítulo V**, algumas reflexões finais, porque estas não se esgotam aqui, mas apresentam-se nesse momento como possibilidades de qualificar as práticas pedagógicas mediante a compreensão da implementação da política de ampliação obrigatória do EF de ampliação nos cotidianos estudados.

CAPÍTULO I

DESENHO DA PESQUISA

Este estudo reportou para o seguinte problema de pesquisa: Como são implementadas as políticas públicas no cotidiano de uma escola particular e uma escola pública estadual de ensino do município de Santa Maria, considerando a ampliação da escolarização obrigatória no Ensino Fundamental?

Definimos como objetivo geral: Identificar as possíveis mudanças impulsionadas no cotidiano escolar vividas, pelos professores no exercício da docência e no exercício da gestão, considerando a ampliação da escolarização obrigatória no Ensino Fundamental.

Constituíram-se, como objetivos específicos: Conhecer as implicações e possibilidades que a proposta de ampliação obrigatória do ensino fundamental trouxe para as práticas pedagógicas; Identificar as mudanças realizadas no âmbito administrativo, físico e pedagógico e analisar as concepções dos professores acerca da política educacional que ampliou o Ensino Fundamental de oito para nove anos;

1.1 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. (SAMPAIO, 2003, p.24).

Nesse sentido, buscamos, a partir deste estudo, repostas a indagações e inquietações que perpassam os discursos e as práticas cotidianas dos profissionais da educação, suscitando diferentes interpretações sobre as políticas que orientaram a ampliação do Ensino Fundamental, desencadeando distintas formas de implementação da reforma.

Como o primeiro passo para construir o objeto de estudo proposto, partiu-se 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 as instituições de ensino. Inicialmente, duas escolas, sendo uma pública estadual e outra particular, ambas de Santa Maria, que estão implementando, progressivamente, o Ensino Fundamental de nove anos.

Para atender os objetivos propostos neste estudo, 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).

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

Para complementar o encaminhamento, Minayo acrescenta:

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 apoia 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, por:

[...] 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).

Assim, a partir do estudo de caso tivemos a pretensão de buscar apreender a totalidade da nossa unidade de estudo “Ensino Fundamental de nove anos: em busca de legitimação no cotidiano escolar”.

Triviños define o estudo de caso como “Uma categoria de pesquisa cujo objetivo é uma unidade que se analisa aprofundamente” (1987, p. 133).

Para a coleta de dados da pesquisa, utilizamos: a entrevista semiestruturada e a pesquisa documental das legislações que orientaram a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos.

Com a finalidade de buscar 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”.

Dessa forma, pretendeu-se coletar dados, mediante a fala diretores, os professores atuantes nas séries que já sofreram alterações, os pais e/ou responsáveis pelos alunos matriculados nas turmas e com os professores no exercício da gestão.

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”.

Na entrevista semiestruturada o pesquisador, conforme Martins (2006), busca obter informações, dados e opiniões, por meio de uma conversa livre, com pouca

atenção a prévio roteiro de perguntas.

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

Para compor esta investigação utilizamos à pesquisa documental, com o objetivo de obtermos 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 importante 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 existem os 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, tais como relatórios de pesquisa; relatórios de empresas; tabelas estatísticas, e outros.

Segundo o autor, supracitado, há vantagens e limitações neste tipo de pesquisa, pois os documentos constituem uma fonte rica e estável de dados; baixo custo, pois requer, praticamente, apenas a disponibilidade de tempo do pesquisador e não exige contato com os sujeitos da pesquisa.

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 do Ensino Fundamental e das falas dos sujeitos deste estudo, uma compreensão acerca das políticas educacionais que orientaram a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e a sua implementação no cotidiano escolar.

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

[...] 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, tem 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 a organização do material, a seleção dos documentos a serem analisadas, a formulação de hipóteses e dos objetivos e a elaboração dos indicadores. Nesse momento, buscamos fazer uma leitura exaustiva das leis que ampliaram o EF para nove anos, todo o amparo legal e os documentos que orientaram a implementação da prerrogativa nas instituições

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 realizar a leitura das repostas transcritas dos sujeitos e sistematizá-las em quadros a partir das categorias a priori políticas públicas e cotidiano escolar.

Por último é 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 a priori.

No decorrer do processo de análise se criam os temas de estudo e se pode fazer a sua codificação, classificação e/ou categorização.

A partir da análise das entrevistas semi-estruturada foram estabelecidas duas categorias: políticas públicas e cotidianas escolar. Essas duas categorias foram previamente definidas pela própria natureza do estudo.

Após realizamos a leitura minuciosa das entrevistas semiestruturada, buscamos identificar a presença e a frequência de pontos semelhantes, bem como, a pertinência em cada narrativa. Desse processo emergiu as ramificações que descritas no quadro a seguir:

Categorias a priori	Ramificações
Políticas públicas	Conceito de política pública: na narrativa dos professores
	Objetivos da Política Educacional
	Educação: caminho para o desenvolvimento econômico
	Educação e Política
	Política de ampliação obrigatória do EF para nove anos: concepções dos professores
	Reunião Pedagógica: espaço de discussão sobre a política de ampliação obrigatória do EF para nove anos
	Falta de Subsídios e Informações para implementação do EF de nove anos
Cotidiano Escolar	Organização e planejamento escolar: aspecto administrativo, físico e pedagógico
	Organização do Ensino Fundamental de nove anos
	Reformulação e organização do Projeto Pedagógico (PP) e Regimento Escolar
	Currículo
	A nova idade que integra o EF
	Atuação docente
	As possibilidades e as implicações que escolarização obrigatória a partir dos seis anos de idades, trouxe para o cotidianos
	Informação aos pais sobre a proposta do EF de nove anos
	O EF de nove anos: legitimado?

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

Após a construção das ramificações, iniciamos o processo de discussão dos dados, que chamamos no Capítulo IV “Diálogo com os Sujeitos”. Entendemos essa

etapa da pesquisa, como uma das mais importantes, pois, é o momento em que se estabelecem as relações entre o objeto de estudo e o seu contexto mais amplo, o cotidiano escolar.

Inicialmente, a pesquisa seria desenvolvida em quatro escolas da rede pública municipal de ensino.

Porém, devido a motivos referentes a esta efetivação, escolhemos duas escolas uma pública e outra privada. Tendo em vista delimitar o universo de investigação e também buscar similaridades e/ou diferenças nas falas dos sujeitos.

O contato com as instituições de ensino num primeiro momento foi feito pela pesquisadora diretamente com as diretoras e no segundo momento encaminhamos uma carta de apresentação que segue em anexo assim como a carta de autorização para a coleta de dados nas escolas. Na seqüência foi encaminhado ao comitê de ética, sendo aprovado na reunião do dia 24 de outubro de 2009.

A **Escola A**, localiza-se na Rua Fontoura ilha, 240, Bairro João Goulart, zona leste da cidade de Santa Maria. A escola possui onze pavilhões pátio e área verde, uma quadra de esportes, um pavilhão coberto, um galpão fechado e uma pracinha. É Configurado no modelo de Colégios Técnicos construídos nas décadas de 70/80. Dos onze pavilhões seis são com salas de aula, cada pavilhão conta com cinco salas além de banheiros. Entre os pavilhões existem áreas gramadas e corredores cobertos que fazem a ligação entre os mesmos, facilitando o acesso em dias de chuva. Existe também uma sala de vídeo com equipamentos de som e imagem utilizada pelos professores e alunos mediante marcação de horário para a exibição de filmes e/ou documentários, também tem uma sala de computação e refeitório amplo.

O colégio possui uma biblioteca com um acervo um tanto defasado e antigo, além de uma quantidade pequena de exemplares oferecidos aos alunos, existe também uma sala do livro onde não tivemos acesso, mas percebemos estantes de livros, mas não foi possível perceber a quantidade e nem os conteúdos do material.

Conta com um total de 447 alunos matriculados no Ensino Fundamental e 116 no Ensino Médio, possui também Educação de Jovens e Adultos.

A **Escola B**, está situada no município de Santa Maria, Rio Grande do Sul, localizado na região central do estado, o município, com uma população de 270.073 mil habitantes fixos, (segundo estimativa do IBGE para 2007), e aproximadamente mais de 30 mil habitantes flutuantes. Geograficamente, está localizada na Rua

Silvino Zimmermann, 621 e 680 em Camobi, possui uma boa infra-estrutura. É uma escola mantida pela iniciativa privada com mantenedora própria.

A escola foi inaugurada em 28 de março 1989. No início, a escola atendia somente a educação infantil do maternal a pré - escola, com capacidade para 40 alunos. Com o passar dos anos as exigências escolares aumentaram, aumentando também sua capacidade. Em 2003 a escola passou a atender também da 1ª série à 4ª série.

Atualmente a escola possui os seguintes níveis de educação: Educação Infantil (maternal I à pré escola), Ensino Fundamental (anos iniciais e projeta-se implementar progressivamente do 5º até o 9º ano). A escola conta com 160 alunos matriculados.

A escola conta hoje com uma estrutura física de qualidade, com quadras de esporte, piscina, laboratório de informática, biblioteca, salão de festas. E futuramente a construção do Prédio onde funcionará somente o ensino fundamental. Os docentes que atuam na escola são contratados pela equipe diretiva.

Para a escolha dos sujeitos, consideramos, inicialmente, os docentes no exercício da gestão que atuam nas duas escolas que vêm implementando, progressivamente o Ensino Fundamental de nove anos. Em seguida, buscamos selecionar os docentes que atuam com as turmas que sofreram as alterações impulsionadas pela política educacional da ampliação do EF.

Para desenvolver a pesquisa, foram efetivadas entrevistas semiestruturadas, com nove colaboradores sendo que na Escola A foram entrevistados a diretora, a coordenadora pedagógica das séries/anos iniciais, uma professora que atua com o primeiro ano, uma professora que atua com o segundo ano e outra que atua com a turma do terceiro ano.

Já na escola B foi entrevistada a diretora, a coordenadora que trabalhava na escola quando foi implementada a proposta, a professora do primeiro ano e a professora do segundo ano. Em ambas as escolas os professores entrevistados estão atuando nas turmas que sofreram alterações. As entrevistas foram realizadas de acordo com a disponibilidade de cada sujeito, na Escola B, não houve imprevistos no processo de entrevistas com as professoras que atuam nas turmas, porém na Escola A, as entrevistas foram marcadas com a mediação da coordenadora, e devido a alguns imprevistos foi necessário remarcar-las novamente, em outro dia e horários diferentes. Duas colegas se recusaram a participar da

pesquisa, argumentando que os questionamentos eram difíceis para responder. Uma das professoras solicitou o instrumento de coleta de dados um dia antes da entrevista marcada, para ler. As falas foram gravadas para melhor descrever a riqueza dos detalhes.

Durante a coleta de dados como professora e pesquisadora enfrentei alguns desafios, pois os professores que atuavam nas turmas que sofreram alteração com a ampliação do EF estavam na escola somente no turno da tarde. Nesse período desenvolvo atividades docentes na rede municipal, o que foi considerado como uma dificuldade para organização da agenda. A diretora da escola onde atuo como professora conversou com os pais e durante uma semana os alunos tiveram aula no turno da manhã. Assim, consegui fazer as entrevistas com as professores.

Como a escola B é particular e os profissionais que atuam tem uma rotatividade muito intensa foi necessário entrar em contato com a coordenadora pedagógica que atuava no ano que iniciou a implementação da ampliação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental (2008), pois ela estava trabalhando em outra instituição de ensino.

A colaboração da diretora, coordenadora e professoras nas entrevistas a partir de suas percepções, conhecimentos, vivências, experiências e impressões foi fundamental para o desenvolvimento e concretização desta pesquisa, pois através de suas vozes foi possível compreender como são implementadas as políticas públicas nos cotidianos estudados, considerando a ampliação da escolarização obrigatória no Ensino Fundamental.

A partir disso, foi organizado um quadro com a descrição detalhada dos sujeitos participantes da pesquisa, considerando os contextos e turmas em que atuam, para tanto foram usados nomes fictícios para identificá-los ao longo da análise.

Escola	Nome fictício	Cargo/turma
Escola A (pública)	Inês	Professora que atua como Diretora
	Jana	Professora que atua como coordenadora pedagógica das séries e anos iniciais
	Joana	Professora que atua com a turma do 1º ano do EF de nove anos
	Maria	Professora que atua com a

		turma do 2º ano do EF de nove anos
	Marinês	Professora que atua com a turma do 3º ano do EF de nove anos
Escola B (privada)	Amanda	Diretora
	Márcia	Atua como coordenadora pedagógica
	Sara	Professora que atua com a turma do 1º ano do EF de nove anos
	Cristina	Professora que atua com a turma do 2º ano do EF de nove anos

Quadro 2 – Descrição dos sujeitos da pesquisa

CAPÍTULO II

POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Ao iniciarmos as reflexões sobre as políticas educacionais, primeiramente, optamos por trazer alguns conceitos, na perspectiva de compreender as intenções e ações governamentais com relação à educação.

Saviani (2002) refere-se à política educacional brasileira como as medidas que o Estado, no caso, o governo brasileiro, toma, relativamente aos rumos que se deve imprimir à educação no país.

Já Pedro e Puig (1998), fazem diferenciações entre política educacional e políticas educacionais. Para ambos, a política educacional é a ciência política em sua aplicação à educação, é a reflexão sobre as políticas educacionais; já as políticas educacionais são múltiplas, diversas e alternativas, e as políticas educacionais, como no caso, as políticas públicas que se dirigem a resolver questões educacionais.

A partir desse pressuposto, buscamos trazer as políticas educacionais e seus desdobramentos, para analisarmos a forma como as políticas educacionais vêm se constituindo no Brasil. Primeiro, em virtude da necessidade de conhecermos e desvendarmos os processos de escolarização, assim como para trazermos as reformas implementadas pelas políticas educacionais, lançando um olhar ao Ensino Fundamental em seus aspectos históricos e legais, bem como as implicações decorrentes.

Destacamos as influências do neoliberalismo nas políticas educacionais, registramos um breve histórico dos compromissos assumidos pelo Brasil, como a Conferência mundial de educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990, e a Conferência Mundial de Educação para Todos (DAKAR, 2001).

Não obstante, procuramos realizar um resgate das leis e dos documentos utilizados para a ampliação do Ensino Fundamental no contexto nacional da educação. Dentro desse contexto, entendemos as legislações como uma política educacional que pretende normatizar e regular a implementação da reforma.

2.1 Organização do ensino vinculada à idade

Pensar o passado, porém não é um exercício de saudosismo, curiosidade ou erudição: o passado não está morto, por que nele se fundam as raízes do presente (ARANHA, 2006 p.19).

Faremos um breve retrospecto da história da educação no Brasil, restringindo nosso olhar aos aspectos legais, no que diz respeito à idade como referência organização do ensino.

A primeira constituição no Brasil império, de 25 de março de 1824 (BRASIL, 1824), fazia a referência: “XXXII. A Instrução primaria, 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 nenhuma 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. Não há delimitação de idade para o início da escolarização.

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), no decreto da lei orgânica do Ensino Primário, a Lei nº 8.529, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino primário em nível nacional, em seu artigo segundo, estabelece a organização do ensino ligada 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 confirmando o que a legislação anterior já estabelecia. No que se refere à organização do sistema de ensino apontava já 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. Definido oito anos de escolarização no ensino de 1º Grau, uniu-se o antigo Primário 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 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) trouxe como meta do Ensino Fundamental, ampliar para nove anos, com início aos seis anos, para início do processo de escolarização. A Lei nº 11.114, em 16 de maio de 2005 (BRASIL, 2005), sofreu alteração, e tornou obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental.

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

Idade	Nível de escolarização	Aspectos legais
Não tinha idade delimitada	Instrução primária	Constituição 1824 no Brasil império
	Instrução primária	Constituição de 1891 republicana do Brasil
	Ensino Primário	Constituição de 1934
	Ensino Primário	Constituição Federal 1937
7 anos	Ensino Primário	A Constituição Federal de 1946
7 anos	Ensino Primário	Lei nº 4.024/ 1961
7 anos	Ensino Primário	Constituição de 1967
7 anos	1º Grau	Lei nº 5.692/1971
7 anos (Não deixa claro)	Ensino Fundamental	Constituição de 1988
7 anos e facultativo aos 6 anos	Ensino Fundamental	Lei nº 9.394/1996
6 anos	Ensino Fundamental	Lei nº 10.172/ 2001 (meta)
6 anos	Ensino Fundamental	Lei nº 11.114/2005

Quadro 3 - Organização do ensino vinculada à idade a partir das leis que traz a organização do ensino vinculada à idade.

Podemos fazer uma breve análise a partir da legislação. É possível percebermos a construção histórica no que se refere à idade específica ao início do processo de escolarização, que vem ocorrendo de forma gradual, lenta e tardia, em nosso País. Hoje, chegamos à redefinição da idade para o ingresso no Ensino Fundamental aos seis anos de idade.

2.2 Tempo escolar obrigatório

Faremos aqui um breve retrospecto da história da educação no Brasil, em especial a extensão da delimitação da obrigatoriedade, sua associação direcionada ao tempo específico e determinando a faixa etária. Para tal, tomaremos mais uma vez, como referência, a legislação educacional brasileira. Essa construção é importante, permitindo visualizar o tempo escolar obrigatório no Ensino Fundamental associado ao tempo do aluno, tendo em vista o direito à educação.

Como bem nos faz refletir Gimeno Sacristán:

Ingressar, estar, permanecer por um tempo nas escolas – em qualquer tipo de instituição - é uma experiência tão natural e cotidiana que nem sequer tomamos consciência da razão de ser da sua exigência, da sua contingência, de sua possível provisoriedade no tempo, das funções que cumpriu, cumpre ou poderia cumprir, do significado que tem na vida das pessoas, da sociedade e nas culturas. Só aqueles que não dispõem dessa experiência, geralmente é que apreciam com mais vivacidade o valor de sua ausência (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p.11).

Quando refletirmos acerca da educação, não podemos deixar passar despercebido que o processo de escolarização, sua obrigatoriedade, não é como um fenômeno natural. Trata-se de uma longa construção histórica carregada de representações, significados, expectativas de comportamentos a serem formados, assim como alguns inculcamentos ideológicos de progresso e formadores de uma vida melhor qualidade nas sociedades.

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, 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 fosse 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 de cinco anos, em seguida de quatro, e determinava o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, 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) já 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 Lei nº 5.692 de 1971 (BRASIL, 1971) determina a idade específica para a escolarização no ensino primário, bem como o tempo específico para cumpri-la. Foi à primeira referência ao tempo escolar associado à idade e ao tempo específico para tal.

A ampliação da obrigatoriedade, no que diz respeito à idade, somente 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 então 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). Assim, 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.

A Lei nº. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, altera a redação do artigo trinta e dois, no que diz respeito à duração do Ensino Fundamental, traz: “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).

Nesta direção, organizamos um quadro demonstrando a evolução do tempo escolar obrigatório, no Brasil:

Documentos legais	Nível de escolarização	Tempo escolar obrigatório
Constituição de 1937 e a Constituição de 1946	Ensino Primário	Não delimita tempo de duração
Lei 4.024/1961	Ensino Primário	4 anos
Constituição Federal de 1988	Ensino Fundamental	8 anos
Lei 5.692/1971	Ensino Fundamental	8 anos
Lei 9.394/1996	Ensino Fundamental	Sinaliza para 9 anos
Lei 11.274/2006	Ensino Fundamental	9 anos

Quadro 4 - Tempo escolar obrigatório. Organizado a partir leis que faz referencia ao tempo escolar obrigatório.

No que diz respeito ao tempo escolar obrigatório. A necessidade de ampliação foi gerada ao longo de um processo histórico. Podemos perceber que não foi de um tempo para outro que ocorreram as mudanças.

Partindo destas premissas, notamos uma transformação na intencionalidade das políticas públicas voltadas à educação. Após a superação de uma concepção preocupada apenas com a criação de regras para condições de acesso, a educação passou a ser vista como um direito, gratuita, que garantisse também condições de permanência vinculadas à qualidade do processo ensino-aprendizagem.

2.3 Contextualizando as leis educacionais

[...] nenhuma lei é capaz por si só de operar transformações profundas, por mais avançadas que seja, nem tão pouco retardar, por si só o progresso de uma dada sociedade, por mais retrógrada que seja (ROMANELLI, 2005, p.179).

Antes de discutirmos a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, torna-se pertinente trazer as influências do neoliberalismo nas políticas educacionais, e um breve histórico dos compromissos assumidos pelo Brasil como a Conferência Mundial de Educação Para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem; Educação para todos: o compromisso de DAKAR, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e do plano nacional da educação (PNE); Plano Decenal de Educação (PDE), 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, ou não. São esses fatores, entre outros, que fazem com que as leis educacionais se distanciem do cotidiano escolar.

2.3.1 Neoliberalismo e as influências nas políticas educacionais

Como estamos dialogando sobre as políticas educacionais no Brasil, não podemos deixar de comentar as influências do neoliberalismo. Sob esse olhar, podemos compreender que a situação das políticas educacionais no Brasil demonstra suas raízes fundamentadas na hegemonia do neoliberalismo, como reflexo do forte avanço do capital na década de 90, onde surgem os princípios neoliberais. Nesse íterim, 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).

Podemos observar a retirada das responsabilidades do Estado, na educação e a intervenção direta de organismos internacionais. Os governos de terceiro mundo, países em desenvolvimento, se submetem às políticas internacionais, visto que no discurso neoliberal a educação passa a ser não mais como responsabilidade exclusiva do estado.

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

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 mediatizadas 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 países já desenvolvidos. Pois, com a globalização, tornou-se urgente diminuir o nível de pobreza mundial, para, se conseguir um parâmetro no desenvolvimento global.

Quando falamos sobre as políticas educacionais, buscamos saber quem as define? Por quê e para quê?

Devemos dizer que, no cotidiano escolar, esses questionamentos, com frequência, não se fazem presente nos espaços de discussões e reflexões. Nesse ínterim, é fundamental entender 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, podemos compreender 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 BM e ao 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.

Em 1990, partir da Conferência de Jomtien realizada na Tailândia, que melhor detalharemos em um tópico posterior, o BM interfere com mais intensidade nas políticas educacionais, em especial, às voltadas para a educação básica, conforme seguem.

2.3.2 Conferência mundial de educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem

A conferência mundial de educação para todos é um marco das políticas educacionais em 1990, 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, teve como patrocinadores e financiadores quatro organismos internacionais: a Organização das Nações 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 só uma tentativa de garantir a educação básica para a população mundial, mas uma tentativa de renovar a visão e o alcance dessa educação básica. Assim, a Educação para Todos serviu de marco para o delineamento e a execução de políticas educativas durante a década de 90, no mundo inteiro, principalmente em educação básica.

É importante destacarmos que a Conferência chamou a atenção mundial para

a importância e a 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”.

Podemos fazer uma análise da 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).

Compreendemos a importância dada 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).

Tais dados apresentam um diagnóstico mundial, que para a UNESCO, entre os demais organismos internacionais, representam um problema para os países em desenvolvimento. Para inverter este quadro, compreendemos o Ensino Fundamental como pilar da Educação Básica, o que justifica os esforços em investir nesse nível da educação. A partir de 1990, com a Conferência Mundial de Educação para Todos, a elaboração de políticas voltadas para a educação básica foi impulsionada.

Pois, considera-se a educação como um elemento central para o desenvolvimento nacional.

2.3.3 Plano decenal de educação para todos (PDE)

É um documento elaborado em 1993 pelo Ministério da Educação (MEC) destinado a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (BM). Esse documento é considerado como um conjunto de diretrizes políticas voltado a recuperação da escola fundamental no país. Representam a resposta do Brasil ao compromisso firmado entre os países, organismos intergovernamentais e não-governamentais, de elaboração de plano de ação para a década de 90, destinado a satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos.

Em seu conjunto, o plano decenal marca a aceitação formal, pelo governo federal brasileiro, das teses e estratégias que estavam sendo formuladas nos foros internacionais mais significativos na área da melhoria da educação básica. Dessa forma, a Conferência de Jomtien é um marco político e conceitual da educação fundamental, constituindo-se em um compromisso da comunidade internacional em reafirmar a necessidade de que "todos dominem os conhecimentos indispensáveis à compreensão do mundo em que vivem", recomendando o empenho de todos os países participantes para solucionar os problemas de ordem social e melhorar a qualidade da educação.

A partir da retomada do compromisso de Jomtien, de elaborar um plano para concretizar metas foi apresentado o Plano Decenal de Educação para Todos, pelo governo brasileiro em Nova Delhi, em um encontro promovido pela UNICEF e pelo Banco Mundial (BM), reunindo os nove países mais populosos do Terceiro Mundo: Tailândia, Brasil, México, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria e Indonésia, que, juntos, possuem mais da metade da população mundial.

O documento foi aprovado pelas duas organizações internacionais, que também ajudaram a elaborar a Declaração de Nova Delhi, estabelecendo posições consensuais entre os nove países participantes, na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos.

As ideias contidas no plano decenal, portanto, têm origem na preocupação da comunidade internacional com a educação. Segundo o Plano, os compromissos que o governo brasileiro assume, de garantir a satisfação das necessidades básicas de educação de seu povo, expressam-se no plano decenal de educação para todos, cujo objetivo mais amplo é assegurar, até 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam a necessidades elementares da vida contemporânea.

O plano responde ao dispositivo constitucional que determina eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental nos próximos dez anos, e expressa sete objetivos gerais de desenvolvimento da educação básica:

- 1.Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para a participação na vida econômica, social, política e cultural do país, especialmente as necessidades do mundo do trabalho;
- 2.Universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento;
3. Ampliar os meios e o alcance da educação básica;
4. Favorecer um ambiente adequado à aprendizagem;
- 5.Fortalecer os espaços institucionais de acordos, parcerias e compromisso;
- 6.Incrementar os recursos financeiros para manutenção e para investimentos na qualidade da educação básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição e aplicação;
- 7.Estabelecer canais mais amplos e qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultural de caráter bilateral, multilateral e internacional" (MEC, 1993, p. 37 - 40).

Os objetivos do plano decenal de educação para todos são lembrados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996, ao consolidar e ampliar o dever do poder público com a educação em geral, em particular, com o Ensino Fundamental.

2.3.4 Educação para todos: o compromisso de DAKAR

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 promoveu esse processo. Assim, no ano de 2000, houve a convocação do Fórum Mundial de Educação, Dakar, nos dias 26 e 28 de abril.

Mesmo passados dez anos da realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, ainda persistem, após o colapso da educação, com déficits na área como o 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).

Destacamos tais objetivos, pois ao analisar a política de ampliação obrigatória do EF, percebemos que ao incluir a criança aos seis anos de idade no EF atinge diretamente os objetivos um e dois. Bem como, o objetivo seis, ao definir a qualidade da educação e aquisição de alguns conhecimentos específicos, entre eles, a alfabetização. O EF de nove anos vem no discurso das políticas, garantido o acesso e a permanência da criança na escola, como uma medida para qualificação no processo de alfabetização.

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 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 desenvolverem políticas públicas educacionais, ações e avaliações periódicas que venham a atingir os objetivos que foram propostos no encontro. Ressaltamos que, atualmente, podemos visualizar alguns reflexos do empenho em investir na educação básica.

Com vistas a atingir as metas, foram aprovados o PNE; a implementação de programas de avaliação periódica da aprendizagem na educação Básica; a política de ampliação do EF de nove anos; organização de Relatórios de Monitoramento da Educação para todos, sendo que o mais recente é o de 2008, intitulado “Relatório de Monitoramento de Educação para Todos Brasil 2008: Educação para todos em 2015. Alcançaremos a meta?”; a Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009 que prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos, ampliando a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica.

2.3.5 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)

Ao buscarmos analisar as constituições, percebemos que a primeira, do período republicano, a Constituição de 1891 (BRASIL, 1891), pouco trata da educação. Não tinha um espaço para tratar desses assuntos. Até 1930, os assuntos ligados à educação eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça.

Somente em 1931, foi criado o Ministério da Educação. A primeira constituição a dedicar um capítulo inteiro à educação, trazendo no artigo quinto, à

União, a responsabilidade de traçar as diretrizes da educação nacional e, no artigo cento e cinquenta, também como reponsabilidade de fixar o plano nacional de educação.

A Constituição de 1937 (BRASIL, 1937), promulgada no Estado Novo, retrocede à Constituição de 1934 (BRASIL, 1934), no que diz respeito à educação, que também sustentava princípios opostos às idéias liberais e descentralistas defendidos pelos pioneiros da educação. Rejeitava um plano nacional, atribuindo ao poder central a função de estabelecer as bases da educação nacional.

Somente com o fim do Estado Novo, a Constituição retomou em linhas gerais o capítulo sobre educação e cultura da Constituição de 1934 (BRASIL, 1934), iniciando o processo de discussão do que viria a ser a primeira LDBEN.

A LDBEN define e regulariza o sistema de educação brasileira com base nos princípios presentes na constituição. Foi sinalizada na Constituição de 1934 (BRASIL, 1934), na qual fixou como competência da União traçar as diretrizes da educação nacional. No entanto, a União não chegou a exercer a competência a ela atribuída na Constituição, ou seja, traçar as diretrizes da educacionais.

Como todo o processo no Brasil demora, a LDBEN resultou de uma longa tramitação que se iniciou em 1988, ano em que foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil, e foi sancionada em 20 de dezembro de 1961. A primeira LDBEN, criada em 1961 (BRASIL, 1961), foi seguida por uma versão em 1971 (BRASIL, 1971), que vigorou até a promulgação da mais recente em 1996 (BRASIL, 1996).

Podemos visualizar, que a primeira versão foi publicada em 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1962), quase trinta anos após ser prevista pela Constituição de 1934 (BRASIL, 1934). Aprovada, teve algumas alterações e recebeu o nº 4.024. Assim, fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional BRASIL (1961). A LDBEN também foi chamada nesse período como a “colcha de retalhos”, pois atendia tanto os interesses públicos quanto privados.

A Lei nº 5.692 é a segunda versão da LDBEN, sendo que foi sancionada em 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971) apresenta algumas peculiaridades, pois prevê um núcleo comum para o currículo de 1º e 2º grau e uma parte diversificada em função das peculiaridades locais no artigo quatro (art. 4); Inclusão da educação moral e cívica, educação física, educação artística e programas de saúde como matérias obrigatórias do currículo, além do ensino religioso facultativo artigo sete

(art. 7); o ensino de 1º grau obrigatório dos 7 aos 14 anos artigo vinte (art.20).

Finalmente, em 20 de dezembro de 1996, ganhou o número 9.394, foi sancionada e promulgada. Baseada no princípio do direito universal à educação para todos, a LDBEN de 1996 trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores, como a inclusão da Educação Infantil e como primeira etapa da Educação Básica. Uma das principais características da Lei 9.394/96 está na 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 (art. 87).

A partir da LDBEN, que estabelece e define em linhas gerais a organização da educação no Brasil, temos hoje uma nova reforma no Ensino Fundamental, obrigatório, com duração de nove anos, ainda com ingresso aos seis anos de idade.

A partir do que expomos, as mudanças na educação encerram um processo demorado, de lutas ideológicas. A própria LDBEN transitou anos, por interesses políticos. Nesse ínterim, a LDBEN, representou um passo importante à educação no Brasil, no sentido da unificação do sistema escolar.

2.3.6 Plano Nacional de Educação (PNE)

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), que instituiu-se PNE. Apesar de já estar previsto no parágrafo primeiro do artigo oitenta e sete da LDBEN que traz:

A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 2001).

Ainda em consonância com o artigo duzentos e quatorze (Art. 214) da Constituição Federal de 1988:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos

níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País (BRASIL, 1988).

Caberia ao Ministério da Educação (MEC) elaborar e encaminhar uma proposta de Plano Nacional de Educação no prazo estipulado pela LDBEN, o que não aconteceu.

Saviani (2002) descreve que, desde 1996, antes mesmo da sanção da nova LDBEN, inúmeras entidades educacionais da sociedade civil brasileira, reunidas no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, e por meio de congressos Nacionais da Educação, discutiam um projeto alternativo de Plano Nacional da Educação.

Esse projeto alternativo, denominado “Plano Nacional da Educação – Proposta da Sociedade Brasileira” foi sistematizado, principalmente, após os debates e discussões ocorridos no I e II congresso Nacional de Educação (CONEDs), ambos na cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais, nos anos de 1996 e 1997.

Brandão (2006) descreve que o deputado Ivan Valente (PT-SP) protocolou na Câmara dos Deputados, “Plano Nacional da Educação – Proposta da Sociedade Brasileira” (Projeto de Lei nº 4.155/98). No dia seguinte, 11 de fevereiro de 1998, o Ministério da Educação apresentou outra proposta de PNE, que passou a ser identificada como Projeto de Lei nº 4.173/98.

Pelo fato do MEC ter perdido o prazo legal, o Congresso Nacional teve obrigação regimental de discutir primeiro o “Plano Nacional da Educação – Proposta da Sociedade Brasileira”. Foi indicado como seu relator, na Comissão de Educação, o deputado Nelson Marchezan (PSDB-RS), que, após discussões, apresentou, em verdade, um substitutivo à proposta da sociedade, contemplando então as principais ideias do MEC, e as diretrizes educacionais propostas pelo Banco Mundial para os chamados países em desenvolvimento.

Esse projeto substitutivo foi aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pelo então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (FHC), resumido na Lei Federal nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001). O fundamento da Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001) encontra-se na política educacional imposta pelo Banco Mundial ao MEC.

O PNE visa definir diretrizes e metas a serem alcançadas em cada um dos

níveis de ensino, em cada uma das modalidades, assim como às 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 esses 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).

Observamos que a primeira das cinco prioridades do PNE remete ao Ensino Fundamental, que é nosso foco de pesquisa, ao tratar dos objetivos e metas relativos ao ensino fundamental. O PNE indicou: “ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório, com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa etária de 7 a 14 anos” (BRASIL 2001).

Em comparação com outros países, o ingresso no Ensino Fundamental é tardio no Brasil, sendo de seis anos a idade padrão na maioria dos sistemas de ensino, até mesmo nos demais países da América Latina.

Por outro lado, como nos afirma Brandão:

A ampliação do Ensino Fundamental obrigatório para nove anos, e com início aos 6 anos de idade, atinge de maneira direta a meta nº 1 (percentual

mínimo de atendimento da educação infantil), a meta nº 15 (extinção das classes de alfabetização que ainda existirem na educação infantil) e de maneira indireta, várias outras metas dos Objetivos e Metas para a Educação Infantil, à medida que reduzir a população potencial a ser atendida pela educação infantil, torna viável, econômica e operacionalmente, vários outros itens dos objetivos e metas para esse ensino (BRANDÃO, 2006, p.49).

Dessa forma, podemos analisar que a política de ampliação do Ensino Fundamental pode ser considerada como uma estratégia, já que o país não dispõe de verbas para investir na Educação Infantil. Enfatizamos, então, como foi prevista uma das prioridades do PNE, a extensão da escolaridade obrigatória para crianças de seis anos de idade. Retira-se as crianças que até então pertenciam à Educação Infantil, para serem incluídas no Ensino Fundamental. Como consequência, significará um número reduzido de crianças a serem atendidas na Educação Infantil, tornando mais viável atingir a meta um do PNE, de ampliar a oferta para crianças de quatro a seis anos.

A proposta do PNE fundamenta-se na Conferência de Educação para Todos, realizada em Jomtien, 1990, e torna como meta e objetivos em seu plano as metas estabelecidas em DAKAR que divulga a necessidade do direito à educação para todos como um compromisso das nações.

Como já 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 para superar o problema do fracasso educacional, assim como a exclusão social dos cidadãos.

Nessa direção, será que hoje o problema do fracasso escolar e a exclusão social estão superados em nosso país, estado, e município, ou ainda temos um longo caminho a percorrer?

2.3.7 Política de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos: Contextualizando os aspectos legais

A partir do que já foi exposto, procuramos a perspectiva da legislação, o amparo legal para nossas discussões, no que diz respeito à ampliação do Ensino Fundamental. Para tanto, iniciamos a partir da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988)

e Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional anteriores à atual Lei nº. 9394/96 (BRASIL, 1996), bem como o Plano Nacional de Educação. Na continuidade, a expedição de documentos pelo Conselho Nacional de Educação, os pareceres emitidos pelo CNE. Na última parte, destacamos os aspectos legais da implantação do Ensino Fundamental de nove anos.

Há um interesse crescente no Brasil em aumentar o número de anos do ensino obrigatório. Desde 1961, com a Lei nº 4.024 (BRASIL, 1961), que estabelecia quatro anos, pelo acordo de Punta Del Leste em Santiago, o Brasil assumiu a obrigação de estabelecer a duração de seis anos de ensino primário para todos os brasileiros, prevendo cumpri-la até 1970.

Em 1971, a Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971) estendeu a obrigatoriedade para oito anos. Já em 1996, a LDBEN sinalizou para um ensino obrigatório de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade. Este se tornou meta da educação nacional pela Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001), de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o PNE.

Competenos ressaltar, ainda, que o Ensino Fundamental de nove anos é um movimento mundial e, mesmo na América do Sul, são vários os países que já o adotam.

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, 2005a), em 16 de maio de 2005, torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental, pela alteração dos artigos seis, trinta e dois e oitenta e sete da LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e no artigo oitenta e sete contempla orientação para matrícula:

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, 2005a) .

A Lei nº 11.114/05 (BRASIL, 2005a) altera a LDB e torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental.

No início do ano seguinte, em 6 de fevereiro de 2006, é sancionada a Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006), 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.

Todas as instituições de ensino terão o prazo de até 210 para implementarem a ampliação do Ensino Fundamental. No ano de 2009, escolas que ainda não o fizeram precisam organizar espaço físico, os regimentos e a proposta pedagógica.

Para compreendermos a fundamentação legal buscamos a partir dos documentos que orientaram a ampliação do Ensino Fundamental de nove, organizar o quadro, destacando as leis que normatizam a prerrogativa legal, assim como acordos que impulsionaram a reforma no Ensino Fundamental.

Amparo legal/Acordos	Normatização
Constituição de 1988, Artigo 208	Prevê ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria
Acordo de Punta Del Leste em Santiago no ano 1961	Brasil assumiu a obrigação de estabelecer a duração de seis anos de ensino primário para todos os brasileiros, prevendo cumpri-la até 1970.
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.
Lei nº 5.692, de 11 agosto de 1971	Estendeu a obrigatoriedade do Ensino Fundamental para oito anos.
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.
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.

Quadro 5 - Leis que normatizam a ampliação do EF para nove anos, organizado a partir dos documentos legais que orientaram a ampliação.

A partir do exposto acima, podemos observar que a proposta de ampliar o Ensino Fundamental para nove anos, não é recente, e vem sendo preconizada desde a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988); pela Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971), que estabeleceu a obrigatoriedade do Ensino Fundamental para oito anos; Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), que torna facultativamente, a matrícula a partir dos seis anos, no ensino fundamental; a Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001), que tornou o Ensino Fundamental de nove anos como meta progressiva da educação nacional; passando até as atuais alterações como a Lei nº 11.114 (BRASIL, 2005a), que torna obrigatória a matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental e a Lei 11.274 (BRASIL, 2006) que amplia para nove anos de duração o Ensino Fundamental, e prevê o prazo para implementação nas instituições até 2010.

2.3.8 Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica.

Tomando como referência os documentos legais sobre as políticas públicas de ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, o Conselho Nacional de Educação (CNE), com o objetivo de orientar a efetivação dessa proposta no universo escolar, foi criado um número elevado de pareceres e resoluções.

Desde 2004, o CNE, juntamente com a Câmara de Educação Básica (CEB), vem emitindo pareceres de orientações às escolas acerca, acerca da implementação da proposta, o primeiro foi o Parecer CNE/CEB nº 24/2004 (BRASIL, 2004a), de 15 de setembro de 2004. Tal parecer tratava de estudos visando o estabelecimento de normas nacionais à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.

O Parecer CNE/CEB nº 6/2005 (BRASIL, 2005b), aprovado em 8 de junho de 2005, faz reexame do Parecer CNE/CEB nº 24/2004 (BRASIL, 2004a), aprovado em 15 de setembro de 2004. Encaminhado ao Ministério da Educação, o parecer foi devolvido ao conselho, em 14 de fevereiro de 2005, para ser reanalisado, considerando-se a ponderação feita pela Secretaria de Educação Básica/MEC, a respeito da idade cronológica à matrícula no Ensino Fundamental.

O Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica, com Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005, define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: “Art. 1º A antecipação da obrigatoriedade

de matrícula no Ensino Fundamental aos seis anos de idade implica na ampliação da duração do Ensino Fundamental para nove anos” (BRASIL, 2005b). A resolução também esclarece, no artigo segundo a organização do Ensino Fundamental de nove anos e da Educação Infantil, e a nomenclatura a ser adotada pelas instituições de ensino, onde para a Educação Infantil, fica estabelecido creche até três anos e pré escola entre quatro e cinco anos. O Ensino Fundamental de nove anos até quatorze anos de idade fica determinado: anos iniciais na faixa etária de seis a dez anos e anos finais de onze a quatorze anos de idade.

Neste espaço, também citamos o Parecer nº 18, de 15 de setembro de 2005, que traz orientações para a matrícula das crianças de seis anos de idade, em atendimento à Lei 11.114/05 (BRASIL, 2005a), esta anterior à Lei 11.274/06 em questão, esclarecendo: “Garantir às crianças que ingressam aos 6 (seis) anos no Ensino Fundamental pelo menos 9 (nove) anos de estudo, nesta etapa da Educação Básica” (BRASIL, 2006a). Dentre outros aspectos, o parecer complementa que a antecipação da escolaridade obrigatória, com a matrícula aos seis anos de idade no Ensino Fundamental, implica em:

[...] os sistemas de ensino devem ampliar a duração do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos, administrando a convivência dos planos curriculares do Ensino Fundamental de 8 (oito) anos, para as crianças de 7 (sete) anos que ingressarem em 2006 e as turmas ingressantes nos anos anteriores, e de 9 (nove) anos para as turmas de crianças de 6 anos de idade que ingressam a partir do ano letivo de 2006 (BRASIL, 2005a).

Ainda, o Parecer CNE/CEB nº 39/2006 (BRASIL, 2006b), de 8 de agosto de 2006, esclarece situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. É o resultado de consulta do Movimento Interfórum de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), no que diz respeito a algumas situações que vêm ocorrendo nos Estados, na matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.

O Parecer CNE/CEB nº 41/2006 (BRASIL, 2006c), de 9 de agosto de 2006, é resultado da consulta sobre interpretação correta das alterações promovidas na Lei Nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), pelas recentes Leis nº 11.114/2005 (BRASIL, 2005a) e Nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006a). Como o Parecer CNE/CEB Nº 45/2006 (BRASIL, 2006d), de 7 de dezembro de 2006, é referente à interpretação da Lei Federal Nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006a), que amplia a duração do Ensino Fundamental para

nove anos, e quanto à forma de trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Ambos os pareceres vêm esclarecer a interpretação das leis. A partir disso, podemos perceber o distanciamento entre a reforma da ampliação do Ensino Fundamental e sua real efetivação no cotidiano escolar.

O Parecer CNE/CEB nº 5/2007 (BRASIL, 2007a), de 1 de fevereiro de 2007, (reexaminado pelo Parecer CNE/CEB Nº 7/2007), é resultado da consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 (BRASIL, 2005a) e nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006a), que tratam do Ensino Fundamental de nove anos e da matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.

O Parecer CNE/CEB Nº 7/2007(BRASIL, 2007b), de 19 de abril de 2007, faz um Reexame do Parecer CNE/CEB nº 5/2007 (BRASIL, 2007a), também visa esclarecer ainda sobre o Ensino Fundamental de nove anos e a matrícula obrigatória de crianças com seis anos de idade. Importante salientarmos que, até então, os pareceres tem sido claro para as instituições, uma vez que o mesmo assunto tem sido tratado em mais de dois pareceres.

O último Parecer CNE/CEB nº 4/2008 (BRASIL, 2008), de 20 de fevereiro de 2008, reafirma a importância da criação de um novo ensino fundamental, com matrícula obrigatória para as crianças a partir dos seis anos completos, ou a completar, até o início do ano letivo. Ressalta que o ano de 2009 o último período para o planejamento e organização da implementação do ensino fundamental de nove anos, que deverá ser adotado por todos os sistemas de ensino até o ano letivo de 2010.

Também, reitera normas do redimensionamento da educação infantil; estabelece o 1º ano do ensino fundamental como parte integrante de um ciclo de três anos de duração, denominado “ciclo da infância”. Ressaltam-se os três anos iniciais como um período voltado à alfabetização e ao letramento, no qual deve ser assegurado o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento.

Podemos analisar que, desde 2004, até 2008, uma série de diferentes consultas sobre o ensino fundamental de nove anos foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação. As manifestações do CNE foram precedidas por iniciativas de diferentes entidades. Imprescindível destacar, ao analisarmos os pareceres e a resolução do CNE, que os mesmos não responderam às necessidades administrativas e pedagógicas que a ampliação da duração do ensino fundamental

gerou, uma vez que são foram feitas várias solicitações sobre um mesmo assunto. Para visualizarmos, os pareceres criados pelo CNE e CEB, com o objetivo de orientar esclarecer dúvidas oriundas da comunidade escolar em geral, organizamos um quadro:

Pareceres e Resolução	Aprovado	Assunto
Parecer nº 24/2004	15/09/2004	Estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.
Parecer nº 6/2005	8/06/2005	Reexame do Parecer CNE/CEB nº24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.
Resolução nº 3/2005,	3/08/2005	Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.
Parecer nº 18/2005	15/09/2005	Orientações para a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114/2005, que altera os arts. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96.
Parecer nº 39/2006	8/08/2006	Consulta sobre situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.
Parecer nº 41/2006	9/08/2006	Consulta sobre interpretação correta das alterações promovidas na Lei nº 9.394/96 pelas recentes Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006.
Parecer nº 45/2006	7/12/2006	Consulta referente à interpretação da Lei Federal nº 11.274/2006, que amplia a duração do Ensino Fundamental para nove anos, e quanto à forma de trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental.
Parecer nº 5/2007	1/02/ 2007	Reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 7/2007, consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que tratam do Ensino Fundamental de nove anos e da matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.
Parecer nº 7/2007	19/04/2007	Reexame do Parecer CNE/CEB nº 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº11.274/2006, que se referem ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.
Parecer nº 4/2008	20/02/2008	Reafirma a importância da criação de um novo ensino fundamental; Explicita o ano de 2009 como o último período para o planejamento e organização da implementação do ensino fundamental de nove anos que deverá ser adotado por todos os sistemas de ensino até o ano letivo de 2010; Também reitera normas do redimensionamento da educação infantil.

Quadro 6 – Organizado a partir dos pareceres e resolução emitidos CNE/CEB sobre o Ensino Fundamental de nove anos.

A partir dessa demanda de pareceres emitidos pelo CNE, inferimos que as manifestações do Conselho não foram suficientemente esclarecedoras para os sistemas de ensino, com relação à ampliação do ensino fundamental. Ocorre portanto, um distanciamento entre as legislações e as práticas escolares. Tais implicações podem ser evidenciadas pelas indagações e questionamentos originados pela comunidade escolar, e, por conseguinte a entraves para a efetivação na íntegra dessa proposta.

2.3.9 Histórico do programa do Ensino Fundamental de nove anos

O Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de cumprir o papel institucional e apoiar os sistemas de ensino no processo de transição entre uma estrutura de ensino obrigatório de oito anos para uma de nove anos de duração promoveu, desde 2003, discussões junto às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, para subsidiá-las na implementação do Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos.

Em 2004, a Secretaria de Educação Básica (SEB), o Departamento de Políticas de Educacionais (DPE), a Coordenação Geral do Ensino Fundamental (COEF), lançou o documento “Ensino Fundamental de 9 Anos – Orientações Gerais”. Foram realizados, em fevereiro de 2004, sete seminários regionais, com as instituições interessadas na ampliação. Esses encontros tiveram como objetivo trazer para estudo conjunto as questões centrais que envolveram a ampliação para nove anos, considerando as crianças de seis anos de idade como novos sujeitos da escolaridade formal obrigatória. Os encontros tencionaram a troca de experiências bem sucedidas durante o processo de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Assim como, apresentar e aperfeiçoar a proposta de acompanhamento e avaliação do Ensino Fundamental de nove anos.

Para a finalização e distribuição do documento “Ensino Fundamental de 9 Anos – Orientações Gerais”, foram realizados: Encontro Nacional, Seminário Internacional, participação em seminários, fóruns, encontros organizados pelas secretarias de educação, levantamento no Censo (INEP) dos dados de implantação do programa.

O documento “Ensino Fundamental de 9 Anos – Orientações Gerais” resultou, em grande parte, desse diálogo com os gestores presentes nos encontros. O documento constitui um referencial para as questões pedagógicas e administrativas no que se refere à inclusão das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental. O documento apresenta também a fundamentação legal pertinente e temas como a organização do tempo e do espaço escolar, trabalho coletivo, formação do professor para atuar com criança de seis anos, enfim, aspectos significativos à construção de uma escola com qualidade social.

O documento destaca dados que reforçam o propósito de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos:

Conforme recentes pesquisas, 81,7% das crianças de seis anos estão na escola, sendo que 38,9% freqüentam a Educação Infantil, 13,6% as classes de alfabetização e 29,6% já estão no Ensino Fundamental (IBGE, Censo Demográfico 2000), (BRASIL, 2004b, p.16).

Segundo exposto, a ampliação do Ensino Fundamental permite aumentar o número de crianças incluídas no sistema educacional, e os setores populares deverão ser os mais beneficiados, uma vez que as crianças de seis anos da classe média e alta já se encontram, majoritariamente, incorporadas ao sistema de ensino, na pré escola, ou na primeira série do Ensino Fundamental.

Ainda, analisando o documento, visualizamos a justificativa da opção pela faixa etária dos seis aos quatorze, e não dos sete aos quinze anos para o Ensino Fundamental de nove anos. Segue a tendência das famílias e dos sistemas de ensino de inserir progressivamente as crianças de seis anos na rede escolar e enfatiza que a adoção de um ensino obrigatório de nove anos, iniciando aos seis anos de idade, pode contribuir para uma mudança na estrutura e na cultura escolar. Onde o objetivo ampliação do Ensino Fundamental, ou seja, a ampliação obrigatória de mais uma ano é:

[...] assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla. É evidente que a maior aprendizagem não depende do aumento do tempo de permanência na escola, mas sim do emprego mais eficaz do tempo. No entanto, a associação de ambos deve contribuir significativamente para que os educandos aprendam mais (BRASIL, 2004b, p.17).

Fica claro, para as instituições de ensino, que não se trata de transferir às crianças de seis anos os conteúdos e as atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos, considerando o aluno com seis anos de idade.

O ingresso no Ensino Fundamental obrigatório não pode constituir-se em medida meramente administrativa, sendo necessário o cuidado na sequência do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de seis anos de idade, o conhecimento e a atenção às características etárias, sociais e psicológicas.

O primeiro relatório apresenta as principais ações realizadas pela SEB/Departamento de Políticas Educacionais (DPE) e Coordenação de Ensino Fundamental (COEF), em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, até julho de 2004. De forma resumida, o documento traz alguns Estados que já haviam implementado o Ensino Fundamental de nove anos, além de justificar a ampliação do Ensino Fundamental.

A ampliação em mais um ano de estudo deve produzir um salto na qualidade da educação: inclusão de todas as crianças de seis anos, menor vulnerabilidade a situações de risco, permanência na escola, sucesso no aprendizado e aumento da escolaridade dos alunos. Os processos educativos precisam ser adequados à faixa etária das crianças ingressantes para que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental aconteça sem rupturas traumáticas para elas (BRASIL, 2004c, p.2).

Observamos que a ampliação do EF para nove anos vem com o discurso de produzir qualidade da aprendizagem das crianças. A inclusão e a permanência na escola constituem uma política que também visa à inclusão social, uma vez que é inadmissível que se tenha crianças com essa faixa estaria fora da escola, na lógica dos organismos internacionais, entre eles, a UNESCO.

Ressalta-se ainda, o compromisso que as instituições de ensino têm ao receber a criança com seis anos de idade no Ensino Fundamental, para que isso não ocorra de forma traumática.

O segundo relatório expõe as principais ações realizadas pela SEB/DPE/COEF em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, no período de agosto de 2004 até julho de 2005, onde foram realizados encontros e debates sobre a ampliação. Reafirmando que a proposta requer dos professores no exercício da docência e da gestão não só uma maior reflexão para o

aprofundamento da temática, como também para a criação de estratégias para a implementação do programa.

O terceiro relatório apresenta uma análise dos questionamentos apresentados nos dez Seminários Regionais: Qualidade Social da Educação, realizados ao longo de 2005 pela SEB/DPE/COEF. Trata de aspectos legais, implicações administrativas e pedagógicas, reflexões sobre currículo, e recursos financeiros envolvidos no processo de ampliação do ensino fundamental. O objetivo desse relatório é atualizar as informações sobre o programa, bem como responder a dúvidas e a questionamentos dos sistemas de ensino sobre o processo de ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração.

Em 2006, ocorre a apresentação do documento Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade no Seminário Nacional Currículo em Debate, realizado em duas edições, de 8 a 10 de novembro e 22 a 24 de novembro de 2006 em Brasília. Este documento apresenta, aos sistemas de ensino e às instituições escolares, informações, orientações, reflexões e possibilidades de trabalho que subsidiem a prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental, com especial atenção às crianças de seis anos de idade.

O documento intitulado “Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” busca subsidiar professores no exercício da docência e professores no exercício da gestão sobre a infância na educação básica, tendo como focos o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de seis anos de idade ingressantes no ensino fundamental de nove anos, sem perder de vista a abrangência da infância de seis a dez anos de idade nessa etapa de ensino.

São abordados nesse documento temas como a infância e sua singularidade; a infância na escola e na vida: uma relação fundamental; o brincar como um modo de ser e estar no mundo; as diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola; as crianças de seis anos e as áreas do conhecimento; letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica; a organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos organizadores; avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão e modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade.

O texto sobre “A infância e sua singularidade” tem como eixo de discussão as dimensões do desenvolvimento humano, a cultura e o conhecimento. Considerando,

no decorrer do tema, pelos autores, a infância como eixo primordial à compreensão da nova proposta pedagógica, necessária aos anos/séries iniciais do ensino fundamental e, conseqüentemente, para a reestruturação qualitativa dessa etapa de ensino.

Em seguida, “A infância na escola e na vida: uma relação fundamental” para refletirmos sobre a experiência, vivenciada por crianças, de chegar à escola pela primeira vez, aborda questões como: a entrada da criança no universo escolar, enfatizando a infância das crianças de seis a dez anos de idade, partindo do pressuposto de que elas trazem muitas histórias, muitos saberes, jeitos singulares de ser e estar no mundo, formas diversas de viver a infância. Ainda traz alguns questionamentos para os educadores que atuam no Ensino Fundamental, em especial no primeiro ano, como receber as crianças sem assustar com o rótulo de “alunos do ensino fundamental”? De que maneira é possível acolhê-las como crianças que vivem a singular experiência da infância? Como encantá-las com outros saberes, considerando que algumas estão diante de sua primeira experiência escolar, e que outras já trazem boas referências da educação infantil? São questões instigadas nessa temática.

A proposta do EF de nove anos procura fazer uma discussão, uma vez que a criança de seis anos de idade pertencia até então a EI, que tem como eixo o brincar, faz o chamamento para recolocar nos currículos da educação básica “O brincar como um modo de ser e estar no mundo”. Assim como o brincar como uma das prioridades de estudo nos espaços de debates pedagógicos, nos programas de formação continuada, nos tempos de planejamento; o brincar como uma expressão legítima e única da infância; o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica; a brincadeira nos tempos e espaços da escola e das salas de aula; a brincadeira como possibilidade para conhecer mais as crianças e as infâncias que constituem os anos/séries iniciais do ensino fundamental de nove anos. O terceiro tema “o brincar como um modo de ser e estar no mundo” traz à reflexão dos profissionais da docência a proposta do Ensino Fundamental de nove anos, como uma oportunidade de revisão da proposta pedagógica e do projeto pedagógico da escola, destacando as crianças de seis anos que, por sua vez, vão se encontrar com outras infâncias de sete, oito, nove e dez anos de idade.

Mais adiante, com o tema “Diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola” faz um chamamento para os profissionais da educação, que são

responsáveis pelo desenvolvimento e pela aprendizagem no ensino fundamental, traz a importância de manter um diálogo com o ser humano, em todas as dimensões. Nesse sentido, a escola é convocada e deve garantir tempos e espaços para o movimento, a dança, a música, a arte, o teatro. A importância de proporcionar espaços onde se possa vivenciar sentir, perceber a essência de cada uma das expressões.

O quinto texto do documento traz a temática “As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento”, discute as áreas do conhecimento e a relação delas entre si em uma perspectiva de menor fragmentação dos saberes no cotidiano escolar. O texto procura trazer, de forma mínima, cada uma dessas áreas, na perspectiva de dialogar com o professor sobre as inúmeras possibilidades apresentadas para o desenvolvimento curricular das crianças dos anos/séries iniciais do ensino fundamental.

Outro tema abordado de extrema relevância no documento e no processo de ampliação da duração do ensino obrigatório “Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica”, traz para discussão a questão da alfabetização nos anos/séries iniciais. Ao longo do texto, destaca alguns aspectos que devem ser objeto de estudo dos professores: a importância da relação das crianças com o mundo da escrita; a incoerência pedagógica da exclusividade da alfabetização nesse primeiro ano/série do ensino fundamental, em detrimento das demais áreas do conhecimento; a importância do investimento na formação de leitores, a criação de bibliotecas e salas de leitura; e a relevância do papel do professor como mediador de leitura.

A temática, também, leva ou conduz à reflexão, como um momento adequado para revermos concepções e práticas de alfabetização. Portanto é urgente garantir que os estudantes tenham direito de aprender a ler e a escrever de maneira contextualizada. Tanto quanto é essencial buscar assegurar a formação de estudantes que lêem, escrevem, interpretam, compreendem e fazem uso social desses saberes e, por isso mesmo, têm maiores condições de atuar como cidadãos nos tempos e espaços além da escola.

Neste sentido, organizar o trabalho pedagógico da escola e da sala de aula é tarefa individual e coletiva de professores, coordenadores, orientadores, supervisores, equipes de apoio e diretores, sendo fundamental que se sensibilizem com as especificidades, as potencialidades, os saberes, os limites, as possibilidades

das crianças e adolescentes, diante do desafio de uma formação voltada para a cidadania, à autonomia e à liberdade responsável de aprender e transformar a realidade de maneira positiva. A forma como a escola concebe as necessidades e potencialidades de seus estudantes reflete-se, diretamente, na organização do trabalho escolar. Vale ressaltarmos que, em função de cada escola estar inserida em uma realidade com características específicas, não há um único modo de organizar as escolas e as salas de aula. Mas eixos norteadores comuns são necessários.

O texto infere que, no processo da ampliação do ensino fundamental para nove anos, é preciso estarmos atentos à necessidade de aspectos estruturantes da escola que precisam ser analisados e reelaborados, como por exemplo: o projeto pedagógico da escola assegura a flexibilização dos tempos e dos espaços na lógica da diversidade, da pluralidade, da autonomia, da criatividade, dos agrupamentos e reagrupamentos dos estudantes, com vistas à efetiva aprendizagem em todas as dimensões do currículo? Como a instituição escolar tem pensado a alfabetização e o letramento, ao organizar e planejar tempos e espaços que assegurem aprendizagens à formação humana?

No item seguinte, o documento traz “A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores” com o objetivo de aprofundar o estudo sobre essas e outras questões que permeiam o tema, assunto relevante na reestruturação do ensino fundamental. Acrescenta que a ampliação do Ensino Fundamental representa uma oportunidade para rever concepções e práticas de avaliação do ensino-aprendizagem, partindo do princípio de que precisamos, na educação brasileira, de uma avaliação inclusiva. Para isso, o texto afirma que se tornam urgentes a revisão e a mudança de determinadas concepções de avaliação, que se traduzidas perpetuadas em práticas discriminatórias e redutoras das possibilidades de aprender.

Na sequência, vem o tema “Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão”, ressaltando a importância de uma escola que, para avaliar, lança mão da observação, do registro e da reflexão constante do processo de ensino-aprendizagem, porque não se limita a resultados finais traduzidos em notas ou conceitos. Igualmente, enfatiza que a escola, para avaliar, precisa elaborar outros procedimentos e instrumentos além da prova bimestral e do exercício de verificação. Revela que o ser humano – seja ele criança, adolescente, jovem ou adulto – é singular, na forma, na “quantidade” do aprender e em

demonstrar suas aprendizagens. Por isso, precisa de diferentes oportunidades, procedimentos e instrumentos para explicitar seus saberes. Acreditando que é na perspectiva de avaliação que reafirmamos um movimento que procura romper com o caráter meramente classificatório e de verificação dos saberes, que busca constituir nos tempos e espaços da escola e da sala de aula uma prática de avaliação ética e democrática.

Por último, “Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade” apresenta algumas propostas de trabalho cotidiano. Enfatiza um chamamento, já que nenhuma das atividades propostas terá significado se o professor não se permitir assumir o legítimo lugar de mediador do processo ensino-aprendizagem, se não as recriar. Ainda destacamos que as atividades apresentadas no corpo do texto não foram elaboradas como modelos, mas como subsídios ao planejamento da prática, e que foram elaboradas, apostando na infinita capacidade criativa dos professores de reinventar o já pronto, o já posto. As atividades apresentadas no texto têm como propósito encorajar o educador na elaboração de tantas outras ações muito mais ricas e de resultados mais eficientes à aprendizagem dos estudantes.

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica (DCOCEB) e da Coordenação-Geral do Ensino Fundamental (COEF), em 2009, publica o documento “Passo a passo da implementação do ensino fundamental de nove anos”, que tem por objetivo subsidiar gestores municipais e estaduais, conselhos de educação, comunidade escolar e demais órgãos e instituições.

É um passo a passo do processo de implantação do ensino fundamental de nove anos. No documento, também estão contempladas as perguntas e respostas mais frequentes que foram coletadas a partir de consultas feitas ao MEC.

Enfim, podemos observar que desde 2003, a SEB/DPE/COEF em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, vem promovendo ações com o objetivo de subsidiar a implementação do Ensino Fundamental de nove anos nas instituições de ensino. Igualmente, publicação e distribuições de documentos, totalizando seis publicações.

Faz-se necessário considerar que os documentos foram elaborados pela necessidade de esclarecimentos emergidos do cotidiano escolar, bem como alguns entraves encontrados para a implementação da reforma do Ensino Fundamental no

contexto escolar. Nesse sentido, organizamos um quadro das publicações do MEC que teve como objetivo dar subsídios para a implementação do programa nas instituições escolares.

Ano	Ações
2003	Discussões junto às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação para subsidiá-las na implementação do Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos.
2004	Secretaria de Educação Básica (SEB), Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE), Coordenação Geral do Ensino Fundamental (COEF), lançou o documento Ensino Fundamental de 9 Anos – Orientações Gerais .
	Ensino Fundamental de nove anos: 1º relatório do programa. Apresenta as principais ações realizadas pela SEB/DPE/ COEF em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação até julho de 2004.
2005	Ensino Fundamental de nove anos: 2º relatório do programa. O relatório expõe as principais ações realizadas pela SEB/DPE/COEF em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação no período de agosto de 2004 até julho de 2005, onde foram realizados encontros e debates sobre a ampliação.
2006	Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: 3º relatório do programa. O relatório apresenta uma análise dos questionamentos apresentados nos dez Seminários Regionais: Qualidade Social da Educação, realizados ao longo de 2005 pela SEB/DPE/COEF.
	Apresentação do documento Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade no Seminário Nacional Currículo em Debate, realizado em duas edições de 8 a 10 de novembro e 22 a 24 de novembro de 2006 em Brasília.
2007	Publicação do documento: Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da Criança de seis anos de idade. Busca subsidiar professores no exercício da docência e professores no exercício da gestão sobre a infância na educação básica, tendo como focos o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de seis anos de idade ingressantes no ensino fundamental de nove anos, mas sem perder de vista a abrangência da infância de seis a dez anos de idade nessa etapa de ensino.
2009	Publicação do documento: Ensino Fundamental de Nove Anos: Passo a Passo do processo de implementação. Objetivo do documento é subsidiar gestores municipais e estaduais, conselhos de educação, comunidade escolar e demais órgãos e instituições.

Quadro 7 – Histórico do programa do Ensino Fundamental de nove anos. Organizado a partir das publicações do MEC sobre o EF de nove anos.

Ressaltamos que, durante as discussões que permearam o programa do Ensino Fundamental de nove anos, ao mesmo tempo ocorreram apresentações do programa por integrantes da Coordenação Geral de Ensino Fundamental, Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental em eventos organizados pela UNDIME, CONSED, UNCME e os sistemas de ensino para aprofundamento da discussão. Concomitantemente, estiveram envolvidas, nesta articulação, as seguintes instituições: Sistemas Estaduais de Educação; Sistemas Municipais de Educação; Conselhos Estaduais de Educação; Conselhos Municipais de Educação; Diretores de escolas; Professores do ensino fundamental; Coordenadores pedagógicos do ensino fundamental; Demais profissionais da área de Educação.

Os encontros organizados tiveram como objetivo discutir sobre as implicações do ingresso da criança aos seis anos de idade no EF, assim como prover informações sobre a justificativa da proposta.

CAPÍTULO III

COTIDIANO ESCOLAR

O desafio de mergulhar no cotidiano escolar é uma tarefa um tanto desafiadora e complexa, pois envolve compreender questões intrínsecas nas ações pedagógicas desenvolvidas pelos sujeitos atores que refazem a história da educação no cotidiano.

Ao escolher este caminho buscaremos [...] captar saberes, valores e modos de interação específicos a cada espaço tempo escolar respeitando-lhe o modo de ser e com ele dialogando [...] (OLIVEIRA; SGARBI, 2008 p. 92).

A implantação da política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos exigem das escolas ações administrativas e pedagógicas. Buscando lembrar o que já foi exposto, onde o objetivo da implantação do Ensino Fundamental de nove anos é assegurar que todas as crianças tenham um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem. No entanto, entendemos que a aprendizagem não depende apenas do aumento do tempo de permanência, mas da qualidade desse tempo na escola.

Para a legitimidade da política educacional da ampliação do Ensino Fundamental nas instituições de ensino, são necessárias ações pedagógicas, administrativas, financeiras, materiais e de recursos humanos.

Consideramos o cotidiano escolar o espaço em que se revela a complexidade de articulações da ação pedagógica, onde o currículo e a gestão democrática tecem suas relações. Tomamos a liberdade de dizer que não temos a pretensão de ver e compreender a totalidade do cotidiano escolar, mas de buscarmos diálogos com as possíveis possibilidades que o currículo e a gestão democrática apresentam, com vistas à legitimação nesse espaço da política de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos.

Araújo nos diz que:

É no cotidiano que a escola se revela como um espaço de confrontos de interesses entre um sistema oficial que distribui funções determina modelos, define hierarquias, e outro, o dos sujeitos – alunos e alunas, professoras e professoras, funcionários e funcionárias – que não são apenas agentes

passivos diante da estrutura. Em seu fazer cotidiano, esses sujeitos por meio de uma complexa trama de relações que inclui alianças e conflitos, transgressões e acordos, fazem da escola um processo permanente de construção social (ARAÚJO, 2003, 213).

Nessa direção, o cotidiano escolar é o espaço onde as práticas curriculares e a gestão democrática é gestada pelos sujeitos. Entendemos esse espaço, como um lugar rico em experiências e que, muitas vezes, não ultrapassa os muros da escola.

3.1 O público e o privado

Oliveira faz uma distinção entre os dois significados, destacando:

O termo público, que se origina do latim *publicu*, refere-se ao que é popular, aos interesses coletivos, e o termo privado, por sua vez do latim *privatu*, assume o sentido de negação em relação ao primeiro, e, assim, opõe-se ao que é público (OLIVEIRA, 2006, p.141).

No campo educacional, as origens do público e do privado têm suas raízes em nossa história tem conseqüência, trazem para o presente uma dimensão que não podemos ignorar.

Ao voltar-se para a história da educação para investigar a presença do público e do privado no contexto brasileiro, verificamos que a educação pública como é caracterizada hoje teve seu início mais especificamente nos anos 30.

Embora antes desse período já existisse outras formas de educação pública no Brasil, enquanto província de Portugal, a construção de um sistema público de ensino é conquista deste século.

Ao referir-se a conquista tardia da educação pública no Brasil, Vieira acrescenta que:

A ausência do público revela que a presença do privado se fez sentir presente em nossa realidade desde nossas origens. Em nossa história o privado veio a articular-se organicamente com as formas de vida social que se plasmaram numa sociedade excludente (VIEIRA, 2008, p. 48).

Havia uma educação voltada para as elites, e, como conseqüência, excludente, pois o conhecimento era visto como um indicador das pessoas que tinham poder.

Para Pérez Gómez, “O público tem correspondência com as políticas educativas defendidas por posições social-democratas ou socialistas, enquanto que o privado tem uma maior correspondência com as políticas neoliberais” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.141).

Por conseguinte, ambos os sistemas de ensino têm características básicas que as distingue. Pérez Gómez faz referência às características culturais e pedagógicas. O autor elenca algumas características básicas do sistema de ensino público: “Em primeiro lugar, a educação obrigatória e gratuita dentro de um sistema como instrumento da política pública, que repetidamente é identificada com a política estatal que a administração propõe” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 141).

Esta administração define a cultura e os valores a serem trabalhadas na escola, assim como o currículo, a metodologia e a estrutura de organização do tempo e do espaço escolar.

Já no sistema privado “não se concebe a escolarização como instrumento a serviço da política, nem sequer da política democrática. A escolarização é um instrumento a serviço do livre intercâmbio de uma mercadoria: a educação, cuja produção e definição devem se submeter à livre regulação do mercado” (PÉREZ GOMÉZ, 2001, p.143).

Dessa forma, a escola tem a liberdade para definir a cultura, os valores a serem trabalhados, a metodologia, a contratação e a dispensa de docentes e a estrutura de organização.

No sistema de ensino público:

A exigência de um currículo comum e de um único tipo de escola para todos é a garantia de que, ao menos durante esse período e no sistema público de ensino, não favoreça a discriminação dos indivíduos por razões espúrias. Todos os cidadãos e cidadãs independente de sua origem social, étnica ou religiosa, tem durante este período, em tese, iguais oportunidades de acesso à cultura crítica e ao desenvolvimento pessoal mais satisfatório (PÉREZ GOMÉZ, 2001, p. 142).

Em decorrência, exige um currículo único para todas as escolas, com o discurso de que assim todos terão oportunidades igual de acesso a conhecimentos; e condições para prosseguir nos estudos, com vistas à qualificação para o mundo do trabalho.

Em contraponto, os sistemas de ensino privado, [...] “gozam de plena liberdade para definir sua própria cultura pedagógica e seu próprio ideário

ideológico, que ao se concretizar em práticas curriculares e sociais determinadas, constituem os sinais de identidade do produto que oferecem” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.143).

As instituições de ensino têm a liberdade para organizar-se nos setores administrativos, econômicos e pedagógicos. A intervenção do Estado é mínima, e diz respeito ao cumprimento de regras para o livre comércio do produto, ou seja, o conhecimento.

Entretanto, no sistema público, a busca de igualdade, como consequência:

[...] se regula o sistema educativo mediante o controle das variáveis de entrada: currículo, escolas, docentes de modo que as escolas individuais carecem de uma identidade própria como centros de ensino diferenciados, sendo concebidos como células equiparáveis de um sistema comum fortemente centralizado (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 141).

Nesse caso, nossos questionamentos voltam-se aos sistemas de ensino público com uma administração fortemente centralizada. Um exemplo é a situação pela qual a educação do Rio Grande do Sul vem passando com o atual governo. Com pouco espaço para discussão e decisão, ficando sempre a mercê de uma administração regional. Além da definição de currículo e calendário único para todas as escolas, desconsiderando as características e peculiaridade de cada região.

Sabemos que as diferenças entre os sistemas de ensino são diversas, Viera acrescenta:

[...] a escola pública é a escola do cidadão. Ou seja, aquela que deveria formar a todos, independente de etnia, gênero, confissão religiosa ou classe social. A escola privada, por sua vez é a escola de opção para onde convergem os filhos que desejam uma educação diferenciada para os seus. A escola pública torna-se o espaço para onde convergem que não tem condições materiais de aspirar a uma modalidade de educação, cujos serviços são gratuitos. Assim a escola privada tende a configurar-se como o local dos que podem pagar pelos serviços educacionais, enquanto a escola pública abrigada os que não podem fazê-lo (VIEIRA, 2008, p.50).

Nessa perspectiva, através das diferenciações do sistema escolar, produz –se o público e o privado, uma cisão entre as classes sociais.

Outra alternativa, no que concerne a distinções entre público e privado, por vezes, é evidente no que se refere aos docentes em ambos os sistemas. No ensino privado: “são profissionais contratados em função de sua competência e de sua afinidade com ideário e as peculiaridades que definem o produto que tal escola

oferece. Portanto, não são funcionários do sistema, nem do Estado, mas profissionais a serviço da escola” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 144).

Em contrapartida, na escola pública, os docentes são funcionários públicos, sua contratação é submetida pela administração central e/ou regional.

A seguir, organizamos a síntese das características que distinguem a escola pública da escola mantida pela iniciativa privada.

Escola Pública	Escola Privada
A educação obrigatória e gratuita dentro de um sistema como instrumento da política pública, que repetidamente é identificada com a política estatal que a administração propõe.	Não se concebe a escolarização como instrumento a serviço da política, nem sequer da política democrática. A escolarização é um instrumento a serviço do livre intercâmbio de uma mercadoria.
Se regula o sistema educativo mediante o controle das variáveis de entrada: currículo, escolas, docentes.	A intervenção do Estado é mínima, e diz respeito ao cumprimento de regras para o livre comércio do produto, ou seja, o conhecimento.
A exigência de um currículo comum e de um único tipo de escola para todos é a garantia de que, ao menos durante esse período e no sistema público de ensino, não favoreça a discriminação dos indivíduos por razões espúrias.	Gozam de plena liberdade para definir sua própria cultura pedagógica e seu próprio ideário ideológico, que ao se concretizar em práticas curriculares e sociais determinadas, constituem os sinais de identidade do produto que oferecem.
É a escola do cidadão. Ou seja, aquela que deveria formar a todos, independente de etnia, gênero, confissão religiosa ou classe social.	É a escola de opção para onde convergem os filhos que desejam uma educação diferenciada para os seus.
Torna-se o espaço para onde convergem que não tem condições materiais de aspirar a uma modalidade de educação, cujos serviços são gratuitos.	Tende a configurar-se como o local dos que podem pagar pelos serviços educacionais.
Os profissionais são funcionários públicos, sua contratação é submetida pela administração central e/ou regional.	Profissionais contratados em função de sua competência e de sua afinidade com ideário e as peculiaridades que definem o produto que tal escola oferece.

Quadro 8 – Síntese das características que distinguem a escola pública da escola mantida pela iniciativa privada. Organizado a partir dos autores: PÉREZ GÓMEZ (2001) e VIEIRA (2008).

O que podemos dizer é que são várias as diferenças entre a educação oferecida pelo público e pelo privado, porém, consideramos oportuno ressaltar que ambas podem apresentar serviços de excelente qualidade. Sabemos que as escolas públicas são rotuladas como instituições que não apresentam índices de qualidade na aprendizagem dos alunos. Como também que as escolas privadas são as instituições que possuem mais equipamentos para auxiliar no processo de ensino aprendizagem.

Nesse sentido, nos reportamos ao contexto desta pesquisa, o público e o privado, já que a educação é um serviço oferecido por ambos os sistemas. No entanto, ressaltamos que precisamos nos vigiar enquanto profissionais a serviço da educação, no que se refere aos rótulos.

3.2 Currículo: possibilidade de rever as práticas escolares

“[...] o currículo se transformou no eixo em torno do qual gravita a vida escolar e, por extensão, até mesmo boa parte da vida social” (VEIGA-NETO, 2004, p.52).

Partindo dessa idéia, consideramos o currículo como eixo central para que as mudanças sinalizadas pela política de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos se legitimem no cotidiano escolar.

A partir da ampliação obrigatória do Ensino fundamental, a educação e a escola encontram-se frente a grandes desafios que colocam alunos e professores diante de novas exigências. Considerando que a escola não permanece alienada frente a tais exigências inferimos que é preciso repensar as práticas vigentes.

Diante disto, as instituições escolares terão de se adequar à nova lei, e tal adequação provoca modificações extremas na estrutura atual, especialmente no que diz respeito ao currículo.

Na primeira dimensão, a reelaboração curricular é imprescindível, pois o currículo não permanece neutro, e não pode deixar de ressaltar a íntima relação com o conhecimento. “[...] quando definimos o currículo, estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-la, num

momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação [...]” (SACRISTÁN, 1998, p. 15).

Partindo dessa idéia, é necessário pensar em um currículo que venha a contemplar a singularidade das crianças, respeitando-lhes o tempo de aprendizagem, suas limitações, seu processo de desenvolvimento integral. Tais pressupostos são evidenciados no terceiro Relatório do programa de ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos apontando que:

Faz-se necessário elaborar uma nova proposta curricular coerente com as especificidades não só da criança de 6 anos, mas também das demais crianças de 7, 8, 9 e 10 anos, que constituem os cinco anos iniciais do ensino fundamental. Essa nova proposta curricular deve, também, estender-se aos anos finais dessa etapa de ensino (BRASIL, 2006e, p. 9).

As instituições escolares precisam observar que a mudança no currículo poderá ser uma possibilidade de rever as práticas curriculares; os planejamentos; as propostas pedagógicas; os processos avaliativos; os objetivos dos diferentes elementos que compõem a escola; impulsionando uma efetiva renovação pedagógica.

Os documentos legais têm apresentado o currículo como o principal objeto de estudos, a ser observado na educação nos países em desenvolvimento como é o caso do Brasil, que vislumbra uma mudança qualitativa na educação. Desta forma, o currículo é visto como a essência do processo educacional, por onde perpassam as idéias transformadoras, ou não, deste processo.

[...] construir políticas indutoras de transformações significativas na estrutura da escola, na reorganização dos tempos e dos espaços escolares, nas formas de ensinar, de aprender, de avaliar, implicando a disseminação das novas concepções de currículo (BRASIL, 2004b, p.11).

Pois, o currículo tem sido citado como um programa, considerado, de modo geral, como uma organização de conteúdos para determinado nível da educação. No entanto nos questionamos se esta é única concepção de currículo. Mas para Sacristán:

O currículo como *processo* se expressa em diversos âmbitos de decisões e realizações, intimamente relacionados e interdependentes, quais sejam: a) o âmbito das decisões políticas e administrativas: o currículo prescrito e regulamentado; b) o das práticas de desenvolvimento, modelos em

materiais, guias: o currículo planejado para professores e alunos; c) o das práticas organizativas: o currículo organizado no contexto de uma escola; d) o da reelaboração na prática – transformações no pensamento e no plano dos professores/as, e nas tarefas escolares: o currículo em ação; e) o das práticas de controle internas e externas: o currículo avaliado (1998, p.139).

Apoiando-se nesta concepção, pensamos no currículo como ponto chave para qualquer inovação na educação. Assim como, a mudança do pensamento de alguns professores e suas práticas educativas, ainda ancoradas em modelos tradicionais, que acreditam no mito da transmissão do conhecimento, o que já não pode ser aceito no atual momento histórico.

Para tanto, é necessário a organização de um currículo leve em consideração a realidade e as necessidades locais, que seja democrático, flexível, permeado de cultura, que atenda à diversidade, respeitando as especificidades de cada aluno, bem como o seu tempo de aprendizagem.

Entendemos que uma reforma educativa que tenha por meta real a transformação social poderia perpassar pela mudança no currículo educacional, o qual pode ser pensando e repensado acerca da organização do tempo escolar, porque essa ampliação não significa apenas um aumento de ano no Ensino Fundamental, mas sim a possibilidade de proporcionar uma educação com qualidade aos alunos.

Paralelamente, faz necessário refletimos acerca do currículo, não apenas como uma listagem de conteúdos didáticos prontos para serem “consumidos”, mas como expressão da prática pedagógica desenvolvida na escola, buscando uma aproximação entre a realidade vivida fora, e as aprendizagens desenvolvidas dentro do contexto escolar.

3.3 Gestão Democrática

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).

Ao voltar nossos estudos à gestão democrática, observamos que os debates em torno da organização da escola estão correlacionados com a organização do espaço público e as 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 descreve 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.

A gestão democrática foi instituída pela Constituição Federal de 1988 e pela 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”.

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

Ao analisarmos os princípios da gestão democrática, ente eles, destacamos a participação. 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 responsáveis sobre a freqüência 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. Primeira, na autonomia da escola segundo, como dever da escola em articular a família e a comunidade, integrando-as nas suas atividades.

Paro (2002) faz apontamentos ao inciso seis do artigo doze. Para o autor mesmo que seja vaga a determinação contida, reconhece a importância desse aspecto, acenando para o fortalecimento da participação da família e da sociedade na gestão escola.

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.

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 atual passa a ter um novo conceito, mais amplo, superando o

enfoque limitado de administração, como Lück define:

A gestão educacional corresponde à área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados (LÜCK, 2006, p.25).

Partindo desse pressuposto, sem a orientação viabilizada pela gestão, os esforços direcionados para a escola, seriam gastos, muitas vezes, sem sucesso. O desempenho das práticas educativas implicam em ações coletivas dos profissionais da educação visando os mesmos objetivos.

Com a implementação do Ensino Fundamental, 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 que se alcance os atuais objetivos esperados.

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos encontra-se em fase de adaptação por várias instituições torna-se um desafio à comunidade escolar, pois além de proporcionar as mudanças necessárias com o ingresso da criança com seis anos, aumentando seu tempo de escolarização, acredita-se, proporcionará um ensino de qualidade.

Nesse sentido, destacamos a gestão democrática como uma das possibilidades para implementação da proposta de ampliação do Ensino Fundamental. Acreditamos 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, sabemos 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 à participação de todos para que as mudanças sinalizadas pelas

políticas públicas se efetivem no seu cotidiano.

Tais idéias também estão presentes em Luci 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 [...] (LUCI 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.

Frisa-se 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. Luci 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 às 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, fundamentada na divisão técnica do trabalho em funções intelectuais, seguindo uma hierarquia das funções.

Sabe-se 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 elaboração ou reestruturação da proposta pedagógica é imprescindível, pois o Ensino Fundamental de nove anos requer uma proposta própria, Regimento Escolar, que é o instrumento legal que formaliza e reconhece as relações dos

sujeitos envolvidos no processo educativo. Contém um conjunto de normas e definições de papéis, devendo ser claro, de fácil entendimento para a comunidade, traduzindo as construções e os avanços nela produzidos.

Para tanto, a elaboração ou reestruturação do PP e do Regimento Escolar é um passo a ser dado na direção de democratização da gestão, considerando que será o componente central da organização dos tempos e espaços escolares, o currículo, avaliação e a participação da comunidade.

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 dessa 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 intercambio 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).

Nessa construção, todos os membros que constituem a escola são desafiados a pensar suas experiências, a dividir seus saberes, a avaliar e refletir sobre sua prática e participar efetivamente na organização da escola.

Desse modo, compartilhamos com a idéia 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).

Esse envolvimento destacado pela autora é um desafio para a 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 como 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, acreditamos que 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 Fundamental e, ainda, garantir qualidade na educação, visto que a gestão democrática é um processo político-administrativo contextualizando, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada. Que tem como base a participação de todos os segmentos da comunidade escolar na tomada de decisões dos processos educacionais.

No então faz-se necessário a utilização de mecanismos de participação de todos os envolvidos nos processos educacionais e da comunidade, na (re) construção do PP, do Regimento Escolar e do currículo como garantia da qualidade no processo, buscando articular experiências educativas e planejar atividades para que o EF de nove anos se legitime no cotidiano escolar.

3.4 Cultura escolar

Pretendemos discorrer acerca da cultura escolar, por compreendermos que a dinâmica estabelecida em cada espaço escolar influencia na efetivação da reforma do Ensino Fundamental.

Pérez Gómez (2001) cita a cultura escolar ressaltando que a escola, como qualquer outra instituição social, desenvolve e reproduz sua cultura específica, ou seja, um conjunto de significados e comportamentos que a escola gera como instituição social.

Fazem parte desse conjunto as tradições, os costumes, as rotinas e as inércias que a escola estimula e se esforça em conservar e reproduzir. Segundo o autor, os/as docentes e os/as estudantes, mesmo vivendo em contradições, acabam reproduzindo as rotinas que geram essa cultura, e é necessário entender a escola como um cruzamento de culturas que provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados.

A escola é um espaço do qual nos recordamos, por vezes, como alunos; por vezes, como educador, é um ambiente conhecido e, como Pérez Gómez descreve: “A escola, como qualquer outra instituição social, desenvolve e reproduz sua própria

cultura específica” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.131).

Ao reportarmos a escola, podemos lembrar sua organização, seu espaço físico, rotina diária, horários, disposição da sala de aula, professores e as relações estabelecidas nesse lugar de convivência, constituindo uma cultura específica, estabelecendo práticas educativas e formas de organização.

Pérez Gómez define a cultura escolar:

[...] o conjunto de significados e comportamentos que produzem a escola como instituição social. As tradições, os costumes, as rotinas, os rituais e inércias que a escola estimula e se esforça em conservar e reproduzir, condicionam claramente o tipo de vida que nela se desenvolve e reforçam a vigência de valores, crenças e expectativas ligadas a vida social dos grupos que constituem a instituição escolar (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.131).

A cultura instituída no cotidiano escolar vai desenvolvendo uma dinâmica dentro de um espaço que delinea padrões de relacionamento e convivência social entre os sujeitos, e que vai influenciando nas concepções de aprendizagem, ao indivíduo que se quer formar, e à própria função da escola.

Para Forquin (1993), a cultura escolar refere-se aos conhecimentos, saberes que uma comunidade define como objetos de estudos, de ensino para seus membros, num determinado momento histórico e social. Está ligada aos conhecimentos trabalhados em sala de aula, selecionados, às formas de organização, didática e rotina.

Pérez Gómez considera a cultura como “o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.17).

A cultura é uma construção social, expressa-se em significados e valores. Nesse sentido, considerarmos a escola como uma instituição com cultura própria. Sendo que, os membros da comunidade escolar, constituída por pais, professores, funcionários, gestores e alunos, assim como pelas linguagens presentes no cotidiano escolar e pela forma de organização escolar, as práticas pedagógicas vão constituindo sua própria cultura, o que diferencia uma instituição da outra.

Veiga-Neto diz que “Hoje se prefere em falar em culturas, para designar qualquer “lugar social” onde não apenas se dão constantes lutas pela imposição de

significados, valores e modos de vidas, como, também, se constituem subjetividades” (VEIGA-NETO, 2004, p. 53).

Poderíamos tomar a liberdade de acrescentar que a cultura escolar poderia ser analisada sob vários aspectos. Ao nos reportarmos ao cotidiano escolar, encontramos diversas situações onde emerge a cultura nos espaços, tempos e situações diárias, com suas características e particularidades. Como consequência, poderíamos visualizar no contexto escolar a cultura do recreio, a cultura dos corredores, a cultura da organização das salas de aula, a cultura da sala dos professores, a cultura das aulas, entre outras situações em que a cultura escolar sutilmente se manifesta.

3.4.1 As diferentes culturas que se entrecruzam no espaço escolar

Pérez Gómez (2001) faz alusão às diferentes culturas que se entrecruzam no espaço escolar. Para o esclarecimento desse encontro, o autor detalha diversos aspectos que compõem as culturas, como a cultura crítica, a cultura social, a cultura institucional, cultura experiencial e a cultura acadêmica, que interatuam no ambiente escolar. Esse conhecimento nos auxilia a esclarecer o conjunto de acontecimentos que, muitas vezes, apresenta-se imperceptível aos nossos olhos, mas que alimenta a cultura escolar.

Assim buscamos, citar os conceitos apresentados para cada uma das culturas que para Pérez Gómez (2001), estão em cruzamento no espaço escolar:

A cultura crítica, alta cultura ou cultura intelectual, segundo o autor, é o conjunto de significados e produções que, nos diferentes âmbitos do saber e do fazer, os grupos humanos foram acumulando ao longo da história. A cultura crítica evolui e se transforma ao longo do tempo, é diferente para os grupos.

A cultura social é o conjunto de significados e comportamentos hegemônicos no contexto social. A cultura social é composta por valores, normas, idéias, instituições e comportamentos que dominam os intercâmbios humanos em sociedades formalmente democráticas, regidas pelas leis do livre mercado e percorridas e estruturadas pela onipresença dos poderosos meios de comunicação de massa.

A cultura institucional é entendida como o conjunto de significados e comportamentos que a escola gera como instituição social. Assim, as tradições, os costumes, as rotinas, os rituais e as inércias que a escola estimula e se esforça em conservar e reproduzir condiciona claramente o tipo de vida que nela se desenvolve, reforçando vigência de valores.

A cultura experiencial é a configuração de significados e comportamentos que os alunos e alunas elaboram de forma particular, induzido por seu contexto, em sua vida prévia, e paralela à escola, mediante os intercâmbios “espontâneos” com os meios familiares e sociais que rodeiam sua existência.

A cultura acadêmica é entendida como a seleção de conteúdos destilados da cultura pública para seu trabalho na escola, é o conjunto de significados e comportamentos cuja aprendizagem se pretende provocar nas novas gerações através da instituição escolar. Essa cultura acadêmica vai se concretizando desde o currículo, como transmissão de conteúdos disciplinares selecionados externamente à escola, desgarrados das disciplinas científicas e culturais, organizados em pacotes didáticos, oferecidos explicitamente de maneira prioritária e quase exclusiva pelos livros-didáticos, ao currículo, como construção e elaboração compartilhada no trabalho escolar por docentes e estudantes.

A voltarmos nosso olhar para o cotidiano das escolas, visualizamos a identificação das culturas que se entrecruzam nesse espaço e acabam por nos oferecer subsídios para refletir sobre os fenômenos que se apresentam no cotidiano da escola.

3.4.2 A cultura escolar: reproduzir ou transformar?

A partir de experiência docente, das discussões em sala de aula, percebemos, no cotidiano de diferentes escolas como são homogêneas as práticas educativas, a organização do espaço e dos tempos.

A cultura estabelecida nesse espaço vai se “engessando”, tornando-se pouco permeável às mudanças elencadas pelas políticas públicas. Podemos dizer que esta resistência pode se tornar um entrave para a efetivação das mudanças sinalizadas pela lei Lei nº 11.274/06 (BRASIL, 2001), que altera a oferta de ensino de oito anos

para nove. Igualmente, o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/01 (BRASIL, 2001), de 9 de janeiro de 2001, presume a elevação do nível de escolarização da melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis da educação, bem como da eliminação das desigualdades sociais e regionais para o acesso e permanência e o sucesso na educação pública. Estas precisam estar na pauta dos educadores, em particular o que diz respeito a sua real implementação.

Isto implica na mudança da cultura escolar, que conhecemos bem, e, com freqüência, os profissionais da educação são considerados resistentes às mudanças.

Pérez Gómez diz que:

A cultura potencia tanto quanto limita, abre ao mesmo tempo que restringe o horizonte de imaginação e prática dos que a vivem. Por outro lado, a natureza de cada cultura determina as possibilidades de criação e desenvolvimento interno, de evolução ou estancamento, de autonomia ou dependência individual (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 17).

Nesse sentido, ao viver uma cultura no cotidiano escolar e dela participar, pressupõe que podemos produzir o que está estabelecido ou transformá-la. O que constatamos, usualmente, em nossas escolas, é a reprodução de práticas, a reprodução de modelos curriculares, entre outros.

CAPÍTULO IV

DIÁLOGO COM OS SUJEITOS

Neste capítulo, pretendemos ponderar e interpretar os dados coletados junto às escolas e, num processo reflexivo, a partir do diálogo com os sujeitos, buscar compreender como são implementadas as políticas públicas nos cotidianos estudados, considerando a ampliação da escolarização obrigatória no Ensino Fundamental.

4.1 Políticas públicas educacionais

4.1.1 Conceito de política pública: na narrativa dos professores

Quando falamos em política pública buscamos compreender as intenções e ações governamentais direcionadas a determinadas áreas.

Falar sobre Política Pública, sua procedência e seus objetivos com relação à educação, não é algo que acontece com frequência no cotidiano das escolas. Quando questionados a respeito, os professores sentem certo desconforto, e permanecem alguns minutos em silêncio até responder.

Passado esse desconforto inicial, os colegas colaboradores, acabam por manifestar suas ponderações a partir da proposição anunciada: O que você entende por políticas públicas?

Em um primeiro momento, as narrativas demonstram pontos em comum ao falar que são leis, normas e ações em benefício da sociedade, conforme relata a professora Joana “São ações voltadas para a população no geral, pra todos, que favoreçam a todos” (TABELA 1).

Na sequência, esta proposição também pode ser observada na fala da professora Cristina “Eu acho que público é tudo que tem que ser feito pelo governo. Política são as relações, é aquilo que o governo precisa fazer pela sociedade” (TABELA 2).

Essas falas nos remetem ao compromisso das ações governamentais em benefício da população em geral, como exemplo, a educação.

Entre as vozes, uma das colegas desabafa:

INÊS - Quando penso em política pública o que vem na minha cabeça, é as políticas que vêm prontas que tem que ser implementadas na escola. Tem política pública que se pode no caso aceitar ou não dependendo da política. Mas dificilmente a gente pode dizer que não dependo da política. Aqui no RS a prova Brasil o sistema de avaliação SAEB. A questão das leis como da sociologia, da filosofia, são política públicas (TABELA 1).

Inês realiza uma associação com as políticas atuais, como é o caso do sistema de avaliação no RS. Revela como se sente em relação a essa política e as demais citadas como algo que, muitas vezes, vem pronto, em que a escola não se reconhece como participante no processo de construção. E, ainda, dificilmente, quando a escola pode dizer não para a implementação, uma vez que são ações impostas pelo governo. Paralelamente, Inês comenta sobre a adoção de um modelo para alfabetização de crianças entre seis e sete anos de idade, referindo-se que, em anos anteriores, a escola conseguiu justificar e não adotar. Todavia, reconhecendo que, em 2010, deverá a escola optar e implementar um dos métodos.

Política pública para a professora:

MÁRCIA - É um conjunto de decisões e ideias, leis que norteiam toda a questão mais burocrática da educação, as questões éticas, a organização do currículo, os valores e para que a educação serve. Por exemplo, a política pública do primeiro ano (TABELA 2).

Essa professora evidência uma clareza quanto às políticas públicas educacionais, como Vieira, num sentido mais prático nos diz que:

[...] quando nos referimos à política educacional, estamos falando de *idéias* e *ações*. E as políticas educacionais, nessa perspectiva, expressam a multiplicidade e a diversidade da política educacional em um dado momento histórico. 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 (VIEIRA 2007, p.55).

De forma abrangente, as falas se fundamentam na ideia da ação governamental na esfera pública, em benefício da sociedade, ou pelo menos, deveria ser.

Neste momento, cabe fazer uma intervenção, pois é necessário considerar que o conceito da política pública também está relacionado ao ponto de vista de onde se examina. Esse movimento é percebido quando se fala em políticas de governo, em políticas relativas à área da educação ou relativa a um nível e/ou modalidade de ensino. Questão que se confirma quando questionamos os professores sobre qual a procedência das políticas públicas?

Parte dos colegas expõe que vêm do estudo de uma necessidade, como resume a fala da:

INÊS - Eu acho que ela vem de um estudo da necessidade da escola que se chega aos órgãos competentes MEC onde há uma discussão e se reverte para a escola. Sai da escola como uma necessidade, nem todas, mas eu acredito que a maioria sai da escola e chegam aos órgãos competentes (TABELA 1).

Outro grupo de colegas deixa claro que as políticas públicas procedem de Brasília, do estado, do governo, de gabinetes, como sintetiza a professora:

MARINÊS - A maioria das vezes de gabinetes vêm de lá de cima. Muitas vezes a gente não pode opinar tem que acatar as ordens. Vêm de Brasília, do governo de Estado e às vezes não é o que a gente espera. Por que a realidade é diferente (TABELA 1).

A voz da colega resume a ideia que temos de que as políticas públicas são unicamente iniciativas do estado, no entanto, Viera nos alerta sobre esse entendimento equivocado:

[...] a (s) política (s) se constitui (m) única e exclusivamente como iniciativa (s) advinda (s) do aparelho estatal. Como se a (s) política (s) estivesse (m) lá e nos cá. Como se não passasse (m) pelo crivo de pessoas de carne e osso, como vocês e eu. Sabemos que não é assim que as coisas se passam. Que não há um fosso incomensurável entre os formuladores e os executores de políticas (VIEIRA, 2007, p.57).

É compreensivo pensarmos dessa maneira, pois, depende, portanto, do lugar de onde se observam as políticas, na esfera macro ou micro. Como também da proximidade com a questão. Torna-se natural que os colegas pensem dessa forma, uma vez que, na situação em que se encontra, em nível de políticas públicas do

atual governo, não há participação dos professores, sendo que muitas são discutidas com representantes políticos e empresários de grande porte. É bem verdade que, muitas vezes, tendemos a considerar o governo como única instância de formulação de política.

Consideramos surpreendente o relato de vivências de uma colega:

MÁRCIA - Eu sei que as políticas públicas não nascem só de governos. Sei que o MEC tem uma grande reflexão em torno disso. Mas acho que as políticas públicas podem surgir dentro da escola também, as discussões, porque assim, antes participar de um grupo que está discutindo política pública para a EI, eu achava que era uma imposição, que as pessoas lá em Brasília lá no MEC começavam a discutir e bum acontecia. Hoje já eu compreendo que são movimentos. Acho que vem de uma necessidade quando se percebe que existe um quadro deficitário se pensa sobre. Também se pensa numa forma diferente. Acho que dessa forma é que surgem as novas ideias em relação às políticas públicas (TABELA 2).

Essa professora, inserida no cotidiano de uma escola, participava da discussão de um movimento em prol da elaboração de diretrizes para a EI.

Nesse contexto, a escola não se reduz a uma receptora da política pública, como fica clara na voz da coleta supracitada, mas se configura como um espaço de inovação, construção, oferecendo dados e informações à formulação de uma política pública educacional. Percebemos a mudança de opinião, pois esta professora sentia-se participante de um movimento que, conseqüentemente, originaria uma política pública em nível de Educação Básica.

4.1.2 Objetivos da Política Educacional

No que se refere à educação, quando se questiona quais os objetivos das políticas públicas, dois elementos se destacam: primeiro, melhorar a educação; conseqüentemente, os índices. Afirmativa que está presente na fala da professora Inês: “Eu acredito que sempre para melhorar, se isso acontece eu não sei, mas o objetivo quando se discute política é para melhorar a educação e os índices do IDEB” (TABELA 1).

Afirmativa também complementada na fala da professora:

MARINÊS - Eu acho que elas vêm para melhorar os índices, os números de analfabetos de crianças que evadem, para melhorar a alfabetização, é mais estatísticas por causa do dinheiro que se recebe de fora para então melhorar os números para favorecer o governo (TABELA 1).

Passamos décadas, e os objetivos das políticas educacionais permanecem. Entre eles, melhorar os índices na questão do analfabetismo e o acesso ao EF. Objetivo já preconizado, segundo Plank:

Desde a década de 30, pelo menos, as autoridades vêm reconhecendo que a redução do analfabetismo e a garantia de acesso ao EF para todos são essenciais aos esforços do Brasil para alcançar o patamar dos países desenvolvidos (PLANK, 2001, p. 73).

As falas das colegas encontram também respaldo no delineamento das políticas públicas na década de 90, com o marco da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia. As estatísticas indicavam a existência de mais de cem milhões de meninos e meninas sem acesso à escola e novecentos milhões de adultos analfabetos no mundo. Mais tarde, nos dias 26 e 28 de abril de 2000, a UNESCO organizou o Fórum Mundial de Educação, em Dakar. Transcorridos dez anos, ainda persiste o colapso da educação, com um número elevado de analfabetos absolutos e funcionais.

Passado todo esse tempo, se voltarmos aos objetivos das políticas educacionais atuais, os objetivos com relação à educação permanecem os mesmos, como se evidencia na percepção das professoras inseridas no contexto escolar. A própria política de ampliação da escolarização obrigatória no EF, entre outras tantas, busca diminuir o índice de analfabetos e dar acesso ao EF. Por quê? A criança que está na escola aos seis anos de idade não é a menos desfavorecida, é a de classe média alta. Grande parte dos pais da classe menos favorecida somente coloca os filhos na escola quando é obrigado.

Em segundo momento, a ideologia materializada na fala da Márcia, “Acho que muitas vezes as políticas públicas têm uma intenção ideológica por trás, que a gente não capte também” (MÁRCIA, TABELA 2).

Na sequência, também na narrativa da:

CRISTINA - Eu acho que o governo quer formar o povo com uma certa consciência, então depende do partido político que está lá, ele vai querer passar suas idéias e ideologias e

então através da educação que eu acho que eles usam, é um mecanismo que o governo acaba usando para formar as pessoas como eles querem (TABELA 2).

Sabemos que, historicamente, a educação serviu e ainda serve como um aparelho ideológico a serviço do capital, ideia respaldada em autores como FRIGOTTO (1989), que vem pesquisando e analisando os vínculos entre a economia e educação, educação e trabalho, e educação e desenvolvimento econômico, submerso a estas questões. Percebemos a teoria do capital humano, que segundo o autor “[...] que tem arsenal da economia neoclássica, na ideologia positivista os elementos constitutivos, os pressupostos de seu desenvolvimento teórico, vem ao mesmo tempo, se constituindo numa teoria do desenvolvimento e numa teoria da educação (FRIGOTTO, 1989, p 15)”.

Quanto à teoria do desenvolvimento e teoria da educação, esse autor ainda acrescenta:

[...] - a teoria do desenvolvimento - concebe a educação como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora de trabalho e, por extensão, potencialista da renda, um capital (social e individual), um fator do desenvolvimento econômico e social. - A teoria da Educação - ação pedagógica, e a prática educativa escolar reduzem-se a uma questão técnica, a uma tecnologia educacional cuja função precípua é ajustar requisitos educacionais a pré-requisitos de uma ocupação no mercado de trabalho de uma dada sociedade. Trata-se da perspectiva instrumentalista e funcional da educação (FRIGOTTO, 1989, p.16).

A própria Constituição Federal, no Artigo duzentos e cinco, cita a educação para qualificação para o trabalho: “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).

4.1.3 Educação: caminho para o desenvolvimento econômico

A educação é influenciada por uma série de fatores, entre eles, o que exerce maior influência é o capital, afirmação que encontra respaldo em várias falas dos sujeitos protagonistas dos cotidianos estudados. Entre os quais, Jana: “Tem

interferência de fora, principalmente no que se refere ao capital (TABELA 1)”. E também da Joana: “Eu penso que, infelizmente, tudo está interligado com o poder econômico, no momento que alguém financia dinheiro para nós, ele indiretamente está nos cobrando algumas ações” (TABELA 1).

A educação é reconhecida como uma lógica para desenvolvimento econômico da nação, como expõe os um dos documentos que orientaram a ampliação do EF para nove anos:

[...] é hora do Brasil enfrentar os desafios que a educação com qualidade exige, isto significa, necessariamente, compreender a educação como instrumento central na construção de uma projeto soberano de nação, baseado no desenvolvimento sustentado e na igualdade de oportunidades dadas aos seus cidadão (BRASIL, 2006e, p.2).

Sabemos que a influência do capital na educação é uma questão que vem sendo discutida por vários estudiosos das políticas educacionais ao longo da história da educação. Por quê? Por estar diretamente relacionada com o desenvolvimento econômico nacional. Plank afirma que:

Pesquisas em vários países têm indicado que produtores rurais com mais escolaridade produzem mais do que aqueles que têm menos ou nenhuma educação formal. A importância da alfabetização lingüística e matemática para o desempenho da maioria dos empregos urbanos é, entretanto, amplamente reconhecida. As pessoas detentoras de educação formal estão mais aptas para adquirir e utilizar informação, para negociar as complexidades da economia urbana e para reconhecer e reagir a novas oportunidades (PLANK, 2001, p. 12).

Tais dados mostram a relação direta da educação com o desenvolvimento econômico do país, principalmente, no que diz respeito à educação básica. Investir nesse nível, para que todos os cidadãos tenham acesso ao EF e combater o analfabetismo é o esperado pelas nações modernas.

Saber ler e escrever, ou ser incapaz de fazê-lo, introduziu uma das divisões mais determinantes nas sociedades modernas quanto a essa capacidade de acesso: a que se produz entre os alfabetizados e os analfabetos. Uma divisão que estabelece a fronteira entre a inclusão e a exclusão social (SACRISTÁN, 2002, p. 61).

Somado as palavras de Sacristán, 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, tornar a 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. 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. A proposta visa à universalização de todas as etapas da Educação Básica e incluir todas as crianças e adolescentes com idade escolar que estão fora dos sistemas de ensino.

O BM é citado nas conversas com os colegas, tais como órgãos internacionais que interferem nas políticas públicas para a educação,

INÊS - Nas entrelinhas o BM, não aparece, mas quem atua na área da educação sabe na questão de melhorar os índices no Brasil para se conseguir empréstimos que se precisa. Aqui no RS é bem claro isso são os acordos que são feitos na parte governamental para melhorar nosso índice que tanto o governo pede (TABELA 1).

A professora Cristina complementa dizendo “Eu sei do BM que influencia que cobra desde a questão do analfabetismo para liberar certas verbas, precisa ter uma porcentagem de alfabetizados” (TABELA 2).

A questão do analfabetismo é cobrada uma vez que este conhecimento está associado à participação do indivíduo no processo econômico da sociedade, como Sacristán descreve:

O conhecimento, e principalmente a legitimação social de sua posse que as instituições escolares proporcionam, é um meio que possibilita ou não a participação dos indivíduos nos processos culturais e econômicos da sociedade, ou seja, que a facilita num determinado grau e numa direção (2000, p. 19 - 20).

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 para as 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 feita por 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 indeterminações 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 com o objetivo de avaliar, acompanhar e monitorar o cumprimento dos objetivos do Fórum Educação para Todos. O Relatório de Monitoramento de Educação para Todos Brasil é organizado pela UNESCO anualmente. 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 Educação para Todos até 2015.

O Relatório Global de 2008 traz informações importantes sobre o país, examinam-se 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 das influências que interferem nas políticas públicas educacionais e, conseqüentemente, direcionam as ações governamentais com relação à educação. É importante considerarmos que os colegas inseridos na escola compartilham dessa mesma afirmativa.

As influências nacionais que interferem nas políticas públicas também são indicadas pelas colegas:

MARIA - Nacional a gente sabe, tem uma lei tem a LDB, tem que seguir. Nós temos o MEC os projetos sociais, a própria UFSM. Esses movimentos sempre ajudam e nos influenciam. De fora claro que o nosso próprio governo de estado está querendo implementar um projeto que vem de fora de outro país que deu certo. O governo de Minas já fez e a governadora que implementar no nosso sistema (TABELA 1).

A colega Maria faz referência à lei maior, LDBEN, como órgão responsável pela educação, que influencia as políticas públicas para a educação. Igualmente, a professora faz menção, em nível de governo, às influências que vêm de outros estados.

Quanto à mesma proposição, diz:

Marinês - [...] a lida pegou um modelo que tem em Minas Gerais e quer aplicar aqui no RS. Só que lá a realidade é bem diferente daqui, então eu acho que vem de fora e vem de outros Estados que não é como RS (TABELA 1).

Na opinião da colega, as políticas educacionais também são influências de propostas oriundas de outros Estados. Ela faz menção à administração do atual governo do Estado do RS, que pretende implementar uma proposta do Estado de Minas Gerais. Esta narrativa dá a dimensão de como as escolas percebem as influências nas políticas educacionais no RS.

4.1.4 Educação e Política

Quando questionamos os sujeitos: Quem são os responsáveis pela

elaboração dos documentos legais que regulamentam as políticas públicas educacionais do país e quem participa? A voz de uma delas evoca o desejo da participação de todos, assumindo parte de culpa na não participação das políticas educacionais:

INÊS - A idéia é de que todos participassem, mas tem uma falha muito grande, muitas vezes nós diretores de escola e professores deixamos de participar. A idéia é de que parta da escola e que todos participem, mas eu sei que muitas vezes isso não acontece, não é sempre culpa do governo eu acho que também é culpa nossa, dos professores que muitas vezes não tem interesse em participar. E na verdade fica como uma burocracia que está destinada a trabalhar com isso (TABELA 1).

Uma porcentagem das colegas faz menções a órgãos como o MEC, às secretarias de educação que nomeia pessoas, em que os participantes são ministros, deputados e governadores, como se resume na fala da:

MARIA - Eu acredito que sejam MEC, os ministérios. Quem participa Ministros, governadores. Toda a parte da educação porque nos temos a secretária de educação, a coordenadoria de educação, o Ministério da Educação (TABELA 1).

Outra questão destacada na fala das colegas é o caso dos representantes políticos, conforme Jana comenta: “São normalmente políticos, que na verdade são representações que estão muito distante de nós aqui na escola” (TABELA 1).

Os legisladores, muitas vezes, nomeados por cargos políticos, representam uma relação que traz consequências à educação. Entre essas, a colega Jana destaca o fato de que, normalmente, não se trata de profissionais da área, mas representantes de líderes que privilegiam metas políticas do que efetivamente melhorar o sistema de ensino. Como consequência, as políticas educacionais ficam à mercê da rotatividade dos cargos políticos, em que muitas ações não têm uma continuidade.

Plank complementa, sobre fins públicos e interesses privados:

Os políticos alocam recursos financeiros e escolhem políticas educacionais de maneira que servem às suas próprias vantagens políticas imediatas, as quais podem ou não coincidir com o “interesse público” no crescimento econômico ou igualdade social (PLANK, 2001, p.106).

Partindo dessa idéia, é compreensível que os colegas, quando questionados

como as políticas públicas educacionais chegam até as escolas, compartilham do seguinte anseio:

JOANA - Infelizmente as coisas sempre chegam de cima pra baixo. Deveriam nascer na base, ser pesquisado na realidade, e a partir da realidade surgir os questionamentos e a partir dos questionamentos buscarem soluções, mas não. Geralmente as coisas já vêm (TABELA 1).

Percebemos como os profissionais da educação sentem-se em relação às políticas prontas, que precisam ser colocadas em prática no cotidiano, de forma imposta e hierárquica. Não envolvidos na elaboração oficial das legislações, constituem-se como meros executores das políticas públicas educacionais.

Uma colega descreve que as políticas educacionais chegam até as escolas, mas não com essa nomenclatura,

MARIA - Chegam, mas a gente não vê como uma Política Pública. A Provinha Brasil, o ENEM, EJA. Elas chegam “via sedex”, correios, internet, reuniões que são passados para nossos diretores e depois nos passam (TABELA 1).

Na fala de Maria, percebemos como as ações chegam até as escolas, embora ela, a exemplo das demais colegas, não as conceba como política pública educacional. Ao longo do diálogo, entendemos que o cotidiano da escola está repleto de ações que são resultado de uma política pública. A partir dos anseios da colega, de que no cotidiano, muitas vezes, não há tempo e nem espaços para refletir sobre tais ações. Cristina complementa as demais linguagens, dizendo:

CRISTINA - Chegam em forma de planos, de programas: Pro alfabetização, Educação para Todos. Então as pessoas acham que o governo está se preocupando, mas muitas o governo está fazendo porque ele é obrigado para conseguir receber o recurso que ele quer (TABELA 2).

Na opinião da colega Cristina, o Estado delega programas para as escolas, muitas vezes hierarquizada, com vistas a atender os interesses públicos. Todavia, tais interesses estão atrelados ao recebimento de verbas das agências de crédito.

Os recursos vêm acompanhados de uma crescente interferência nas políticas educacionais, sobretudo, nas propostas das reformas na educação.

Entretanto uma das colegas menciona:

MÁRCIA - [...] depende da forma que as pessoas se relacionam com isso ela, eu acho podem chegar de forma hierárquica como foi o primeiro ano, pra muitas escolas foi hierárquico. Só que durante o processo de estabelecimento havia um chamado pra discussões, eu lembro nós mesmos fomos na escola chamados a ir a porto alegre. Os grupos de escolas particulares do RS se reuniram em POA, várias vezes para discutir o assunto. Nós não participamos. Por que, não foi possível, mas pra nós chegou de uma forma hierárquica então porque nós não participamos. Mas pra muitos grupos chegou como grupo fazendo parte (TABELA 2).

Acredita-se que, com relação a algumas políticas, a partir da vivência da colega, possa haver a possibilidades de discussão no cotidiano das escolas. No entanto, sobre os encontros mencionados, a lei já estava sancionada, vários estados já haviam iniciado o processo de implementação. O RS estava por implementar os encontros, sendo que ocorriam orientações e troca de experiências acerca da proposta.

Não podemos deixar de ponderar que muitas políticas educacionais foram resultados de um processo de contestações e lutas de movimentos que não estavam envolvidos diretamente na elaboração da legislação.

Quando indagados: Você sabe quem são os responsáveis pela elaboração dos documentos legais que regulamentam as políticas públicas educacionais no país? As colegas foram unânimes em dizer que se trata do MEC.

Da mesma forma, quando questionamos sobre quem participa? Também há um consenso ao dizer que são cargos de confiança, conforme abrevia a fala de Cristina “Geralmente são cargos de confiança, não são pessoas concursadas, são as chefias do ministério” (TABELA 2).

Uma das colegas desabafa:

JANA - Mas deve ser grande parte políticos, secretários, representações com interesses políticos. Eu como professora, durante 34 anos eu nunca fui chamada para discutir uma política publica para as escolas estaduais de Santa Maria (TABELA 1).

Estas assertivas reforçam a relação entre educação e política, afirmada também 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 das escolas (PLANK, 2002, p.88).

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.

Enquanto a educação estiver associada aos interesses políticos, os fins educacionais tendem a divergir cada vez mais dos propósitos reais. Em virtude disso, sucessivas políticas educacionais fracassam, pois os objetivos reais não são efetivamente aspirados pelos representantes políticos sem conhecimento na área da educação. Esse é fator relevante para que as políticas educacionais atinjam os objetivos a que foram sancionadas.

4.1.5 Política de ampliação obrigatória do EF para nove anos: concepções dos professores

Falar sobre a política de ampliação do EF para nove anos, inicialmente, requer relembrarmos a Lei nº 11.114/05 (BRASIL, 2005a) que altera a LDB e torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental. Na sequência, em 6 de fevereiro de 2006, é sancionada a Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006), estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, e dispendo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. E também o PNE, Lei nº 10.172/01, de 9 de janeiro de 2001, cuja meta era ampliar para nove anos a duração do EF obrigatório, com início aos seis anos de idade.

Preliminarmente, para essa legitimação nos cotidianos estudados, é necessário estar na pauta dos profissionais da educação. Quando questionados a respeito do conhecimento sobre as políticas públicas que orientaram a ampliação obrigatória do Ensino Fundamental de oito para nove anos, de modo geral, as colegas responderam afirmativamente, embora não muito conhecimento e

argumentavam, a exemplo da Márcia: “Bem eu não tenho muitas informações não. Na época foi nos passado que era obrigatório” (TABELA 2).

Outra colega relata que não tem muito conhecimento e alega:

CRISTINA - Eu não tenho muito conhecimento, é uma questão que eu já não estava mais na Faculdade. Politicamente pelo que eu ouvi, eu acho que seja para não se investir muito na EI, para se tirar a questão o pré e entrar com seis anos no EF que é obrigatoriedade, para não tornar obrigatória a EI. Mas bem certinho não sei as leis (TABELA 2).

Cristina menciona não ter muito conhecimento da política de ampliação obrigatória do EF, no entanto, faz uma relação do motivo de tal proposta.

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). É mais viável, com retorno mais eficaz, hoje, tornar obrigatório o ingresso da criança com seis anos até então pertencente à EI no EF, do que, efetivamente, tornar obrigatório o ingresso na EI.

Tal questão seria um movimento em longo prazo, que já está em vigor com a aprovação da Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009, que dá nova redação ao inciso primeiro e sétimo do artigo duzentos e oito (208), de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar 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, 2009).

Além de tornar a pré-escola obrigatória, também se estende ao Ensino Médio, estabelecendo que tal política pública educacional, deverá ser implementada

progressivamente até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União.

Uma das colegas expõe:

JANA - Nós temos que implementar e não é participativa. Elas chegam à maioria das vezes muito impostas. Sim, já se tinha um desejo, se discutia por que os alunos estavam entrando muito cedo nas escolas, é pouco tempo oito anos para se trabalhar no EF. Era um desejo se ampliar para nove anos. Mas quando se falava para passar para nove anos era com o objetivo de criar uma nona série ano e não um primeiro ano para colocar as crianças mais cedo no EF. Um ano a mais pra se trabalhar as séries finais do EF, para que se pudesse oferecer melhores condições de aprendizagem daquilo que era básico. E o que aconteceu que invertem, anteciparam a idade (TABELA 1).

A colega Jana dá uma dimensão de como a proposta chegou para as escolas: como uma imposição. Sua narrativa traduz a ideia de muitos, quando o processo de discussão da prerrogativa legal teve início, a criação de uma nona série e não a inclusão obrigatória da criança aos seis anos de idade no EF.

Ao buscarmos a justificativa nos documentos legais, encontramos a seguinte justificativa:

A opção pela faixa etária dos 6 aos 14 e não dos 7 aos 15 anos para o Ensino Fundamental de nove anos segue a tendência das famílias e dos sistemas de ensino de inserir progressivamente as crianças de 6 anos na rede escolar. A inclusão, mediante a antecipação do acesso, é uma medida contextualizada nas políticas educacionais focalizadas no Ensino Fundamental (BRASIL, 2004b, p.17).

Isto se justifica por beneficiar os setores populares, uma vez que as crianças com seis anos de idade da classe média e alta já se encontram incorporadas no sistema de ensino na EI ou no EF, como afirmo anteriormente. Também buscar universalizar o atendimento das crianças com seis anos de idade nas instituições de ensino.

Alguns colegas afirmaram o conhecimento sobre as políticas públicas que orientaram a ampliação obrigatória do EF para nove anos. Confirmam no contexto geral das narrativas que possuem conhecimento sobre a política de ampliação obrigatória do EF.

Ao questionarmos sobre a forma de divulgação da política de ampliação obrigatória do EF para nove anos da qual as participantes têm conhecimento, é interessante perceber as diversas formas de divulgação entre elas. A coordenadoria

é citada nas vozes dos colegas professores no exercício da gestão dos cotidianos estudados, como Inês sintetiza:

INÊS - Sim as orientações que vieram via documento. Secretaria estadual para a coordenadoria e esta passa para a escola. É claro que tem um canal aberto de tirar dúvidas se marca e se pode ir até a coordenadoria regional de educação (TABELA 1).

As demais colegas professoras no exercício da docência citam várias fontes de onde obtiveram as informações sobre a proposta. Entre elas, na escola, em conversas informais com as colegas, contatos com outras escolas, por intermédio da coordenadoria, conforme resume Marinês: “Na escola tivemos material impresso, na internet também, procuramos ler e através da coordenadoria” (TABELA 1).

Maria, no entanto, sinaliza que obteve conhecimento pela LDBEN, e complementa que durante esse processo estava na faculdade. Paralelamente, na escola, ela se reunia com as colegas para estudar a prerrogativa legal:

MARIA - Pela LDB, eu não estava aqui quando foi implementado, mas eu estava em uma escola em Cruz Alta, aliás, maravilhosa em que eu trabalhava. Nós os professores nos reunimos fizemos um estudo da lei, toda ela. Assim eu estudei na Faculdade e também na escola. Nós tínhamos reuniões nos estudávamos os temas direcionados o que precisaria acontecer no EF, às mudanças. Foi maravilhoso porque cada uma expôs suas angústias, suas dúvidas. É claro que dúvidas nós temos até hoje e no dia a dia (TABELA 1).

Entre as colegas, Maria foi à única que citou a LDBEN como fonte de informação. Contudo, cabem alguns apontamentos, sendo necessário que os profissionais da educação se apropriem das leis, considerando que as Políticas traduzem as intenções do poder público, que são, conseqüentemente, transformadas e materializadas através da prática pedagógica. Igualmente, porque ao ir até a lei como fonte, as informações são verídicas acerca de uma determinada política educacional.

Como os cotidianos estudados pertencem a sistemas diferentes, ao indagarmos o seguinte quesito: Em que ano foi implementada a proposta do Ensino Fundamental de nove anos na instituição?

A implementação ocorreu em anos diferentes, conforme confirmamos nas narrativas das colegas que atuam na Escola A, como a de Maria: “Foi implementada em 2007” (TABELA 1).

Na Escola B, Sara resume a fala das colegas: “Foi implementado no ano de 2008 na escola o Ensino Fundamental de nove anos” (TABELA 2).

A implementação da proposta do EF de nove anos, em ambos os cotidianos, sucedeu em anos diferentes. Em decorrência, na Escola A, há três turmas que sofreram alterações: primeiro ano, segundo ano e terceiro ano. Na Escola B, há apenas duas turmas: primeiro ano e segundo ano.

A Escola A pertence à rede estadual de ensino. Nessa perspectiva, todas as escolas estaduais localizadas no município de Santa Maria implementaram no ano de 2007. Porém, a Escola B é particular, com mantenedora diferente, respeitando o prazo final que é até 2010, implementou proposta do EF de nove anos em 2008.

4.1.5.1 Reunião Pedagógica: espaço de discussão sobre a ampliação obrigatória do EF para nove anos

Quando dialogamos acerca de uma política educacional que vai se consolidar em ações nos contextos escolares, espaços para discussão e reflexão são esperados, como é o caso da ampliação obrigatória do EF para nove anos. Com o propósito de constatar sobre essa afirmativa, perguntamos aos professores, e os relatos foram semelhantes aos da professora Joana: “Sim, esse espaço foi durante as nossas reuniões pedagógicas” (TABELA 1).

Vasconcellos discorre sobre importância do espaço das reuniões pedagógicas:

O espaço constante de trabalho coletivo na escola é absolutamente fundamental para a mudança da instituição em termos de despertar, qualificar como avaliar a intervenção. Sem esse recurso fica difícil concretizar qualquer projeto! Por reunião estamos entendendo um espaço de trabalho (de duração de 2 horas) que congrega, ao menos, professores de determinado segmento da escola, direção, orientação e supervisão (VASCONCELLLOS, 2002, P. 83).

A reunião pedagógica faz parte do trabalho docente. Mesmo Maria não atuando na escola no ano em que foi implementada a proposta do EF de anos, ela afirma: “Eu não estava na escola, mas eu sei que houve discussão aqui na escola. Até porque como era uma proposta nova, diferenciada” (TABELA 1).

Outra colega da mesma instituição comenta que foram muito poucos os espaços para discutir a prerrogativa legal. É compreensível, pois, toda a mudança gera insegurança, e todos os colegas gostariam de um tempo maior para estudar, discutir e refletir sobre a proposta. Sabe-se que o prazo para a implementação era até 2010. Então, a mantenedora da rede estadual de ensino poderia ter iniciado o processo de discussão junto às escolas e implementado posteriormente.

É importante a escola ter o espaço coletivo, uma vez que as

Reuniões pedagógicas podem ser momentos de partilhas de dúvidas, troca de experiência, descoberta, sistematização da própria prática, resgate do saber docente, estudo pesquisa, avaliação do trabalho, replanejamento (VASCONCELLLOS, 2002, P. 83).

A reunião pedagógica constitui um espaço privilegiado no cotidiano. Na Escola B, em que apenas a colega Cristina atua na turma do segundo anos respondeu: “Não, mais informalmente” (TABELA 2). Tal afirmativa, justifica-se pelo equívoco de participarem desse espaço apenas a direção, a coordenação e a professora que iria assumir a turma do primeiro ano. No entanto, o esperado é que ocorresse o momento coletivo com vistas a refletir a prerrogativa legal no cotidiano, pois “A prática educativa quando refletido coletivamente é a melhor fonte de ensinamento teórico e sobretudo de práticas mais comprometidas” (ARROYO, 1982, p. 106).

Como mencionamos, o esperado é que todos os profissionais que atuam nos cotidianos estudados participassem dos espaços de discussão. Considerando que a proposta de ampliação obrigatória para nove anos requer o pensamento sobre o conjunto dos nove anos de trabalho escolar, não somente a nova idade que passa a ser integrada ao EF.

Entretanto, não é o que efetivamente aconteceu em ambos os cotidianos estudados. Aqui, cabe considerá-los separadamente, pois, na Escola A, quem participou dos espaços de discussão da proposta foram os professores de séries iniciais, junto com a direção e coordenação, como resume a fala da Maria: “Acho que foram todo o professores de séries iniciais com a direção e coordenação” (TABELA 1).

As reflexões sobre a proposta do EF de nove anos na Escola A congregou parte do segmento dos professores juntamente com a direção e coordenação

pedagógica. É compreensível que a reunião consiga abranger parte do grupo de professores, uma vez que acontecem nos turnos em que atuam, já que muitos colegas têm dupla jornada de trabalho. No entanto, é oportuno lembrar que a ampliação do EF deveria se estender às séries finais, uma vez que, possivelmente, as mesmas atuarão nas turmas do EF de nove anos.

Na Escola B, não há um consenso sobre quem participou das discussões, pois duas colegas no exercício da docência relatam que quem participou foi à direção, coordenação e professores. No entanto, a colega Cristina, que atualmente atua com a turma do segundo afirma: “Eu não participei. Que eu me lembre de reunião exclusivamente para esse assunto com todos. Não tenho conhecimento” (TABELA 2).

Não discutimos a importância de todos os profissionais da educação, sejam eles professores no exercício da gestão e professores no exercício da docência participar dos espaços de discussão sobre a ampliação obrigatória do EF para nove anos. Mas que efetivamente se tenha este espaço.

Os espaços de discussão aconteceram durante as reuniões. Na Escola A, evidencia-se que ocorreram de forma mais intensa, sendo que até algumas palestras sobre a proposta foram organizadas para os professores, conforme relata a colega Joana: “Nas reuniões e também palestrantes. Nós tivemos uma palestrante que veio, deu algumas diretrizes da proposta” (TABELA).

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 (VASCONCELLOS, 2002).

Sob essa perspectiva, consideramos as reuniões imprescindíveis, pois elas configuram-se como espaços para discussões, estudos, trocas de experiências, busca em conjunto dos mesmos objetivos. Concretizam também um espaço rico para sanar dúvidas e minimizar o impacto de qualquer mudança, fazendo com que uma proposta efetivamente suceda na prática.

Os espaços de discussão aconteceram de forma assíncrona. Na Escola A, o início da implementação foi em 2007; as reuniões sobre a proposta do EF de nove anos aconteceram no final de 2006 e início de 2007, de acordo com as narrativas

das colegas. Na escola B, o início do processo de implementação foi no ano de 2008, então as reuniões aconteceram final de 2007 e início de 2008.

4.1.5.2 Falta de Subsídios e Informações para implementação do EF de nove anos

A Secretaria da Educação do RS possui trinta coordenadorias regionais, sob coordenação direta do governo do Estado. Cada coordenadoria é responsável pelas políticas relacionadas às suas regiões, tendo como atribuições coordenar, orientar e supervisionar escolas, oferecendo suporte administrativo e pedagógico para a viabilização das políticas da secretaria.

A CRE 8, localizada no município de SM, representa a secretaria da Educação em vários municípios, entre eles o município de SM.

De acordo com os documentos legais que orientaram a ampliação obrigatória do EF de nove anos, à Secretária Estadual ou Municipal de Educação era responsabilidade dar subsídios para a organização do novo Ensino Fundamental com nove anos de duração e, conseqüentemente, da proposta pedagógica.

Nesse contexto, promover junto às escolas debates aprofundados sobre a proposta, formação de professores, condições de infraestrutura, sobre os recursos didático-pedagógicos apropriados ao atendimento, e o essencial: a organização dos tempos e espaços escolares e tratamento.

Para a construção do plano de Implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos seguindo o respectivo órgão normativo, as Secretarias de Educação e os Conselhos de Educação precisam se articular.

No plano de implementação do EF de nove anos, é imprescindível conter:

Estudo da demanda de matrículas no ensino fundamental; planejamento da quantidade de turmas no ensino fundamental; estudos e medidas necessárias ao redimensionamento da educação infantil, de forma a não prejudicar a oferta e a qualidade e preservando sua identidade pedagógica; redimensionamento do espaço físico; reorganização do quadro de professores, quando necessário; formação inicial e continuada de professores e demais profissionais da educação; adequação e aquisição de mobiliário e equipamentos; adequação e aquisição de material didático-pedagógico; garantia de transporte e merenda escolar; e organização administrativa necessária para as escolas e a secretaria de educação;

processos de avaliação, especialmente para o ciclo da infância (três primeiros anos) (BRASIL, 2009, p.11).

O documento faz referência às orientações normativas e pedagógicas para a construção do referido plano. Encontrados nos Pareceres nº 06/2005 e 04/2008 e nos documentos do MEC referentes ao programa de implantação do ensino fundamental de nove anos, bem como as funções de cada segmento, entre elas, conforme citado, o que compete a Secretárias de Educação via oitava CRE .

Submersos a tais informações, buscamos, a partir do diálogo com os sujeitos, saber se os cotidianos estudados receberam informações sobre o EF de nove anos e, nesse caso, de qual órgão competente. Surpreende o desabafo de alguns colegas que trabalham na Escola A, quando dizem:

INÊS - Sim. Nós tivemos grandes dificuldades porque quando nós buscávamos informações de como deveria ser o primeiro ano do EF de nove anos as informações não eram claras, nem o próprio pessoal especializado da parte pedagógica da coordenadoria sabia orientar. Inclusive, a professora que trabalhou com o primeiro ano, aqui na escola, é que buscou por conta própria informações sobre o primeiro ano. Até foi bem difícil de uma hora pra outra, eu entrando na direção muita coisa para organizar e mais isso ainda (TABELA 1).

Não sendo diferentes na escola B, as narrativas são similares, confirmado no relato de Amanda: “Orientações ainda estão sendo recebidas, mas pouco esclarecedoras” (TABELA 2).

Amanda revela ainda que a escola, hoje, busca o esclarecimento de dúvidas, em especial, a data de corte para o ingresso no EF de nove anos, as quais não são sanadas. As escolas esperam do órgão competente orientações antes e, conseqüentemente, durante o processo.

As duas colegas citadas são professoras no exercício da gestão, atuam como diretoras em ambas as escolas e são um vínculo entre a escola e a oitava CRE. Justifica-se na fala das colegas no exercício da docência as informações inicialmente foi passada pelas diretoras, como Joana descreve: “Acredito que a direção e supervisão devem ter recebido sim, porque elas passaram para nós” (TABELA 1).

Em ambos os cotidianos, o órgão competente para orientá-las, foi a oitava CRE. A Escola B é particular, mas optou por seguir as normativas da Rede Estadual de Ensino.

Nesse sentido, buscamos compreender, a partir das falas das colegas como se deu o início do processo de implementação do EF de nove anos, e percebemos, preliminarmente, que aconteceu de forma imprecisa.

As informações sobre a proposta no EF para os professores, inicialmente, veio por meio dos colegas no exercício da gestão. Posteriormente, foram organizadas algumas palestras aos professores.

As narrativas comprovam, esse fato. Quando perguntamos como as escolas receberam as orientações, afirmam:

JANA - Algumas discussões que a coordenadoria organizou uns dois encontros a respeito do EF de nove anos. Então a coordenadoria fez algumas discussões do que seria a proposta, como iríamos trabalhar no EF de nove anos. O material impresso sobre o programa não veio para todas as escolas, a nossa escola inclusive não recebeu. Nós tivemos que conseguir com outras. Nós tivemos que correr atrás e buscar (TABELA 1).

Organizar dois encontros sobre uma proposta de tal dimensão, acreditamos, ser insuficiente, pois são necessários debates aprofundados, não de forma superficial sobre a prerrogativa legal, além de ser necessário promover a formação dos professores. Um dos compromissos da oitava CRE era distribuir para as escolas o material impresso sobre as orientações do programa. Segundo a colega, a escola não as recebeu e precisou pedir a outras instituições.

Na Escola B, o início do processo de implementação também ocorreu de maneira confusa, como relata a colega:

MÁRCIA - Alguns telefonemas, e sinceramente nem coordenadoria sabia orientar, pois muitas vezes, passaram informações que não tinha validade posteriormente. Por exemplo: Questionávamos a coordenadoria a data de corte para o ingresso no EF de nove anos, a primeira informação era que a criança precisa ter seis anos completos no início do ano letivo. Antes de 2008, final de 2007, em novembro organizamos uma reunião com os pais e afirmamos que a criança precisa ter seis anos completos em março e o objetivo do primeiro ano é buscar ampliar a infância e possibilitar a passagem mais tranquila da EI para o EF, um momento mais feliz pra viver essa viver essa mudança, sem rupturas. No entanto, em março ligamos para a coordenadoria e também para outras escolas. A diretora da escola obteve outra informação. Confirmada, num segundo momento também pela coordenadoria de que a escola pública teria que atender a exigência de seis anos completos no início do ano letivo. Mas, que a escola particular ela tinha autonomia para tomar as suas próprias decisões. Isso não estava vinculada a outras escolas particulares cada escola podia ter uma forma de atuação (TABELA 2).

Márcia revela que as informações sobre a ampliação obrigatória do EF

ocorreram de forma confusa. Percebemos informações equivocadas, como exemplo, a de que a escola tinha autonomia para tomar as próprias decisões. No entanto, a autonomia dada à escola precisa estar em consonância com a legislação em vigor. Pois, quanto à idade para o ingresso, está bem claro e não se admite outra interpretação na Lei Nº 11.114 (BRASIL, 2005a), em 16 de maio de 2005 que traz matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental.

Mais tarde, no início do ano seguinte, em 6 de fevereiro de 2006, é sancionada a Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006), 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.

Quanto à data de corte, mais especificamente a data de ingresso das crianças no Ensino Fundamental, é a partir dos seis anos de idade completos, ou a completar até o início do ano letivo, conforme as orientações legais e normas estabelecidas pelo CNE que podem ser encontradas nos Pareceres: CNE/CEB nº 6/2005; CNE/CEB nº 18/2005; CNE/CEB nº 7/2007 e CNE/CEB nº 4/2008.

Tais orientações estão bem claras, não havendo possibilidade dúvidas, quanto à idade para ingressar no EF de nove anos. Uma vez que as orientações aplicam-se também às escolas criadas e mantidas pela iniciativa privada, que são livres para organizar o Ensino Fundamental, mas com obediência às normas fixadas pelo sistema de ensino a que pertencem.

Importante inferirmos que a autonomia atribuída aos sistemas de ensino, incluindo as escolas mantidas pela iniciativa privada, não pode ser confundida com soberania, e descumprimento da Lei, seja a Constituição Federal a LDBEN, com as alterações inseridas pelas leis Lei Nº 11.114 (BRASIL, 2005a) e Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006) ou as normas estabelecidas pelo CNE.

Reafirmamos que a escola precisa buscar legitimar a lei, mas precisa de subsídios para tal. De modo geral, podemos afirmar que faltaram mais subsídios sobre a proposta do EF de nove anos para os cotidianos estudados. Os encontros, quando aconteceram, foram insuficientes para esclarecer dúvidas e orientar as escolas para o processo de implementação, sendo que as mesmas ainda permaneceram com dúvidas e com informações equivocadas sobre a proposta.

4.2 Cotidiano Escolar

Cotidiano é polissêmico e complexo, e não pode ser reduzido a uma visão simplificada da materialidade física de uma realidade última. O cotidiano é movimento, é construção social e história da ação humana (PÉREZ, 2003, p.117).

Partindo do cotidiano da escola, inferimos que, 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, em ações através dos seus agentes educativos no cotidiano escolar, uma vez que,

O cotidiano escolar indica que um processo coletivo pode dar a margem a diferentes procedimentos individuais, marcado pela singularidade das experienciais, que também fazem com que procedimentos individuais semelhantes configuram processos coletivos distintos (ESTEBAN, 2003, p. 201).

Ao dialogar com os sujeitos agentes desse cenário, entendemos o cotidiano escolar como um espaço legitimador das políticas educacionais. Diante disso, buscamos compreender como se deu a dinâmica de implementação da política educacional da ampliação obrigatória do EF para nove anos nos cotidianos estudados.

4.2.1 Organização e planejamento escolar

Uma questão essencial para implementação do EF de nove anos nos cotidianos escolares é a organização e o planejamento do trabalho pedagógico.

Nessa perspectiva, requer ações dos profissionais da educação para reorganizar a estrutura, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, a metodologia, os objetivos, o planejamento e a avaliação.

Nesse contexto, buscamos saber quais foram às mudanças efetivas nos cotidianos estudados, quanto ao aspecto administrativo, físico e pedagógico.

4.2.1.1 Aspecto administrativo

Com relação ao aspecto administrativo, na Escola A, se deu de forma mais intensa. Com a implementação da proposta do EF de nove anos, a escola perdeu a EI, como comprovam as falas da Joana: “No âmbito administrativo, até eu acho estranho, porque tiraram a EI” (TABELA 1); e da Inês:

INÊS - No aspecto geral da administração nós não temos mais a EI. Então pra mim isso em parte é negativo, por que eu tinha uma sala para a EI manhã e tarde e ainda com demanda. Com a implementação do EF de nove anos eu não teria mais a EI que passa para o município (TABELA 1).

Tanto para a escola como para a comunidade, essa mudança, provocou um certo desconforto, uma vez que havia duas turmas da EI e com demanda de alunos. A partir da implementação, a escola passou a não ter a EI e a incluir a criança aos seis anos de idade no EF.

Paralelo a essa questão, a professora também coloca sua preocupação: que a perda com as turmas da EI possam ser dar posteriormente também com as do EF. Segundo ela, o Estado passa então a assumir somente o Ensino Médio (EM).

No aspecto administrativo, também ocorre o assunto relativo ao professor. Que professor iria assumir o primeiro ano? Essa questão aparece em ambas as escolas. Na Escola A, uma professora que trabalhava com as séries iniciais assumiu o desafio. Ao dialogar com as professoras, percebemos um sentimento de respeito e admiração muito grande pela professora que aceitou o desafio, assumindo a primeira turma do EF de nove anos na escola.

Na Escola B, as mudanças no âmbito administrativo incidiram na questão da sala, do mobiliário, da turma e também da professora como podemos observar pelas narrativas das colegas:

CRISTINA - Administrativo é a questão que se ficou com duas turmas, 2ª série e 2º ano, antes se teve as turmas 1ª série e 1º anos. Então, vai se mantendo essas duas turmas não podem se acabar com as séries até os alunos as concluírem (TABELA 2).

Cristina ressalta essa questão, pois requer da direção ações como contratar mais professores para atuarem em ambas as modalidades, no EF de oito anos e no EF de nove anos.

Para a colega:

MÁRCIA - No administrativo tiveram também, por que a direção teve que pensar de que forma e como lidar com a ampliação de mais uma turma. Precisava-se de mais uma sala, mais materiais, precisava-se adaptar o mobiliário, cortar, arrumar. Precisava pensar em adotar livro ou não. Tiveram várias questões: do tempo, da rotina e das atividades (TABELA 2).

As ações citadas pela colega são responsabilidade do docente que atua como gestor. A escola passa a enfrentar desafios em âmbito organizacional para o alcance dos atuais objetivos, que se referem à implementação do EF de nove anos nos cotidianos. Nesse ínterim, a gestão educacional passa a ocupar um papel determinante na instituição escolar, como Lück comenta:

A gestão educacional corresponde à área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados (LÜCK, 2006, p.25).

Partindo-se deste pressuposto, a orientação viabilizada pela gestão, os esforços direcionados para a implementação do EF de nove anos, seriam gastos, muitas vezes, sem sucesso. No entanto, tais esforços implicam em ações coletivas dos profissionais da educação visando os mesmos objetivos. Cabe-nos ressaltar que, na Escola B, algumas das ações anteriormente citadas ficam somente sob a responsabilidade do professor gestor. Podemos inferir que por se tratar de uma escola particular, as formas de participação de todos os envolvidos no processo educativo são mais limitadas.

4.2.1.2 Aspecto Físico

Uma questão considerada de extrema importância para a implementação do

EF de nove anos é reorganização da estrutura física nos cotidianos estudados. A inclusão da criança de seis anos de idade no EF, requer um espaço próprio, com mobiliários e equipamentos adequados a essa faixa etária.

Indagamos as professoras se ocorreram mudanças no aspecto físico para inclusão da criança aos seis anos no EF. Na Escola A, a mudança ocorreu somente no primeiro ano da implementação da proposta, já que no ano posterior outra professora assumiu a turma. Como explica a professora:

JANA - A parte física tentamos cortar as pernas de umas cadeiras e adaptar. Organizamos a sala na época com mesas redondas, para não perder a forma de trabalhar em grupo. Mas também foi só esse ano, e com essa professora dessa forma (TABELA 1).

Outro elemento citado foi que houve o aumento de mais uma turma, sendo que a escola tinha apenas uma sala disponível para a EI e que poderia ser utilizada pela turma do primeiro ano. Entretanto, segundo a:

INÊS - Essa sala eu não poderia usar para a turma do primeiro ano por que eu teria duas turmas no turno da tarde, mas é complicado uma turma fica com a sala que foi da pré escola e outra fica com a sala de primeira série. Ainda temos que lidar com a questão é pré ou é primeiro ano do EF. Então já começou por aí (TABELA 1).

A partir da fala da colega, percebemos as dificuldades relativas ao espaço, duas turmas e apenas uma sala que poderia atender as características das crianças. No início da implementação, havia uma turma apenas, permitindo à professora poder explorá-la e adaptá-la. Atualmente, no terceiro ano de implementação, as crianças estão em salas de aulas tradicionais do EF.

Justificativa que constatamos na fala da Maria: “No espaço físico não houve uma adequação de estrutura para receber os alunos do primeiro ano. Nós ainda estamos muito em cima de nomenclaturas”.

Maria, ainda, ressalta sobre a nomenclatura, expondo que nessa questão a escola ainda não conseguiu evoluir, pois se inclui a criança aos seis anos de idade em uma sala tradicional de primeira série, mudando apenas a terminologia. No entanto, mudar somente a terminologia e seguir o ritmo normal de primeira série é um erro grave, é como pular uma etapa, uma vez que o aluno incluindo no EF de nove anos tem seis anos de idade, que até então fazia parte da EI. É importante

ênfatizar a reflexão que os documentos legais que orientaram a ampliação do EF para nove anos alegam que o primeiro ano do EF de nove anos não deve vir em detrimento da EI.

Percebeu-se na Escola A, as mudanças no espaço físico efetivamente aconteceram somente no ano em que foi implementada a proposta do EF de nove anos. Nos anos posteriores, a mudança não aconteceu, as crianças com seis anos de idade frequentam salas de aula não apropriadas à faixa correspondente.

Na Escola B, conforme relatos apresentados pelos professores ocorreram mudanças no aspecto físico, como pode ser abreviada pela fala da:

MÁRCIA - Organização da sala, uma sala ampla, que as mesas e as cadeiras não fossem altas. Então agente colou eles sentados eles ficavam tão mau, por que era tudo tão grande. Então cortamos as mesas e as cadeiras, adequamos porque nós não condições de estar trocando de mesas. Era a sala mais ampla, era melhor sala que tínhamos, a mais arejada. Os brinquedos, espaços para fantasias, momentos de brincadeiras, o lanche o cuidado com material (TABELA 2).

Destacamos que a escola buscou, dentro das limitações financeiras, adaptar o mobiliário, antes e após o ingresso da criança com seis anos no EF. Apesar de ações simples, possivelmente, tornaram o ambiente adequado para a nova idade que integra o EF.

4.2.1.3 Aspecto Pedagógico

Ao percorrermos os documentos legais que orientaram a implementação do EF de nove anos, encontramos a dimensão pedagógica como uma das temáticas mais discutidas e problematizadas. Tais discussões são conduzidas pela importância adquirida à legitimação, ou não, da política de ampliação obrigatória do EF.

Com o propósito de investigarmos se ocorreram mudanças na dimensão pedagógica nos cotidianos estudados, perguntamos aos professores a esse respeito. Os relatos demonstram algumas preocupações com relação às mudanças sinalizadas, mas que não acontecem na prática como relata:

JOANA - No pedagógico a princípio a idéia seria boa da criança ingressar mais cedo no EF. Só que, eu acho que, essa questão de nomenclatura, sabe até as pessoas assimilarem bem, demora um pouco. E ainda o primeiro ano está muito confundido com a primeira série. Os professores de primeira série parece seguiram seu ritmo normal no primeiro ano, e isso é um erro muito grave. A proposta a princípio não era essa, é uma transformação. E eu não acredito que a gente tenha conseguido. Ainda há muita confusão, os professores exigindo que as crianças leiam no primeiro ano. A gente sabe que não é pré-requisito. Então há toda uma cobrança por parte do professores do segundo ano em cima dos professores do primeiro ano pra que isso aconteça. Eles precisam de momentos livres de conversas, de brincadeiras das dramatizações espontâneas, é importante. Eu acredito que isso não esteja sendo respeitado (TABELA 1).

A narrativa revela o entendimento que muitas colegas têm com relação ao primeiro do EF de nove anos. Expõe que percebe apenas uma mudança de nomenclatura. Como atua na turma do primeiro ano, a professora considera um erro pensar e agir de tal forma. Também acrescenta que ocorre uma cobrança por parte dos professores do segundo ano, com relação à alfabetização das crianças no primeiro ano, revelando-se pressionada quanto a isso.

No entanto, a colega Joana sabe que não é pré-requisito seus alunos saírem do primeiro ano alfabetizados, visto que também precisam desenvolver as demais linguagens. Como professora, argumenta que não está sendo respeitado, e que as mudanças deveriam acontecer, mas que na prática não sucederam. A partir de sua efetivação, essa mudança poderia ser possível, entretanto, ousamos dizer a partir da presente narrativa, a falta da coerência entre o que se diz e o que efetivamente faz, pois “Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que eu digo, o que escrevo e o que faço” (FREIRE, 1996, p. 103).

Quanto à questão de mudar somente a nomenclatura e manter as atividades como primeira série, os documentos legais que orientaram a mudança do EF de oito para nove anos alertam:

No entanto, não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos (BRASIL, 2004b, p.17).

Uma questão central para reflexão é considerar quem é a criança de seis anos de idade, pois a ampliação obrigatória do EF para nove anos não deve constituir-se apenas em uma medida administrativa, transferindo conteúdos que

antes eram da primeira série para o primeiro ano. É preciso respeitar as características próprias das crianças que até então faziam parte da EI.

Entretanto, ocorre uma contradição na fala da professora que atua no primeiro ano, ao dizer da cobrança por parte da professora que atua no segundo, como observado na fala da:

MARIA - No pedagógico o professor de pré-escola, antes fazia um trabalho mais lúdico. Agora eles se sentem no compromisso de alfabetizar. Eu acho que está acontecido um equívoco por que eu sou professora do segundo ano e não cobro que eles saia alfabetizados, o que eu quero outros requisitos. O que é requisito pra mim para vir para o segundo ano, que eles tenham contato com material concreto, por que eles vêm fazendo continha, mas eles não sabem o que é o número quatro. Eu procuro trabalhar muito com jogos, canções, rimas (TABELA 1).

Esta narrativa dá a dimensão da falta de diálogo entre as professoras. Para Freire: “Viver a abertura respeitosa aos outros e, quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente” (FREIRE, 1996, p.136).

Outra questão com relação à dimensão pedagógica é a preocupação de como o docente que atua no primeiro ano do EF de nove anos percebe a criança, e também como a perda da escola das turmas da EI trouxe algumas consequências para escola, como a colega:

INÊS - Em termos pedagógicos a questão de discutir como estava sendo trabalhado o primeiro ano, até mesmo a questão de outros professores como veriam as crianças do primeiro ano seriam alfabetizadas no primeiro ano ou no segundo ano, eles vão ter espaços como tinham no pré de brinquedos, do lúdico. Essas crianças, agora, vieram sem noção nenhuma de escola a professora iniciou todo o processo, pois não tiveram conhecimentos anteriores de escola, como a questão do recorte, de como pegar o lápis. Então mexeu com tudo, com toda a escola mesma. Eu também fiquei bem sentida com a questão da EI não estar mais com o estado e vai acontecer assim com EF já se sabe que é uma questão de política pública que o EF passe para o município e o estado ficaria somente com o ensino médio (TABELA 1).

Esta fala demonstra as inquietações que ainda persistem com relação ao primeiro ano do EF. Na opinião da professora Inês, com a extinção das turmas de EI na escola, decorre um sentimento de perda para escola e para a comunidade, as crianças que ingressam no EF não têm as habilidades que são adquiridas na EI, já que ingressam no EF sem tê-la vivenciado.

Sabemos que o ingresso da criança aos seis anos de idade desestruturou os cotidianos, mexeu na estrutura escolar, até então instituída, e causou desconforto, angustias e dúvidas. No discurso, as mudanças são sinalizadas, mas na prática a Escola A não conseguiu avançar muito, como constatamos através das narrativas das colegas que atuam nesse cotidiano estudado. Então, a mudança, sinônimo que deveria compor o exercício da docência, torna-se um empecilho de ação na efetividade cotidiana.

Inversamente ocorreu na Escola B, como pode ser resumida pela fala da colega:

MÁRCIA – No pedagógico, aconteceram varias mudanças, porque a gente não queria transformar o pré no primeiro ano, mas também não queria transformar a primeira séria em primeiro ano. Não queria somente trocar a nomenclatura. Então o que a gente fez, conversávamos: O que vai ser o primeiro ano? A professora do primeiro ano perguntava: o que vai ser o primeiro ano? Aí tu tem certeza? Será que eu vou conseguir. Nós dizíamos: o principal objetivo é fazer essa passagem. Então a gente vai ter que ter sensibilidade, nesse momento, para encontrar uma forma de entender essa passagem (TABELA 2).

Pensar na criança de seis anos para a organização dos tempos e espaço é fundamental, uma vez que até então esta pertencia a EI. É preciso ter um olhar sensível, pois:

Nossa experiência na escola mostra-nos que a criança de seis anos encontra-se no espaço de interseção da educação infantil com o ensino fundamental. Sendo assim, o planejamento de ensino deve prever aquelas diferenças e também atividades que alternem movimentos, tempos e espaços (BRASIL, 2007c, p.87).

Consideramos imprescindível (re) organizar o tempo e o espaço escolar, para que estes não sejam os mesmos até então organizados no EF. Pensar em um mediador entre a EI e o EF é fundamental para que não haja rupturas, mas que haja continuidade dos processos de aprendizagem. A Escola A buscou promover mudanças nesse sentido:

MÁRCIA - O que uma criança da EI se sente quando vai EF: ruptura no recreio, muita escrita, a maioria das crianças da primeira séria reclama de dor na mão, nos dedinhos. Quais são as reclamações: recreio curto, muito tempo sentadas, dispersão e até processo de travar para aprender. Então nos vamos ter que lidar com isso de que forma, vamos fazer um mediador, se no EF existe um recreio de dez ou quinze minutos e na EI ele tem duas horas por dia, incluindo pátio, brincadeiras, socialização e exploração de diversos materiais. Então vamos fazer um mediador uma hora e quinze minutos. Então, assim que eles

cheguam à sala de aula que existam momentos para brincar, uma roda, com mais espaços, com brinquedos, com mais brinquedos que a primeira série e com um pouco menos que o pré tem, um mediador. Que eles brinquem, explorem, que tenham momento de uma atividade dirigida não precisa ser mais que isso. Mas, uma atividade mais aprofundada que no pré. E para isso, para implementar o primeiro tinha que ser uma professora que tivesse vivido com eles no pré. No nosso entendimento, por quê? Por que ela saberia, ela tinha vivido no processo anterior, quem melhor que ela pra aprofundar um pouquinho mais não passar do limite e também não ficar aquém (TABELA 2).

Interessante, o relato da Márcia revela a concepção que a escola tem com relação ao primeiro ano do EF de nove anos. Segundo ela, nas questões que envolvem o fazer pedagógico ocorreram mudanças significativas, a exemplo dos conteúdos. A professora que iria assumir a turma foi escolhida com muito cuidado, os jogos e brinquedos, a organização dos espaços e do tempo escolar, visando atender as necessidades da nova idade que passa a integrar o EF.

A escola, além de repensar os tempos e os espaços educativos, os materiais didáticos, o mobiliário e os equipamentos, buscou atender às crianças com a nova faixa etária no EF.

O ponto de partida foi pensar qual o objetivo do primeiro ano, que é proporcionar a passagem da EI para o EF de forma tranquila, sem rupturas, e dar continuidade a vivências e experiências anteriores das crianças que ingressam no EF.

Estas mudanças não se estenderam para as demais turmas; inicialmente, não foram pensados no conjunto dos nove anos de trabalho escolar, mas somente no primeiro ano, na turma que passa a ser incluída no EF.

Nas narrativas anteriores, essa questão pode ser evidenciada, pois não faz menção aos demais anos, somente ao primeiro ano, como a colega que atua no segundo ano descreve:

CRISTINA - No pedagógico se reviu os planos de estudo, foi feito algumas adaptações. Eu particularmente achei que o segundo ano era de uma forma, com a conversa que eu tive com a coordenadora se pensava em cima do plano de estudo. Mas no decorrer do desenvolvimento, eu estou mudando bastante. Eu acho que ano que vem, precisa ser repensando o terceiro ano, não só colocar segunda série, terceiro ano, por que eu estou entrando muito em conteúdos da segunda série, com o segundo ano. Então conteúdos que estavam previstos para a segunda série eu estou trabalho no segundo ano. Então ano que vem vai ser preciso puxar alguns conteúdos da terceira série. Vai precisar ser feita uma reforma bem grande nos planos de estudo [...] (TABELA 2).

Implantar o Ensino Fundamental de nove anos requer repensá-lo no seu conjunto. Há a necessidade de refletir os saberes, tempos, espaços também nos demais anos que integram o EF de nove anos, não somente o primeiro ano. Esta reflexão deve perpassar os cotidianos escolares, caso contrário, nas demais turmas, ocorre mera troca de nomenclatura.

É importante observarmos que a criança que vem do primeiro ano para o segundo ano é diferente da criança que entrava para a primeira série do EF de oito. Não se copia conteúdos da primeira série para o segundo ano. A colega Cristina descreve como deve ser trabalhado no segundo ano; e como a mesma efetivamente vem trabalhando. Ela ainda acrescenta que é preciso já ocorrer o movimento de reflexão e construção para o próximo ano.

Embora a Escola B tenha apresentado várias mudanças no âmbito pedagógico, com mudanças significativas no cotidiano, ocorreram limites no primeiro ano do trabalho escolar; não se estendendo para os demais anos do EF.

4.2.2 Organização do Ensino Fundamental de nove anos

De acordo com os documentos legais, a nova organização do Ensino Fundamental deverá incluir dois elementos básicos e fundamentais: os nove anos de trabalho escolar e a nova idade que integra este ensino. Ambos necessitam ser objeto de reflexões.

4.2.2.1 Reformulação e organização do Projeto Pedagógico (PP) e Regimento Escolar

O EF com ampliação obrigatória para nove anos de duração é um novo EF, exige necessariamente a elaboração do PP, assim como a reformulação do Regimento Escolar. Entendemos que “Mudar a prática pedagógica implica alterar concepções enraizadas e, sobretudo, enfrentar a “roda viva” já existente (VASCONCELLOS, 2002, p. 15).

Sabemos que não é um movimento fácil, mas é importante que tanto o PP como Regimento escolar possam ser (re) construído (s) por aqueles que efetivamente desejam que as mudanças sinalizadas pelo EF de nove anos aconteçam nos cotidianos.

Buscamos então saber se efetivamente foram elaborados ou reestruturados o PP e o Regimento Escolar nos cotidianos investigados, uma vez que

É praticamente impossível mudar a prática de sala de aula sem vinculá-la a uma proposta conjunta da escola, a uma leitura da realidade, à filosofia educacional, às concepções de pessoa, sociedade, currículo, planejamento, disciplina, a um leque de ações e intervenções e interações (Vasconcellos, 2002, p.15).

De maneira geral, os professores entrevistados responderam que tanto a PP quanto o Regimento Escolar foram organizados e reformulados.

Na Escola A, a professora Joana afirma o seguinte: “Ambos foram reformulados com a questão do EF de nove anos, até porque foi uma exigência da nossa secretaria” (TABELA 1).

Ao analisar a narrativa da Joana, inferimos que o Regimento escolar tenha sido reformulado devido à exigência da Secretária da Educação, no entanto, consideramos que o PP constitui-se em um documento que está em constante transformação.

Acreditamos que a ampliação obrigatória do EF para nove anos de duração impulsionou a (re) elaboração do PP e Regimento Escolar nos cotidianos, pois a concretização de ambos é processual

Não se esgota na elaboração de um texto, ou na realização de uma atividade. Vivencia a dialética instituído-instituinte. Pauta-se no exercício crítico, na avaliação permanente, na articulação constante entre ação-reflexão-ação. Está, portanto, sempre sendo (re) construído (Vasconcellos, 2002, p.15).

Esta ponderação nos remete à narrativa da colega Inês: “Sim. Foi organizado o Regimento do EF de nove anos e nossa PP foi discutida em 2000 em 2003 se teve uma pequena alteração, e não se mudou mais. Então, desde 2007, começamos a dar uma boa alterada no PP da escola” (TABELA 1).

Na Escola B, os colegas também foram unânimes com a Escola A, ao falar da elaboração ou reestruturação da proposta pedagógica e do Regimento Escola. Entre as colegas, uma professora afirma que:

CRISTINA – Organizamos e reestruturamos. Só que na prática muitas vezes a gente vê que não deu certo. Mas não é que não deu certo, o que foi pensado se foi além. Eu acho que foi uma coisa boa, deu para se avançar (TABELA 2).

Percebe-se na professora Cristina que algumas ações que foram planejadas, não se concretizaram na prática. Porém, revela o lado positivo, no cotidiano da escola foi possível ir além do que estava proposto nos documentos reelaborados. Em sua opinião, “foi uma coisa boa”.

O PP segundo Vasconcellos:

Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade e de uma leitura da realidade (VASCONCELLOS, 2002, p.17).

O Regimento Escolar é o instrumento legal que formaliza e reconhece as relações dos sujeitos envolvidos no processo educativo e contém um conjunto de normas e definições de papéis.

Tanto o PP quanto o Regimento Escolar são documentos que estão em constante (re) construção, uma vez que é entendido como uma sistematização nunca definitiva, sempre articulada à realidade educacional e às intenções da ação educativa.

Quanto à participação na (re) construção de ambos os documentos, precisa 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).

Apesar dos esforços de buscar o envolvimento efetivo dos vários membros que compõem a escola, por vezes, é frequente a falta de participação nos

cotidianos, uma vez que constatamos por meio das narrativas que nem todos os professores participaram do processo de (re) elaboração do PP e do Regimento Escolar.

Entre os membros que participaram do processo na Escola A, foram citados pelas colegas, a coordenação, os professores de séries iniciais e o professor que assumiria a turma do primeiro ano.

Na (re) elaboração do PP, a participação aconteceu de forma mais intensa, como destaca a colega:

INÊS – Participaram os professores, funcionários pais e alunos, na verdade toda a comunidade escolar. Foram questionários para casa, trabalhos com os professores e os alunos com questões específicas para se montar o PP, em 2008 e 2009 ele não está acabado (TABELA 1).

Tal experiência demonstra a participação de todos os membros da comunidade escolar na construção identitária da escola. A participação 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).

O processo participativo, do mesmo modo, acontece na Escola A, conforme relata:

MÁRCIA - A coordenação, a direção e os professores. Todo o grupo se desafiou. Os alunos vivenciaram o processo, serviram muito para a gente sentir o que dá certo para a nossa realidade e o que não dá. E quem nos disse isso foram os nossos alunos. Tem coisas que captamos com a prática, os próprios pais. É um conjunto de sujeitos educativos que fizeram parte desse processo (TABELA 2).

A (re) elaboração participativa do PP e do Regimento Escolar “é uma oportunidade ímpar de todos os envolvidos no processo educativo definir em conjunto a escola que deseja construir e definir passos a serem dados para diminuir a distância entre as ações e os objetivos almejados” (VASCONCELLOS, 2002).

Diante disso, é importante ressaltar que é necessária a participação dos profissionais da educação, sendo que a tarefa de definir objetivos e estratégias de ação fundamentada no papel da escola é coletiva; requerendo a participação de

todos para garantir mudanças qualitativas no ensino. Acreditamos que os cotidianos ainda têm ainda um longo caminho a percorrer, buscando meios à participação efetiva de todos os membros da comunidade escolar, mas compreendemos ser um processo.

Na sequência do diálogo, perguntamos aos colegas: O que foi reformulado? Com maior ênfase, as colegas entrevistadas na Escola A relataram que foi reformulada a parte da organização do EF, a nomenclatura e os conteúdos para cada nível.

Entretanto, Joana comenta: “A questão de nomenclaturas, as normas que exigem da gente no papel. Se isso vai chegar acontecer na realidade vamos ver. Mas no papel a coisa está mais ou menos” (TABELA 1).

Embora realizadas as alterações e as mudanças, é perceptível na fala da colega que são exigências da Secretaria Estadual de Educação. E espera que as mudanças se efetivem também na prática, saiam dos documentos legais da escola, para se tornarem ações.

Para tanto, consideramos, como ponto de partida, o desejo de mudança, de aperfeiçoamento de querer algo melhor. O que importa, pois, é a ação. A ação é um elemento fundamental, definidora dos sujeitos e das instituições. O que transforma a realidade são as ações (VASCONCELLOS, 2002).

Partindo das considerações citadas, um dos condicionamentos para as mudanças está na ação do professor. É através delas que as transformações sinalizadas no PP e no Regimento Escolar se concretizam no cotidiano escolar, ou não.

Sobre o mesmo quesito, na Escola B, foram reformulados os conteúdos de cada faixa etária, avaliação e metodologia. A participação dos colegas no exercício da docência foi mais ativa nos planos de estudo, como comenta Cristina “Foi reformulado o PP, Regimento e Plano de Estudo. Nós trabalhamos mais nos Planos de estudo, mas também participamos das discussões da reformulação do PP e Regimento escolar” (TABELA 2).

Vasconcellos (2002) ao referir-se acerca do plano de estudo, diz que esse pode ser chamado também de projeto de ensino-aprendizagem, plano de ensino, plano de curso ou plano de estudos. O autor acrescenta que o projeto de ensino-aprendizagem “[...] é uma síntese que o educador faz dos apelos da realidade, das

expectativas sociais, de seus compromissos e objetivos, das condições concretas de trabalho” (2002, p. 147).

A (re) elaboração do plano de estudos constitui-se em um momento importante, pois são definidos os objetivos, os conteúdos, a avaliação, de acordo com as necessidades localizadas no grupo.

Quanto à organização e (re) formulação dos conteúdos, parte que as colegas se empenharam mais, a colega Márcia explica como o grupo pensou:

MÁRCIA - A ideia era que de ano a ano, os conteúdos fossem sendo estruturados. Por exemplo, quando o primeiro ano vai para o segundo, se organiza do segundo porque já se sabe o que se alcançou. Foi pensado pelo grupo. (TABELA 2).

A organização e (re) elaboração dos conteúdos para cada faixa etária, a metodologia e a avaliação, são considerados de extrema importância, uma vez que:

Todo processo de educação escolar, por ser intencional e sistemático, implica a elaboração e realização (incluindo aí a avaliação) de um programa de experiências pedagógicas a serem vivenciadas na sala de aula e na escola (VASCONCELLOS, 2002, p. 133).

Nessa perspectiva, percebe-se que de modo geral os cotidianos estudados cumpriram com as determinações legais, quanto à organização do EF de nove anos.

4.2.2.2 Currículo

A implementação do EF de nove anos no cotidiano escolar reflete diretamente na organização do currículo, uma vez que o currículo é compreendido para além de uma listagem de conteúdos que precisam ser trabalhados em determinados níveis da educação.

A atividade de planejar o currículo refere-se ao processo de dar-lhe forma e de adequá-lo às peculiaridade dos níveis escolares. Desde as explicitações de finalidades até a prática, é preciso planejar as atribuições e as atividades com uma certa ordem, para que haja continuidade entre as intenções e ações (SACRISTÁN, p. 197, 1998).

O currículo é um instrumento indispensável para compreender a prática pedagógica, é o ponto em que se entrecruzam os componentes e as decisões muitas e diversas, tanto pedagógica, política, administrativa, de controle do sistema escolar, como também de inovação pedagógica. Além de ser um ponto central de referencia para a melhoria de qualidade de ensino (SACRISTÁN, 1998).

Por conseguinte, consideramos que “[...] toda a prática pedagógica gravita em torno o currículo” (SACRISTÁN, 2000, p. 26), então, questionamos as colegas: quais as mudanças realizadas no currículo escolar a partir da ampliação da obrigatoriedade?

Segundo elas, na Escola A, as mudanças nos conteúdos foram as mais significativas, mas, na opinião delas, foram insuficientes.

JOANA - Pequenas alterações nos conteúdos. Eu acho que mais a questão de como trabalhar com esse primeiro, mais com ludicidade, como jogos. Mas a parte metodológica, eu acho que deveria ser mudada. Eu acredito que sim. Havia a necessidade da mudança, mas não da nomenclatura, pois poderia acontecer essa mudança dentro da primeira série (TABELA 1).

Quando a professora Joana comenta sobre as mudanças no currículo, deixa claro, em sua opinião, que a parte metodológica também merecia momentos de reflexão e posteriormente ajustes. Observamos que o currículo, nesse momento, foi circunscrito, como conteúdos a serem ensinados e aprendidos pelos alunos.

Apoiando-se nas palavras de Vasconcellos (2002), o currículo é um meio de atribuição e sentido às diversas atividades realizadas no interior da escola: as necessidades, objetivos educacionais, seleção, organização e distribuição dos conteúdos, metodologias, relacionamentos, avaliação.

Ao trazer essa apreciação, ressaltamos a importância de considerar as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização, e a as diversas expressões da criança de seis anos que passa a integrar o EF.

A professora Marinês argumenta que as mudanças estão sendo realizadas, ano após ano, conforme observamos: “No currículo teve mudanças, nos conteúdos e

agora já estamos no terceiro ano de EF de nove anos. Foi sendo reelaborado ano após ano” (TABELA 1).

É importante que as alterações sejam realizadas ano após ano. Dessa forma, a construção do currículo se dá durante o processo, sendo flexível e aberta a mudanças. Nesse percurso, é possível refletir sobre a aprendizagem dos alunos e os objetivos alcançados até então. Os conhecimentos anteriores, os conteúdos aprendidos e as experiências de aprendizagem escolares vividas pelos alunos servem como base para estruturar o próximo ano. Vasconcellos (2002), ao reportar-se a origem da palavra currículo, refere-se ao currículo tanto à proposta feita pela instituição, quanto ao caminho que o discente percorre durante a sua formação escolar. Apoiando-se nessas palavras, inferimos a importância de uma concepção mais ampla de currículo.

Os documentos legais têm sinalizado mudanças na estrutura dos conteúdos, uma vez que precisa ser considerado o perfil da criança aos seis anos de idade.

Sob essa orientação, as mudanças no currículo da Escola B se detiveram na nova idade que passa integrar o EF, como relata:

MÁRCIA - Então a gente teve que pensar em todos os conteúdos que eram trabalhados na pré-escola, no pré II, o que era conteúdo e o que era requisito. A partir daí pensar também o que era requisito numa primeira série, o que era conteúdo de primeira série. Pensar como vai ser esse novo currículo, que conteúdos a gente vai colocar, qual vai ser a metodologia, o que vai ser do pré e o que vai ser do primeiro ano. Por exemplo, socialização pré e primeiro anos, etc.. Eu não lembro porque faz de um ano nove meses, mas houve várias mudanças no currículo. A metodologia a gente pensou para a escola toda, não só para o primeiro ano, mas a gente só parou para pensar por causa das mudanças que vieram à gente pensou até isso. A mudança provocou uma reflexão para a escola toda não só para o primeiro ano (TABELA 2).

Márcia justifica que as mudanças na metodologia foram pensadas para todo o conjunto do EF, mas que só aconteceram a partir da ampliação obrigatória do EF para nove anos. A proposta provocou uma reflexão que se estendeu aos demais anos.

Para a colega Cristina, as mudanças não foram tão significativas no currículo propriamente dito, quanto aconteceram na prática,

CRISTINA - Adaptamos o currículo da primeira série para o primeiro ano, se fez pequenas mudanças. A nossa primeira série na verdade era bem puxado, sabe trabalhava assim todos

os conteúdos que são da segunda. Não se teve grandes mudanças no que estava no papel, mas o que eu estou fazendo na prática.

Sob esse olhar, a prática pedagógica do professor vai além do que está propriamente estruturado nos conteúdos programados do currículo. Ao mesmo tempo, o currículo também se configura através da prática pedagógica, o que chamamos de currículo oculto existente, e que pode ser encontrado nas expressões e ações dos sujeitos integrantes do universo escolar. Gimeno Sacristán revela “o currículo acaba numa prática pedagógica [...] e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas” (2000, p. 26).

A partir das narrativas, na Escola A, as mudanças se detiveram mais aos conteúdos, com a turma do primeiro, segundo e terceiro anos. Na Escola B, a metodologia também foi repensada.

Tomamos a liberdade de dizer que tais mudanças foram desencadeadas em ambos os cotidianos estudados, devido à ampliação obrigatória do EF para nove anos. Acreditamos, porém, que uma mudança dessa magnitude não dá conta de apenas reflexões a partir de conteúdos, organização das turmas e metodologia, ela precisa ir além. Ressaltamos que os cotidianos estão dentro das limitações, buscando modificar práticas que até então não eram repensadas.

O processo de mudança no currículo da Escola A, contou com a participação dos professores que atuam nas séries iniciais. A justificativa relaciona-se às reuniões pedagógicas ocorrerem em turnos específicos de funcionamento das turmas, as séries iniciais funcionam no turno da tarde. Enquanto a Escola B contou com direção, coordenação pedagógica, a professora da pré-escola, a professora que iria assumir o primeiro ano, a professora da primeira série e da segunda série. Sendo assim, os demais professores não participaram do processo de reformulação do currículo.

Entretanto, Freire lembra:

Evidentemente, para nós, a reformulação do currículo não pode ser algo feito, elaborado, pensado por uma dúzia de iluminados cujos resultados finais são encaminhados em forma de “pacotes” para serem executados de acordo com as instruções e guias igualmente elaborados pelos iluminados. A reformulação do currículo é sempre um processo político-pedagógico e, para nós, substantivamente democrático (2000, p. 24).

Compartilhamos da mesma opinião de Freire, e acreditamos ser tarefa coletiva de todos os envolvidos no processo educativo participarem da estruturação do currículo, não apenas alguns colegas.

4.2.2.3 A nova idade que integra o EF

A nova idade que passa a integrar o EF de nove anos necessita ser objeto de reflexão por parte dos agentes educativos. É preciso considerar a especificidade da faixa etária das crianças com seis anos de idade.

Consideramos importante chamar a atenção para duas dimensões: a organização de um plano de estudos que contemple as características dessa faixa etária e a organização do tempo e do espaço escolar.

[...] repensar o tempo pedagógico, analisando se ensina o que é de direito para os estudantes e se a seleção de conteúdos, capacidades e habilidades é de fato importante naquele momento, considerando que esses estudantes são crianças [...] que apresentam características singulares dessas etapas de desenvolvimento (BRASIL, 2007c, p.98).

Diante disso, questionamos os professores sobre a seguinte questão: foi elaborado um novo plano de estudos a partir da ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, considerando a especificidade da criança com seis anos de idade? Em ambos os cotidianos a resposta foi sim. Na Escola A, com algumas ressalvas, de acordo com a na narrativa da colega:

JANA - Foi criado sim um plano de estudo só para o primeiro ano. Já no segundo ano que foi 2008, já outras professoras assumiram essa turma. Aí se pegou de um lado de uma professora que se preocupou em alfabetizar de imediato a outra já trabalhava de forma diferente, com o lúdico. Então faltaram planejamento e ações conjuntas (TABELA 1).

Comprova-se, pela fala da colega que as mudanças foram mais significativas no ano em que foi implementado o EF de nove anos.

O lúdico no EF de nove anos é considerado como um dos princípios para a prática pedagógica. Pensá-lo requer refletir a infância. Os tais eixos no EF têm sido

negligenciados com o ingresso da criança aos seis anos de idade, sendo que a escola é convidada repensar essas concepções como parte integrante não só do primeiro ano do EF de nove anos, como também nos decorrentes. Sabemos que é um desafio necessário.

Pensar sobre a infância na escola e na sala de aula é um grande desafio para o ensino fundamental que, ao longo de sua história, não tem considerado o corpo, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridade. Infelizmente, quando as crianças chegam a essa etapa de ensino, é comum ouvir a frase “Agora a brincadeira acabou!”. Nosso convite, e desafio, é aprender sobre e com as crianças por meio de suas diferentes linguagens (BRASIL, 2007c p.30).

A colega Jana revela a preocupação ocorrida no primeiro ano de implementação em 2007. Foi pensado um plano específico para a acolhida da criança aos seis anos de idade, considerado o lúdico como eixo para a prática pedagógica. Nos anos posteriores, a prática está voltada apenas para o eixo da alfabetização e assume também que o grupo tem uma parcela de culpa quanto a isso, e que ações conjuntas são necessárias com vistas a mudanças qualitativas.

A concepção de alfabetização como eixo na organização do trabalho com a criança de seis anos de idade é equivocada. No primeiro ano do ensino é fundamental que a criança possa ser iniciada no processo formal de alfabetização, mas que esta não seja prioridade em detrimento das demais áreas do conhecimento.

Entre as colegas, Maria diz: “Foi elaborado. Mas no meu entender do meu modo errado, por que não contempla a proposta do EF de nove anos” (TABELA 1).

A narrativa da colega demonstra que criado um novo plano de estudos a partir da ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, que não contempla o que está na proposta do EF de nove anos, ou seja, especificidade da criança com seis anos de idade.

Os documentos que orientaram a proposta do EF de nove anos têm enfatizado que o direito à educação das crianças de seis anos não acontecerá somente com a promulgação da lei, dependerá efetivamente das práticas pedagógicas e de uma política da escola para a verdadeira acolhida dessa faixa etária na instituição (BRASIL, 2007c).

Na Escola B, foi elaborado um novo plano de estudo, pensando na nova idade que passa a integrar o EF:

AMANDA - Sim. Pensamos em um mediador, entre pré-escola e primeiro ano, até no material do aluno, repensando os espaços físicos. O professor que acompanha a turma do primeiro ano antes trabalhava com o pré. A escola intensificou momentos de atividades lúdicas e de atividades complementares, como a música, o teatro, a dança etc.; no currículo (TABELA 2).

Conforme vemos, a escola pensou em várias questões, como o material didático, os espaços físicos, o professor que iria trabalhar com a turma. No currículo, já contemplava as áreas de expressão como a música, o teatro e dança que foram intensificados no primeiro ano.

Entre as colegas, Cristina comenta que no ano em que assumiu a turma do segundo ano: “Não se discutiu muito na idade. Pra ser sincera a gente ficou mais em cima do que já tinha do ano anterior. Não se pensou na idade, no segundo ano” (TABELA2).

A discussão com relação à faixa etária aconteceu somente com o primeiro ano, devido à nova idade que passa a ser incluindo no EF. Como se evidencia na fala da colega que atua com a turma do segundo ano do EF de nove anos. Um plano de estudos específico para essa faixa dos seis anos deve ser pensado, mas as demais igualmente necessitam de uma proposta própria que lhes contemple características, potencialidades e necessidades específicas.

Em ambos os cotidianos estudados foram elaborados novos planos de estudos a partir da ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, consideradas as especificidades das crianças com seis anos de idade.

Quanto à organização do tempo e do espaço escolar, perguntamos se houve mudanças a partir da ampliação obrigatória do EF para nove anos. Na Escola A, algumas falas se assemelham e outras não. Para Inês “Sim, mas com bastante dificuldade, até porque não se tinha muito conhecimento e aos poucos se vai aprimorando, vai se conhecendo esse aluno de primeiro ano” (TABELA).

A reflexão em torno do tempo e espaço nos cotidianos é indispensável, pois este olhar contempla:

[...] o planejamento do tempo, espaço e materiais considerados nas diferentes atividades e seus modos de organização: hora de sala de aula, brincadeiras livres, hora da refeição, saídas didáticas, atividades permanentes, seqüências didáticas, atividades de sistematização, projetos etc. (BRASIL, 2007c, p. 111).

Para a professora Jana, essa ponderação sobre o tempo e o espaço escolar, aconteceu somente no primeiro ano de implementação, quando a professora que assumiu buscou organizar a sala, o mobiliário, os materiais, de acordo com a faixa etária das crianças que ingressariam no EF, como também a forma de trabalhar, mais lúdica.

A professora Maria não estava na escola no ano em foi implementada a proposta, mas a mesma comenta como vê hoje a questão do tempo e espaço escolar: “Teve muita resistência das professoras porque elas queriam o mesmo sistema da Pré escola, só que não é. Não modificou o espaço e tempo” (TABELA 1).

Para Maria, a resistência dos professores é apontada como uma dificuldade para que não existam mudanças no tempo e no espaço escolar.

Já para a colega que atua com o primeiro ano (2009), não houve mudanças no tempo e espaço escolar,

JOANA- Não. Essa é a questão da estrutura física, inclusive nós do primeiro ano somos muito questionadas se nós ficamos um tempo a mais com nossos alunos na pracinha. Não foi repensada a questão de estrutura e de tempo para comportar esse primeiro ano com as suas características próprias. Por exemplo, são crianças menores precisariam de mais espaços, mais tempo livres, com atividades direcionadas e livres. O recreio continua o mesmo, se a gente sai da sala nós não podemos fazer muito barulho. Tem toda essa questão (TABELA 1).

Para Joana, a escola não se organizou como um todo para receber a criança com seis anos de idade, e o recreio permanece igual ao das demais turmas. Sente-se cobrada, quanto aos horários na pracinha e também com relação ao barulho ao sair da sala.

Sabemos que é questão de gestão do pedagógico na escola, mas não podemos deixar de considerar falas anteriores, de que no primeiro ano de implementação a professora que assumiu a turma, onde ela foi agente de tais mudanças, entre outras.

É responsabilidade da escola através de seus agentes educativos que sejam:

[...] previstas estratégias possibilitadoras de maior flexibilização dos seus tempos, com menos cortes e descontinuidades. Estratégias que, de fato, contribuam para o desenvolvimento da criança, possibilitando-lhe, efetivamente, uma ampliação qualitativa do seu tempo na escola (BRASIL, 2004b, p.23).

O ingresso da criança aos seis anos de idade no EF não deve constituir uma medida que transforme a nova idade para uma série, com as características e a natureza da primeira série tradicional. São crianças com peculiaridades divergentes daquelas com sete anos de idade. Para recebê-las, a escola necessita:

[...] reorganizar a sua estrutura, as formas de gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos, o planejamento e a avaliação, de sorte que as crianças se sintam inseridas e acolhidas num ambiente prazeroso e propício à aprendizagem (BRASIL, 2004b, p.22).

É preciso assegurar que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorra de maneira tranquila, para não provocar rupturas no processo de escolarização das crianças com seis de idade. No entanto, manter uma estrutura já pré-estabelecida, conforme é o caso da primeira série para os ingressantes no EF, pode resultar em impactos no processo de aprendizagem. Os espaços devem lembrar o proporcionado na EI, assim como a organização dos tempos escolares que respeite especificidades.

A inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental provoca uma série de indagações sobre o que e como se deve organizar a turma, o espaço e os tempos. Complementando, é importante refletirmos sobre:

Os critérios de organização das crianças em classes/turmas/grupos e de arrumação das carteiras, dos grupos e dos materiais nas salas de aula; o planejamento do tempo para brincadeiras livres e da hora da refeição; a programação de atividades e os modos como elas são propostas e desenvolvidas (BRASIL, 2007c, p.88).

Ainda sobre a mesma proposição na Escola A, a colega Márcia relata como se organizaram enquanto instituição para receber a criança com seis anos de idade.

MÁRCIA - Sim, a gente pensou quem é a criança de seis anos? O que ela gosta de fazer? O que ela gosta de brincar? Qual é a altura dela? Em que tamanho de mesa ela senta? Ela gosta de vestir fantasia? Ela gosta de histórias? Ela precisa brincar quanto tempo ela precisa brincar? Que sala deve ser essa? Qual das salas deve ser? Como tem que ser essa sala? Que espaços têm que ter essa sala? Que organização tem que ter essa sala? Como deve ser o quadro? A gente é claro que aproveitamos o quadro que já tinha, é melhor a sala cumprida com o quadro largo que eles ficam pertinho, ou é melhor o quadro na frente com espaço maior (TABELA 2).

Hoje, os profissionais da docência estão diante de uma boa oportunidade de revisão do plano de estudos. Pensar que o brincar é da natureza de ser criança, não pode deixar de assegurar um espaço privilegiado para o diálogo sobre tal temática na organização do tempo e espaço escolar no EF de nove anos. As crianças de seis anos, por sua vez, vão se encontrar com outras infâncias de sete, oito, nove e dez anos de idade (BRASIL, 2007c).

Além de pensar que é a criança que passa a ser incluída no EF, o brincar, os materiais, o espaço da sala de aula, os espaços que serão organizados dentro da sala, questões que envolvem os recursos pedagógicos e aspectos que fazem parte da rotina diária da escola foram considerados. A colega acrescenta:

MÁRCIA - A gente pensou em várias coisas, a gente pensou também a nossa biblioteca não precisa de mais livros de história, então a gente pensou nas histórias, também, por que agora, eles não precisavam daquelas histórias cheias de escritas, mas também não só história com figuras, eles precisavam de histórias com frases curtas, com letra bastão. Então a gente pensou em várias coisas. Muitas mesmo. Muitas não foram pensadas antes de iniciar o processo, muitas a gente foi se dando conta como, por exemplo: a professora dizia, mas esse armário não está legal, pois é muito alto, os últimos brinquedos que ficavam em cima as crianças não conseguiam pegar, então a gente vai precisar de outro armário. Trocamos a cortina, pois era muito clara. Muitas coisinhas que eram do cotidiano foram pensadas (TABELA 2).

Pela narrativa da colega, no ano em que foi implementado o EF de nove anos, várias questões relacionadas à nova idade que passa a integrar o EF e muitas formas pensadas antes e também durante o processo, tais como os espaços educativos foram repensados, os materiais didáticos e o mobiliário. O esperado das escolas é que para receber as crianças na EF de nove anos fossem planejados e (re) pensados,

[...] desde os critérios de organização das crianças em classes ou turmas, a definição de objetivos por série ou ano, bem como o planejamento do tempo, espaço e materiais considerados nas diferentes atividades e seus modos de organização: hora de sala de aula, brincadeiras livres, hora da refeição, saídas didáticas, atividades permanentes, seqüências didáticas, atividades de sistematização, projetos etc. (BRASIL, 2007c p.111).

De modo geral, no primeiro ano de implementação do EF de nove anos, os cotidianos buscaram organizar os espaços e o tempo escolar considerando a nova idade que passa a integrar o EF.

Na Escola A, o contexto dessas reflexões e ações aconteceram de forma mais intensa, sendo que a professora que assumiu foi encarregada de proporcionar tais mudanças. A Escola B, intensificou mais atividades para desenvolver as áreas de expressão como teatro, dança e música. Pela fala das colegas, houve um cuidado muito grande com relação às crianças que ingressaram no EF, a professora foi escolhida por ser da educação infantil, mediando a EI e o EF, para que a passagem entre as etapas acontecesse de forma serena.

Observamos que o ingresso obrigatório da criança aos seis anos de idade no EF desestruturou um pouco os cotidianos, movimentou o que estava então estabelecido,

MÁRCIA - Eu acho que a implementação do primeiro ano mechou muito como as demais turmas. Pois, no início desse ano (2009) eu trabalhei com o grupo e tudo que a professora que assumiu o primeiro sentiu, a professora do segundo ano, estava também sentido por que desestabiliza. Uma profissional que está acostumada a trabalhar de uma forma quando é desafiada, desestabiliza, tem medo de não dar conta, medo de fazer mal feito, tem medo de não dar certo, medo de perder seu emprego. O ano passado, em 2008, quem viveu foi à professora do primeiro, todo esse processo de angústia, aí ela falava comigo. Nós tínhamos um momento por semana, uma hora de sentar uma dividir com a outra, se consolar, se conflitar quando necessário. Esse ano (2009) eu percebi no início até abril que a professora do segundo estava vivendo esse momento, que é natural é bem saudável, porque quem não duvida não aprende. Ela estava duvidando eles são um ano mais novos, mais imaturos era um conjunto de medos (TABELA 2).

Quando falamos de uma mudança tão expressiva que amplia o EF para nove anos com ingresso obrigatório a partir dos seis anos, é natural que surjam dúvidas, medos. De certa forma, desestabiliza o professor que atuará com o primeiro ano, e posteriormente com os demais anos que sofrerão alterações.

Analisamos como saudável a desestruturação do sistema de educação até então estabelecido, medos e dúvidas dos colegas, significando que a escola está permeável às mudanças. O ingresso da criança aos seis anos de idade no EF vem para contribuir para uma mudança na organização e na cultura escolar.

4.2.3 Atuação docente

Pressupomos que qualquer tentativa de mudança em educação esteja

atrelada, efetivamente, à atuação docente. Não são as Leis de Diretrizes e Bases da Educação, nem tão pouco as políticas públicas voltadas para a educação que promoverão as modificações para garantir a qualificação no processo educativo, mas as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos educadores. São estes profissionais que, cotidianamente, vivenciam as práticas educativas no atual sistema de ensino.

Sob esse enfoque, devemos citar alguns exemplos da atuação dos profissionais à efetivação da política de ampliação no EF de nove anos, como é o caso das professoras que se autodesafiaram ao trabalhar com as turmas do EF de nove anos.

A professora que assumiu a turma é lembrada pelas demais colegas com admiração. Pois, ela foi desencadeadora de várias mudanças e da busca da legitimação da prerrogativa legal no cotidiano escolar.

Diante dessa prática, para o exercício profissional do professor, Libâneo assinala que: “compreende ao menos três atribuições: a docência, a atuação na organização e na gestão da escola e produção de conhecimento pedagógico” (LIBÂNEO, 2007, p.310).

A atuação docente não se limita ao ambiente de sala de aula, vai muito além, pois precisa-se dominar os conteúdos específicos, acompanhar o processo de construção do conhecimento do aluno e elaborar procedimentos de avaliação. Como também a participação em todas as atividades que envolvem a organização escolar, sendo necessária a aquisição de conhecimentos relacionados a diferentes questões pedagógicas e à organização curricular.

No ano posterior, a implementação, a organização da sala e do trabalho pedagógico, não se deu da mesma forma. Outra professora assumiria a turma do primeiro ano do EF de nove anos, conforme relata a colega:

JANA - [...] a sala que tinha sido organizada pela professora para essa turma acabou não existindo mais, a professora que trabalhou com turma não ficou mais com essa turma, porque não teve o apoio das colegas, também já teve professores que assumiram o segundo ano, já queria que a turma saísse alfabetizada, não é (TABELA 1).

Constatamos que a atuação docente é fator às mudanças sinalizadas pela política de ampliação do Ensino Fundamental.

Quando se analisa essas questões no cotidiano escolar, nos reportamos aos

“saberes docentes” Tardif (2002), entre eles, os saberes experienciais que podem ser chamados como:

[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática para melhor conhecê-la, mas interam a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representação a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões (TARDIF, 2002, p. 48-49).

Entre outros saberes, através da ação docente é no cotidiano escolar que tais saberes são evidenciados, uma vez que são práticos e não sistematizados em teorias. A particularidade da prática docente de cada professor é condicionante nos cotidianos estudados, uma vez que em um ano são realizadas mudanças efetivas, em especial, na turma do primeiro ano do EF de nove anos. Em outro momento, as mudanças são visíveis aos olhos dos demais colegas, no exercício da gestão. Porém, acreditamos na função do gestor para articular e mediar à ação docente e a prática pedagógica.

Aos olhos da colega Jana, faltou ação e planejamento conjunto, argumentando que “Até a própria escola não conseguiu investir no que estava dando certo. Acho que é uma falha que a gente tem de não investir na formação dos professores” (TABELA 1).

É compreensível pensarmos na falta de investimento à formação de professores para atuar no EF de nove anos, em especial, dos docentes que atuam com a turma do primeiro ano. Os documentos legais que orientaram a ampliação obrigatória do EF para nove tem pronunciado sobre esta questão.

É essencial assegurar ao professor programas de formação continuada, privilegiando a especificidade do exercício docente em turmas que atendem a crianças de seis anos. A natureza do trabalho docente requer um continuado processo de formação dos sujeitos sociais historicamente envolvidos com a ação pedagógica, sendo indispensável o desenvolvimento de atitudes investigativas, de alternativas pedagógicas e metodológicas na busca de uma qualidade social da educação (BRASIL, 2004b, p. 25).

No entanto, confirmamos, por intermédio das narrativas das colegas que não aconteceu formação para os professores que atuariam com as crianças de seis anos

no EF. O máximo que aconteceu foram alguns encontros organizados pela oitava CRE, e alguns pela própria escola. O esperado era que a formação acontecesse tanto para os professores que assumiram as turmas do primeiro do EF de nove anos e para os demais. Uma vez que esses poderiam vir a assumir posteriormente.

4.2. 4 Escolarização obrigatória a partir dos seis anos: possibilidades e implicações

Como estamos falando de uma política educacional devemos pensar que essa pode trazer possibilidades e implicações nas práticas pedagógicas, em ambos os cotidianos estudados.

Nessa direção, buscamos saber se a ampliação da obrigatoriedade trouxe possibilidades para as escolas repensarem suas práticas. As colegas responderam que unânimes na mesma dizer que sim, e resumido na fala da colega Inês: “Acredito que sim, e no geral todas as escolas estão repensando suas práticas” (TABELA 1).

Quando questionamos os colegas: quais as possibilidades que a ampliação do EF trouxe para as práticas pedagógicas? Foram descritas várias possibilidades, entre elas, a prática educativa do professor:

JANA - Em um aspecto que também mudou e que antes se ficava muito pressa aquele conteúdos que tinha que trabalhar nas séries. Então isso foi uma grande conquista porque os professores se desprenderam um pouco daquela prática muito conteudista. Hoje já vê professores das séries iniciais com uma visão de que os alunos saiam com uma boa base, que consigam se apropriar da leitura, da interpretação, da produção (TABELA 1).

Uma das possibilidades também citadas por uma das colegas está a não reprovação dos alunos no primeiro ano:

JOANA - O ponto positivo que eu vejo e não repetência no primeiro ano. Por que eu acredito que a criança, inicia a alfabetização e termina na quinta série, pelo menos deveria ser. Só que, isso, nem sempre acontece. Existia muita reprovação na primeira série, porque os alunos não estavam lendo. Às vezes a criança estava quase lá, faltava algo a mais só, porque cada criança tem seu tempo de aprendizagem. O tempo de cada um precisa ser respeitado. Não é um tempo igual para todos, pois às vezes um aluno começa ler em maio, outro em julho e outro lá em setembro. Às vezes é só uma atenção a mais e a criança deslança como se diz. Então, muitas crianças eram reprovadas na primeira série. Eu acho que o ponto positivo foi esse. Mas eu acho que não precisaria mudar a nomenclatura primeiro ano, poderia deixar primeira série. Mas com essa visão trazendo a ludicidade pra

dentro da primeira série. Então esse tempo a mais para que a criança pudesse construir a leitura e a escrita, de forma sistemática como a gente cobra (TABELA 1).

A partir da narrativa da colega, a ampliação do EF para nove anos de duração pode representar à possibilidade de um tempo maior destinado a aprendizagem da alfabetização e do letramento, pois a criança terá mais um ano para se apropriar de tais conhecimentos. Antes, as crianças reprovavam na primeira série por não dominarem tais habilidades, o que era um erro. Joana também argumenta que não era necessário trocar a nomenclatura de primeira série para primeiro ano, como ela acrescenta, esta mudança poderia acontecer na primeira série, assim como a ludicidade.

Concordamos com a colega Joana, pois a mudança maior não se dá na nomenclatura, mas na prática de cada etapa. Recordamos que a troca de nomenclatura de série para anos foi uma sugestão dos documentos legais que orientaram a proposta, mas cada escola tinha autonomia para organizá-lo, desde que respeitadas as características e peculiaridades das crianças com seis anos de idade. Conforme a colega ressaltou, poderia continuar sendo a primeira série, mas com uma metodologia que contemplasse a nova idade de quem ingressa no EF, com tempo maior para a alfabetização e o letramento, disponibilizados a outras áreas do conhecimento infantil, por igual necessidade.

Uma das colegas relata que houve possibilidade, mas que não foi aproveitada, que ocorre a discussão e a reflexão com o objetivo de possibilitar mudanças qualitativas na educação, embora não tenha ocorrido na prática.

Entre as vozes, inferimos que a ampliação obrigatória do EF pode também contribuir para uma passagem mais tranquila da EI para o EF, conforme descreve a colega:

AMANDA - Trouxe a possibilidade de a criança se alfabetizar mais lentamente de forma mais lúdica e prazerosa. Trouxe um meio termo que ajuda a criança nesse processo entre a educação infantil e o ensino fundamental, como a ponte de um ao outro (TABELA 2).

O tempo maior destinado a aquisição de conhecimentos específicos como a alfabetização, assim como pensar no primeiro ano como um etapa que vai possibilitar uma passagem sem rupturas da EI e o EF, são reflexões que esperamos

das instituições de ensino. No entanto, sabemos que a realidade das escolas é muito distanciada desse olhar.

Além das possíveis possibilidades já citadas, a proposta também serviu para repensar a EI, reforçando o EF de nove anos com ingresso obrigatório aos seis anos, mais especificamente o primeiro ano como um mediador entre ambas as etapas:

MÁRCIA - Muitas, por que, porque no momento. Como por exemplo, eu sempre achei que a EI tinha que ser diferente. Eu nunca achei que a EI tinham que ter folha, papel, desenhos dentro do quadradinho, eu sempre questionei essa pratica muito tradicional, sempre questionei por que vivi isso com meu filho da passagem da EI para o EF, senti que se isso era com ele também era com os outros, mas eu fui senti porque foi com ele. Tudo são possibilidades, nos aproveitamos de forma legal, por que se aproveitou esse momento para pensar mesmo de forma diferente, nós dentro dos nossos limites pedagógicos, dentro dos nossos limites físicos, porque todos têm um limite, mas nós nos desafiamos a pensar. Isso mechou com todo o resto por que no momento que você muda o primeiro ano muda-se o segundo, o terceiro. Outra, tu pode mudar os anos anteriores, que é EI. Enfim fez com que o grupo se desestabilizasse, fez com que o grupo fosse mexido a professora que estava com pré foi para o primeiro ano, a professora da segunda série precisou se adaptar (TABELA 2).

Márcia destaca que tudo são possibilidades para a escola repensar suas práticas. Depende de a escola aproveitar ou não. Na instituição de ensino em que atua, foi pensado diferente, o grupo foi desafiado, dentro das limitações tanto pedagógicas quanto físicas, sendo que a proposta do EF de nove anos trouxe muitas possibilidades.

A professora que atua com segundo ano acrescenta:

CRISTINA - Eu no caso pra mim no segundo ano, são crianças menores, mas que eu vi que se tem condições de avançar, de exigir mais deles. Eles estariam na primeira série, mas vão sair com um nível de segunda série para trabalhar até melhor. Por que eu tive todos os anos que eu trabalhei com a segunda série, eu tive crianças com dificuldades na alfabetização, muitas já estavam na segunda série não liam. Claro tinha algumas exceções, um aluno com dislexia, Então não lia. Mas tive alunos que não liam, não era alfabético. Então eles se alfabetizaram na segunda série. Esse ano, somente três não tinham se alfabetizando quando eu assumi essa turma. Mas agora (setembro, 2009) todos os alunos estão alfabetizados. Com a ampliação do EF se melhorou na questão da aprendizagem, pode se trabalhar mais. Eu acho que foi bom (TABELA 2).

Novamente, concebemos que a ampliação obrigatória do EF possibilitou um tempo maior de aprendizagem no período da escolarização obrigatória. Ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças alcançam maior nível de escolaridade.

Cristina faz um comparativo entre os sistemas de ensino, o EF de oito e agora de nove anos. Antes, ela atuava como professora da segunda série com crianças na faixa etária dos oitos anos, e recebia crianças não alfabetizadas, o que é normal. Hoje, ela percebe mudanças significativas na aprendizagem dos alunos, já que atua no segundo ano, e as crianças na faixa etária dos sete anos estão todas alfabetizadas. Houve uma continuidade no segundo ano do processo de alfabetização, iniciado de maneira mais formal no primeiro ano, considerando que a criança desde a EI entra em contato com o mundo letrado e já faz pequenas associações e hipóteses alfabéticas.

A partir das narrativas das colegas, o EF de nove anos trouxe muitas possibilidades para os cotidianos repensarem suas práticas. Com isso, inferimos que a prerrogativa legal vem cumprindo com seus reais propósitos.

Entretanto, também trouxe algumas implicações relativas ao trabalho para a escola, como a colega fala:

INÊS - Eu acho que tudo que vem em forma de lei, como a proposta do EF de nove anos, implica com certeza em mais trabalho porque seria muito fácil se manter na escola tipo na “mesmice” de três a quatro anos se trabalhando da mesma forma, a mesma matriz curricular, não precisa se preocupar em mexer no Regimento e mexer na PP. Isso seria coisa boa. Isso vem mexer o EF de nove anos, tu que mexe o regimento, o PP, os conteúdos a própria avaliação. Então tudo isso é mais trabalho é mais estudo é mais leitura não é fácil. E se tu quer resultados, quer que a tua escola esteja sempre “atenada”, buscando melhorias. Acho depois que se tem retorno (TABELA 1).

Concordamos com as narrativas da colega Inês, com certeza, implica em mais trabalho para a escola, pois é preciso elaborar e reestruturar a PP, o regimento o currículo. Além da mudança na cultura escolar, pois mexe na forma de organização da escola, nos conhecimentos a serem trabalhados, a própria rotina diária. Como a colega comenta manter na “mesmice” é estar engessado a mudanças, numa cultura que se reproduz ano após ano. A ampliação obrigatória do EF para nove anos implicou em mudar uma cultura até então estabelecida no cotidiano escolar.

A insegurança do professor, a falta de orientação, entre outras questões, são citadas como implicações que a proposta trouxe para a escola:

JANA - A implicação eu acho que no início foi o receio de implementar, até a própria professora para assumir o primeiro ano. A implicação também que tem é a insegurança do

professor, a falta de embasamento, de orientação. Eu busco mais me falta. Veio o EF de nove anos, mas pra nós houve uma perda nos tiraram a EI. Então pra nossa comunidade houve perda, porque não existe uma ação conjunta entre estado e município. Temos exemplos claros esse ano (2009) de crianças que estão no iniciou no EF sem ter passado pela EI e o meu professor não está conseguindo lidar com isso. Por que é processo e uma coisa é ligada a outra. A criança que frequenta a EI entra no EF com outro nível de desenvolvimento. Pra nós ocasiona perdas porque nós ainda não conseguimos trabalhar com a diversidade (TABELA 1).

Como falamos de uma política educacional, é compreensível o sentimento de insegurança nos professores. No entanto, cabe aos órgãos competentes promoverem cursos de capacitação aos mesmos, contemplando a proposta do EF para nove anos de duração, uma vez que é sua responsabilidade orientá-los, fornecendo-lhes subsídios teóricos à implementação no cotidiano escolar, antes e durante o processo da prática.

A perda da EI é citada novamente, e foi uma das implicações que o EF de nove anos trouxe para a escola. Como consequência, o professor que atuava nas séries iniciais estava acostumado a receber os alunos que vinham da EI. Atualmente, muitos dos alunos que ingressam no EF não passaram pela EI na escola, a professora não está sabendo como lidar com tal situação, como a colega descreve.

É importante lembrarmos que a inclusão da criança aos seis anos de idade vem para garantir o direito, tornando obrigatório seu ingresso no sistema de ensino, uma vez que:

[...] recentes pesquisas mostram que 81% das crianças de seis anos estão fora da escola, sendo 38,9% frequentam a educação infantil, 13,6 pertencem às classes de alfabetização e 29,6 estão no EF (IBGE, Censo demográfico 2000) (BRASIL, 2007c, p.5).

Outra questão considerada fundamental são os estudos apontando que, ao ingressarem mais cedo na escola, as crianças tendem a apresentar aprendizagem superior àquelas com sete anos de idade, conforme demonstram os documentos legais que orientaram a ampliação do EF para nove anos:

Outro fator relevante para a inclusão da criança aos seis anos de idade na instituição escolar deve-se aos resultados de estudos demonstrarem que, quando as crianças ingressam antes dos sete anos de idade, apresentam em sua maioria, resultados superiores em relação àquelas que ingressam somente aos sete anos. A exemplo desses estudos, podemos citar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2003. Tal

sistema demonstra que crianças com histórico de experiência na pré-escola obtiveram melhores médias de proficiência em leitura: vinte pontos a mais nos resultados dos testes de leitura (BRASIL, 2007c, p.5 -6).

É fundamental compreendermos que a política de ampliação obrigatória do EF para nove anos de duração vem favorecer as crianças oriundas de classes menos favorecidas. As crianças de classe média e alta já se encontram incluídas no sistema de ensino. A criança tem seu direito assegurado no EF; oriunda da EI ou não, é importante o professor saber trabalhar com essa questão, e proporcionar um ambiente favorável para o desenvolvimento e aprendizagem da criança inclusa no EF. Quanto a esse fato, os documentos legais alertam:

A criança de seis anos de idade que passa a fazer parte desse nível de ensino não poderá ser vista como um sujeito a quem faltam conteúdos da educação infantil ou um sujeito que será preparado, nesse primeiro ano, para os anos seguintes do ensino fundamental. Reafirmamos que essa criança está no ensino obrigatório e, portanto, precisa ser atendida em todos os objetivos legais e pedagógicos estabelecidos para essa etapa de ensino (BRASIL, 2007c, p.8).

Outra implicação citada pelas colegas é a questão da alfabetização:

JOANA - As implicações é a questão da cobrança, no fim do fica entre a cruz e a espada. Por que tu defendes a criança, no sentido de preservar a sua infância, nós os professores do primeiro ano, e somos cobrados pelos nossos colegas se alunos não sair como antigamente escrevendo e lendo (TABELA 1).

Torna-se necessário que os professores não restrinjam a aprendizagem das crianças de seis anos exclusivamente para a alfabetização no primeiro ano, mas também para a aprendizagem das demais áreas do conhecimento infantil.

As orientações para implementação do EF de nove anos tem enfatizado o que se refere ao aprendizado da linguagem escrita, em que a escola possui um papel fundamental e decisivo, em especial para as crianças oriundas de famílias de baixa renda e de pouca escolaridade. Reafirmamos a importância de possibilitar às crianças de seis anos a aquisição de tais conhecimentos:

Do ponto de vista pedagógico, é fundamental que a alfabetização seja adequadamente trabalhada nessa faixa etária, considerando-se que esse

processo não se inicia somente aos seis ou sete anos de idade, pois, em vários casos, inicia-se bem antes, fato bastante relacionado à presença e ao uso da língua escrita no ambiente da criança. As crianças não compreendidas nesse quadro freqüentemente levam os professores a preocuparem-se com o que eles consideram insuficiência ou inexistência de requisitos (BRASIL, 2004b, p.20).

Na EI, sabemos que a alfabetização não tem caráter obrigatório, e com a ampliação do EF para nove anos acreditamos que há uma cobrança de que isto aconteça no primeiro ano do EF. Entretanto, devemos considerar que as crianças, desde o nascimento, já constroem conhecimentos prévios sobre o sistema de representação da leitura e da escrita.

Ainda sobre a mesma preposição, uma colega relata que:

MÁRCIA - As implicações: houve alguns conflitos nesse processo. Algumas conversas com os pais, muitas vezes os pais não entendiam a proposta do primeiro ano. Agora a grande implicação mesmo eu acho que foi esse momento de pensar na passagem entre a EI e o EF. Muita gente já pensava, mas muita gente na academia, a ruptura. Mas na vida cotidiana das escolas, eu nunca vi um grupo pensar nisso, como se dá essa passagem. A grande implicação mesmo que não tenha sido maravilhoso, por que foi uma experiência, no meu ponto de vista, foi perceber um grupo de pessoas, não na academia, mas lá no chão da escola sobre a criança e a importância dessa passagem de um momento para o outro da infância. Acho que isso foi muito rico: de como aconteceu isso pra a criança? Como a criança se sentiu? Que respeito foi esse, que cuidado? Mesmo que não tenha sido perfeito esse degrau já deu origem para o segundo só não vai se evoluir se quiser, por que o primeiro passo foi dado (TABELA 2).

Essa colega percebe que entre as implicações quanto aos conflitos, dúvidas que surjam, quer sejam dos pais ou por parte dos colegas, a insegurança dos professores que assumiriam as turmas que passaram por alterações, a maior implicação se concentra na passagem da EI para o EF. Acreditamos que na Escola A houve esse momento de reflexão.

O sentimento de dúvida e insegurança por parte das colegas é citado com frequência como uma das implicações que a ampliação obrigatória do EF para nove anos trouxe para os cotidianos. A fala da colega Cristina que atua com a turma do segundo ano revela sua implicação e as demais colegas:

CRISTINA - As implicações: a insegurança. Eu de início me deu insegurança por ser o primeiro ano, que iria trabalhar com essa turma. O que se trabalha, até onde eu vou. Apesar de já ter se organizado o plano de estudo não se sabia. Como também, não se tinha um parâmetro, de uma turma para outra, tudo era novo e gerou uma insegurança. De início eu tive dificuldade porque eu inicie com um nível de primeira série e aí eles estavam

querendo muito além e gerou indisciplina. Pra mim particularmente foi isso, mas depois eu vi que podia ir além com a turma e agora estou tranquila. Mesmo sabendo que estou indo além do que foi planejado (TABELA 2).

Cristina expõe que ficou muito insegura enquanto professora do segundo ano do EF de nove anos. Mesmo com o plano de estudo organizado, foi tomada de tal sentimento. Compreendemos como natural, pois as crianças que ela estava recebendo são diferentes daquelas a que estava acostumada a receber. São crianças que já construíram vários conhecimentos, muitas delas já alfabetizadas no primeiro ano. Nesse ínterim, ela precisou mudar seu planejamento, rever os conteúdos, e foi além do que estava proposto no plano de estudos, considerando que a turma exigiria tal mudança.

Esta professora refletiu sobre sua prática pedagógica, sendo que a indisciplina da turma por ela citada fez com que a mesma investigasse a causa do comportamento.

Como são dois cotidianos diferentes, com culturas diferentes, sistema de ensino diferentes, cabe fazer algumas ponderações quanto às implicações que o EF de nove trouxe para ambas as escolas. Ficou claro que as narrativas se assemelham e se diferenciam em alguns momentos. Na Escola A, as implicações citadas pelas colegas envolvem a cobrança da alfabetização no primeiro ano do EF e também a perda da EI, que para a escola trouxe muitas consequências. Entre elas, os alunos ingressos no primeiro anos não frequentam a EI. Já na Escola B, as maiores implicações foram o sentimento de insegurança e a transição da EI para o EF.

Nesse sentido, ficam mais claros no cotidiano da Escola A os objetivos da política de ampliação obrigatória do EF para nove anos. Ao tornar obrigatório o ingresso da criança aos seis anos de idade no EF, as crianças de classe menos favorecida serão beneficiadas. Já que na Escola B, por ser uma instituição particular, as crianças já ingressam na EI, e prosseguem seus estudos. Quando elas chegam ao EF já passaram por todos os níveis da EI.

4.2.5 Informação aos pais sobre a proposta do EF de nove anos

A proposta do EF de nove anos envolve vários sujeitos que vivenciam os cotidianos, a exemplo dos profissionais a serviço da educação, os alunos e os pais. Nessa perspectiva, a política de ampliação obrigatória do EF para nove anos chega ao conhecimento dos pais e da comunidade escolar. Então, buscamos saber se os pais tomaram conhecimento da reforma de ampliação do Ensino Fundamental.

As repostas foram unânimes, conforme relata a professora Inês “Sim eles tomaram conhecimento, principalmente os pais dos alunos do primeiro ano” (TABELA 1).

A reunião com os pais constitui-se como um dos principais mecanismos para informar e esclarecer os pais quanto à mudança no EF, e assim a colega JANA descreve:

JANA - Nós fizemos reuniões com os pais, trouxemos pessoas da coordenação, alguns professores da UNIFRA pra falar com os pais. O que a gente tomou conhecimento sobre EF de nove nós procuramos dividir com os pais. Aqui na escola, principalmente, nas séries iniciais nós procuramos dividir tudo com os pais (TABELA 1).

A escola, dentro das possibilidades e limitações, buscou meios para informar os pais sobre a mudança no EF de oito para nove anos, como observamos pela fala da colega. Uma das colegas afirma que os pais poderiam inteirar-se sobre a proposta:

JOANA - Acho que em nível de reunião de pais no início de ano. Mas eu acredito que eles poderiam se inteirar mais da proposta. Nós também os professores na sala de aula, quando os pais fazem alguns questionamentos. Nas reuniões nossa com os pais a gente procura passar esse novo conceito de primeiro ano (TABELA 1).

O professor que atua nas turmas que sofreram alteração também procurou esclarecer as dúvidas dos pais, em especial, os pais das crianças que ingressaram no EF de nove anos, e que o diálogo com os mesmos durante o processo de implementação foi fundamental para esclarecer dúvidas.

Quando Joana comenta que os pais poderiam se inteirar mais da proposta, é devido ao número reduzido de pais que participam das reuniões. A mesma questão também é evidenciada pela narrativa da colega:

MÁRCIA - Todas as reuniões que a gente teve antes da implementação nós passamos aos pais sobre a mudança no EF. Assim, fomos esclarecendo as dúvidas ao longo do processo. Quando o primeiro ano já estava acontecendo na metade do ano, algumas mães me procuravam para conversar e dizia assim não foi a minha primeira série. Nas reuniões gerais e individuais quando os pais me procuravam. Mas se fôssemos avaliar a participação dos pais somente 20% se interou do processo, por que 80% não nunca apareceram em uma reunião. Então, tem isso muitos pais que durante o ano tiveram dúvidas, é porque não participaram das reuniões (TABELA 2).

Na medida do possível, ambos o cotidianos buscaram expor para os pais sobre a ampliação do EF para nove anos. O diálogo com os professores também foi um canal aberto durante a implementação da proposta, principalmente, para esclarecer sobre o primeiro ano do EF, e o que seria trabalhado nesse nível.

A proposta do EF de nove anos causou insegurança nos profissionais da educação, sentimento também comum aos pais, conforme expõe a colega:

CRISTINA - Para os pais se foi colocados em reunião da mudança desde a implementação do primeiro ano. Eles também estavam um pouco inseguros. Então na primeira reunião que eu fiz nós conversamos e tem pais que são professores, até colaboraram até onde ir. Eu coloquei que eu estava avançando não tanto em termos de conteúdos, que o que tinha, mas aprofundando e cobrado questões que em uma primeira série não era cobrado, eu me baseei na primeira série anteriores da escola. Então eles concordaram que eu tinha que ir até onde os alunos poderiam ir. Não ficar muito em cima do que se tinha planejado no caso ir pela turma. Se a turma tinha condições ir avançando. Eu ia avançado. Foi um ano que nós trabalhamos sozinha, no lado pedagógico. Eu coloquei antes de assumir a turma que eu precisava de apoio pedagógico por que não tinha trabalhado com a turma, não aconteceu (TABELA 2).

O relato da colega Cristina dimensiona a participação dos pais durante o processo de implementação do EF de nove anos nos cotidianos estudados. Mas, muitas vezes, essa participação é negligenciada. No entanto, os documentos legais alertam:

Antes, lembraram a todos os agentes sociais – pais, professores, gestores e especialistas – que o processo educacional não está restrito àquela instituição. Pelo contrário, justamente pela sua constituição de confluência de diversos saberes é que a escola tem reafirmada a sua vocação de ser pólo gerador e irradiador de conhecimento e cultura, contribuindo para reconstruir a organização da comunidade pelos seus próprios atores (BRASIL, 2004b, p.12).

Reafirmamos que o sucesso das políticas educacionais é compromisso de todos, inclusive dos pais. Canais de participação nos processos educacionais vividos

nos cotidianos estudados precisam ser abertos.

4.2.6 O EF de nove anos: legitimado?

A última questão que procuramos saber foi se os colegas no exercício da docência e no exercício da gestão acreditam que o Ensino Fundamental com a ampliação obrigatória para nove anos de duração está legitimado em ambos os cotidianos, e por que.

As opiniões divergem, já que alguns acreditam que o EF de nove anos não está legitimado no cotidiano escolar, argumento da:

MARIA - O EF de nove anos pelo que eu entendo veio para trazer mais maturidade para as crianças, mas está sendo ao contrário estão sendo alfabetizados praticamente no primeiro ano, e estão queimando uma etapa. Eles chegam ao segundo ano, que é a turma que eu estou atuando, sem noção de lateralidade, sem noção de equilíbrio, sem coordenação motora. Não é só aqui na escola, em outras escolas. Eu vejo criança que não sabe trabalhar com tinta, colar uma folha no caderno, não sabe o que frente o que é atrás; em cima, embaixo. Eles conhecem as letras eles não estão nem oito e nem oitenta. Eu preferia que eles estivessem bem no recorte, na colagem, a pintura. É claro que cada criança tem a sua particularidade, mas a maioria consegue se bem trabalhado. Eu não estou criticando, mas eu não vejo as crianças do primeiro ano sair da sala, para pular corda, subir e descer escadas, fazer atividades físicas (TABELA 1).

A professora Maria trabalha com a turma do segundo ano, e para ela as crianças estão saindo do primeiro ano sem alguns conhecimentos que a mesma considera importantíssimo. Conforme o narrado, a professora que atua com o primeiro ano está muito preocupada em alfabetizar e deixa de lado outros conhecimentos tão importantes quanto à leitura e à escrita. Nesse sentido, o professor que atua no primeiro ano do EF de nove anos pode trabalhar a leitura a escrita, sem deixar de trabalhar as demais áreas do conhecimento infantil.

Outra colega relata que a escola está tentando legitimar o EF de nove anos, e argumenta:

INÊS - Porque não é muito fácil tu mudar uma prática que vem de muito tempo já enraizada. Ele está em processo até porque está acontecendo às avaliações, a Provinha Brasil no EF. Isso faz com esse EF de uma mexida (TABELA 1).

Percebemos que, mesmo a escola elaborando e reorganizando a PP, o Regimento Escolar e o currículo, ainda é necessário mudar a prática pedagógica. Segundo a colega Inês, tal mudança não se dá de uma hora para outra. O resultado da provinha Brasil também dará um diagnóstico às escolas, a respeito do desempenho dos alunos no segundo ano. Se efetivamente a ampliação obrigatória do EF para nove anos de duração melhorou os resultados referentes à alfabetização e ao letramento inicial.

Concordamos com a colega Inês, quando ela relata que a escola está tentando legitimar, no entanto consideramos que a escola está em processo de implementação do EF de nove anos.

A professora Inês afirma que, ainda em processo, o sistema de avaliação serve para avaliar se a escola está conseguindo promover mudanças qualitativas na aprendizagem dos alunos. Essa opinião também é compartilhada pela:

JANA - Eu vejo como um processo. Mas temos ainda muito a esperar. Tem bastantes falhas, existem lacunas, ainda tem algumas coisas que precisam ser melhoradas, nós teríamos que pensar de forma diferente. Até porque me preocupa quando eles chegarem ao sexto ano, que seria como a quinta série para ver como eles vão estar em melhores condições. E seu Deus quiser, eu vou estar ainda na escola para ver esses alunos no sexto ano para ver se realmente mudou algumas coisas ou se vão acontecer os mesmos problemas que acontecem quando os alunos chegavam à quinta série. Só vamos conseguir saber se realmente o EF de nove anos melhorou quando eles chegarem ao sexto ano e nós professores das séries iniciais juntamente com professores que iniciam com as séries finais e ver qual a mudança que está acontecendo e se efetivamente vai acontecer mudanças (TABELA 1).

Revela também uma preocupação quanto à aprendizagem dos alunos que estiverem no sexto ano. E reforça que só vai conseguir se posicionar se o EF com escolarização obrigatória aos seis anos de idade impulsionou mudanças qualitativas na aprendizagem dos mesmos quando eles chegarem ao sexto ano.

Tal preocupação da colega deve-se ao grande índice de reprovação quando os alunos passam das séries iniciais às séries finais do EF, como também acontece na primeira série. Ressaltamos que, se a ampliação do EF para nove conseguir cumprir com um dos objetivos a que foi deliberado, que é “[...] assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla” (BRASIL, 2004b, p.17).

Com certeza, haverá mudanças qualitativas na aprendizagem dos alunos que estão no EF de nove anos. Entretanto, devemos pensar que maior aprendizagem não depende do aumento do tempo de permanência na escola, mas do emprego mais eficaz desse tempo. A escola deve fazer uso da associação de ambos. Só então, contribuirá efetivamente na aprendizagem dos educandos.

De acordo com as professoras, é precipitado afirmar que o EF de nove anos está legitimado no cotidiano da escola. Podemos inferir, que, os cotidianos estão em processo de implementação, não de legitimação. Uma vez que acreditamos que, legitimar é tornar ações conforme está na lei.

Entre as colegas, Márcia acrescenta no diálogo que não é de uma hora para outra que a proposta vai se legitimar no cotidiano escolar, mas acreditando estar em processo:

MÁRCIA - Eu não acredito que nada seja legitimado de uma hora para outra eu acho que é ingenuidade pensar que quando se constrói uma proposta desse tamanho, a gente vai conseguir fazer, fazer como se fosse uma receita de bolo. Eu acho que toda a proposta é processo. Eu tenho certeza que as pessoas que pensaram e estruturaram, isso tudo, do MEC, professores, todo mundo que participaram da construção da idéia do EF de nove anos sabem que é um processo. Que no primeiro ano de implementação, no segundo ano, as escolas iriam se atrapalhar na implementação, mas quem quisesse iria atrás pesquisar e conseguir ao longo do tempo encontrar uma maneira ideal de trabalhar no primeiro ano. Eu seria ingênua se te dissesse que sim. É um processo. Mas, também eu não teria bom senso se te dissesse que não, totalmente, se escola se desafiar sempre e não parar, assim tá bom vamos para por aqui. Se a escola se desafiar todo ano sentar para discutir: o primeiro ano como está, o segundo ano, a cada ano vai ser melhor esse processo. Aí vai se chegar lá no nono ano com uma experiência incrível e daqui vinte anos muito melhor, eu acho que os movimentos têm que ser assim, o que eu fiz ontem serve para fazer melhor hoje, mas não para fazer igual. A primeira vez vai ser sempre difícil (TABELA 2).

Inferimos que, quando as crianças que atualmente estão no primeiro ano chegarem ao nono ano, poderemos avaliar mais intensamente a política pretendida. Porém, um primeiro diagnóstico pode ser feito a partir dos resultados da Provinha Brasil, destinada às crianças do segundo ano, e a realizada quando estiverem no sexto ano, com a análise relativa aos elevados números de repetência.

Para tanto, concordamos com a colega Márcia, que a escola precisa desafiar, precisa repensar a própria prática e avaliar-se ano após ano. A maioria das colegas concorda em dizer que a proposta de ampliação do EF para nove anos está em processo de legitimação nos cotidianos estudados.

Então afirmamos, mais uma vez que o EF de nove anos está em processo de implementação, uma vez que a Escola A tem três turmas em andamento que sofrerão as alterações e a Escola B duas turmas. Mas ainda, são necessárias muitas mudanças para tornar a prerrogativa legal legitimada em ambos cotidianos.

ALGUMAS REFLEXÕES FINAIS

Algumas reflexões finais, porque não se esgotam aqui, mas apresentam-se nesse momento como possibilidades de qualificar as práticas pedagógicas mediante a compreensão dos cotidianos estudados. Este movimento está em constante mutação, pois depende do tempo, dos contextos, dos sujeitos, do pesquisador. Durante o processo de análise deste estudo, muitas questões mereciam maior aprofundamento de aspectos, e deixamos de fazê-lo.

Talvez, pelas limitações do tempo destinado para desenvolvê-la, conciliando a profissão de professora com a responsabilidade também de pesquisadora. Este foi um exercício difícil e já fez parte de outros estudos na vida acadêmica da pesquisadora. Enquanto professora da Educação Básica e inserida no cotidiano escolar, ora como professora, outra como pesquisadora, com a humildade de quem chega para dialogar e buscar qualificação às práticas pedagógicas nos universos pesquisados, não para julgar.

A decisão de pesquisar a política de ampliação obrigatória do EF de nove anos e a legitimação no cotidiano escolar incidiriam desafios, principalmente, porque possibilitaram compreender como as políticas educacionais, em particular, as intenções dos legisladores, saem dos documentos para se legitimar no dia-a-dia das escolas. Nesse movimento, buscamos não perder de vista o fato de que as políticas públicas educacionais devem ser consideradas em duas dimensões importantes: as intenções dos legisladores e as ações dos agentes nos cotidianos estudados.

Nessa perspectiva, percebemos que Políticas Públicas Educacionais não são frequentes no vocabulário dos colegas, mas suas ações estão intrinsecamente ligadas às intenções dos legisladores. As legislações surgem para dar garantias legais ao cumprimento das determinações, mas sua legitimação, como a do EF de nove anos, se efetivará através das ações dos agentes educacionais.

Todas estas ponderações têm no presente contexto a finalidade de tentar compreender como são implementadas as políticas públicas no cotidiano de uma escola particular e no de uma escola pública estadual de ensino do município de Santa Maria, considerando a ampliação da escolarização obrigatória no Ensino Fundamental.

Analisamos que 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. Mesmo os colegas tendo conhecimento sobre a política pública que orientou a ampliação obrigatória do EF para nove anos de duração, foram considerados insuficientes.

Pelo fato da comunidade escolar não se sentir participante da construção da prerrogativa legal sinalizada, esta chegou de forma hierárquica e imposta. Em meio a esse cenário, os profissionais da educação não são envolvidos na elaboração oficial das legislações, constituem-se como meros executores das políticas públicas educacionais.

Ao promover a inclusão obrigatória da criança aos seis anos de idade no EF nos cotidianos escolares, podemos dizer o que estava, até então, organizado e estabelecido, foi desestruturado.

A proposta do EF de nove anos estava prevista para ser implementada nas instituições escolares até 2010. Como consequência, a implementação nos cotidianos não se sucedeu de forma uniforme.

Com o objetivo de cumprir o papel de legitimadora de uma política pública, os cotidianos buscaram, dentro de suas limitações e possibilidades, implementar a proposta do EF de nove anos.

É evidente que se trata de cotidianos diferentes, por vezes, consideradas homogêneas as práticas educativas, quanto à organização da escola, dos espaços e dos tempos. As narrativas apresentam pontos em comum e também pontos divergentes em determinados aspectos. Consideramos que as culturas que se entrecruzam são diferentes, em decorrência desse movimento cotidiano a implementação do EF de nove anos aconteça de forma distinta em cada cotidiano. Ao sancionar a lei que ampliou o EF para nove anos de duração, os legisladores convidaram as escolas para promover mudanças no aspecto administrativo, físico e pedagógico.

Na primeira dimensão, administrativa, as mudanças incidiram na questão da sala, do mobiliário, da criação de mais turmas, e o professor que iria assumir a turma do primeiro ano do EF de nove anos. A especificidade de cada cotidiano transpareceu nas narrativas das colegas, em que um dos cotidianos (Escola A) as turmas da EI foram extintas.

Quanto ao segundo, aspecto físico, nos levou a pensar de forma distinta dos cotidianos estudados, pois as mudanças efetivamente aconteceram somente no ano em que foi implementada a proposta do EF de nove anos. Nos anos posteriores, as crianças com seis anos de idade estão em salas de aula não apropriadas à faixa etária. A falta de recursos e de salas foram empecilhos para que as ações tivessem continuidade, além do aumento das turmas.

No cotidiano da Escola B, foi adaptado o mobiliário, dentro das limitações financeiras. As mudanças sucederam antes do ingresso da criança com seis anos no EF e também após, através de ações simples, que tornaram o ambiente adequado para a criança incluída no EF de nove anos.

Podemos dizer que a dimensão pedagógica foi alvo de mudanças mais significativas. Foram revistos os conteúdos, a professora que iria assumir a turma foi escolhida com muito cuidado, os jogos e brinquedos, a organização dos espaços e do tempo escolar visando atender as necessidades da nova idade que passa a integrar o EF. Foi motivo de reflexão o objetivo do primeiro ano, de realizar a transição da EI para o EF de forma tranquila, sem rupturas, dando continuidade a vivências e experiências anteriores das crianças que estão ingressando no EF.

As mudanças impulsionadas no cotidiano escolar vividas pelos professores no exercício da docência e no exercício da gestão foram significativas em ambos os cotidianos. Provocaram um movimento de mudança. Os cotidianos, convidados à mudança e desafiados, elaboraram e reestruturaram a PP, o Regimento Escolar, o currículo. A organização dos tempos e espaços foram alvos de reflexão com a inclusão das crianças a partir dos seis anos no EF. Também, planos de estudos que respeitasse a especificidade da de nova idade que integra os EF foram pensados.

As mudanças não se estenderam para as demais turmas, inicialmente, não foi pensado no conjunto dos nove anos de trabalho escolar, somente no primeiro ano, na turma a ser incluída no EF e nas demais turmas que sofrerão alteração. Percebemos, neste contexto, um movimento no qual a escola vivencia e promove as mudanças.

Visivelmente, os colegas demonstram algumas preocupações com relação às mudanças sinalizadas, mas que na prática efetivamente ainda não aconteceram.

Os diálogos constantes tecidos com os colegas nos levaram a conhecer as diversas implicações e as múltiplas possibilidades que a proposta de ampliação obrigatória do ensino fundamental trouxeram às práticas pedagógicas vividas.

Implicações como: mais trabalho para a escola, ao ter que elaborar e reestruturar a PP, o regimento o currículo; os sentimentos de insegurança dos professores, a insegurança dos professores que iriam assumir as turmas que sofreram alterações; cobrança por parte dos colegas para que os alunos sejam alfabetizados no primeiro ano do EF de nove anos; a falta de subsídios e orientação dos órgãos competentes; mudança na cultura até então estabelecida e pensar na passagem da EI para o EF.

Estas implicações, entre outras, fizeram parte dos cotidianos, das relações estabelecidas e vivenciadas. Com certeza, fizeram com que as possibilidades se multiplicassem nos cotidianos.

As possibilidades superaram as implicações. Entre elas, estão: representar a requerida qualidade na aprendizagem da alfabetização e do letramento, pois a criança terá mais tempo para se apropriar de tais conhecimentos; a ampliação obrigatória do EF, além de possibilitar um tempo maior de aprendizagem, de forma lúdica, também contribui para a transição mais tranquila da EI para o EF. Tempo maior de aprendizagem no período da escolarização obrigatória, uma vez que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças alcançam maior nível de escolaridade; repensar prática educativa do professor; o EF de nove anos contribui para uma passagem mais tranqüila da EI para o EF e por fim a não repetência dos alunos no primeiro ano.

Acreditamos que o EF de nove anos trouxe muitas oportunidades para os cotidianos repensarem práticas, e depende como os cotidianos as assimilam. Ao citarmos as possibilidades como um tempo maior destinado a aprendizagem, pensar no primeiro ano como um mediador entre a EI e o EF, a inclusão da criança com seis anos no sistema escolar, em especial as que se encontram em situações menos favorecidas economicamente, percebemos uma possível tentativa da prerrogativa legal cumprir com seus propósitos reais.

Historicamente, por parte dos governos, vemos investimentos na área educacional e um direcionamento das políticas públicas por parte de organismos internacionais, com vistas a melhorar a qualidade da alfabetização, diminuir os índices de analfabetismo, diminuir a evasões e índices de reprovação do sistema escolar. A proposta do EF de nove anos também vem com esta roupagem, uma vez que está na educação a referência à inclusão social e para o desenvolvimento econômico do Brasil.

A escola, mais uma vez, é convidada a legitimar tal política, mas como estamos falando de uma proposta que assume essa proporção na sociedade, ela não será legitimada de uma hora para outra. Então, podemos dizer que a Política de ampliação do EF de nove anos está em processo de implementação nos cotidianos estudados, mas distante, ainda, de ser legitimada. Para afirmarmos que está legitimada, precisamos visualizar ações conforme está na lei que ampliou o EF para nove anos de duração nos no cotidiano das escolas. Como também visualizar mudanças na qualidade da aprendizagem, na aquisição de conhecimentos como alfabetização, letramento. Para tanto requer tempo, acompanhamento e avaliações constantes.

Pressupomos que a legitimação do EF de nove anos esteja vinculada à atuação docente, pois não são as leis que promoverão as modificações na garantia da qualificação do processo educativo, mas as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. São eles que, cotidianamente, vivenciam as práticas educativas no atual sistema de ensino.

Contudo, afirmamos que reflexões posteriores são possíveis, considerando que “Não podemos perder de vista o fato que o cotidiano é algo que se tece diariamente, a partir de seu próprio movimento [...]” (TAVARES, 2008, p.138), e que as reflexões tecidas até o momento não se esgotam aqui, mas representam a partida para outras tantas.

7 REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS

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.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. 8. ed. São Paulo, Papirus, 1995.

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.

ARAÚJO, Mairce da Silva. Cenas do cotidiano de uma escola pública: olhando a escola pelo avesso. IN: Garcia, R. L. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

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

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **PNE passo a passo**: (Lei nº 10.172/2001) discussão dos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação. São Paulo: Avercamp, 2006.

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 Brasil de 25 de março de 1824. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Império do Brasil, 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 59, de **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 11 de novembro de 2009. Disponível em: <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>. 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.

_____.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>. Acesso em: 10 maio de 2009.

_____.Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2005a. Disponível em: <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>. Acesso em: 15 set. de 2008.

_____.Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 24 de 15 de setembro de 2004. Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos de duração. **Diário Oficial [da] República**

Federativa do Brasil, Brasília, 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006_05.pdf>. Acesso em: 15 set. de 2008.

_____. Ministério da Educação Resolução CNE/CEB nº 3 de 15 de setembro de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2005b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf>. Acesso em: 15 de set. de 2008.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 06 de 16 de março de 2005. Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Artigos. 6º, 32 e 87 da Lei nº. 9.394/1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2005c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006_05.pdf>. Acesso em: 15 set. de 2008.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 18 de 15 de setembro de 2005. Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Artigos. 6º, 32 e 87 da Lei nº. 9.394/1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2005c. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 15 set. de 2008.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº. 39 de 8 de agosto de 2006. Consulta sobre situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2006b. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 15 set. de 2008.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº. 41 de 9 de agosto de 2006. Consulta sobre interpretações corretas das alterações promovidas na Lei nº. 9.394/96 pelas recentes Leis nº. 11.114/2005 e nº. 11.274/2006. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2006c. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 15 set. de 2008.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 45 de 7 de dezembro de 2006. Consulta referente à interpretação da Lei Federal nº 11.274, de 6/2/2006, que amplia a duração do Ensino Fundamental para nove anos, e quanto à forma de trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2006d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2006/pceb045_06.pdf>. Acesso em: 15 set. de 2008.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 5 de 1 de março de 2007. Faz reexame do Parecer CNE/CEB nº 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que se referem ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2007a. Disponível em:
< <http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 set. de 2008.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 7 de 19 de abril de 2007. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que se referem ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2007b. Disponível em:
< http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb007_07.pdf>. Acesso em: 15 set. de 2008.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 4 de 20 de fevereiro de 2008. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2008. Disponível em
< http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf>. Acesso em: 15 set. de 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. **Ensino Fundamental de nove anos: Orientações Gerais**. Brasília, julho de 2004b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: 1º relatório do programa**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2004c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: 2º relatório do programa**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2005d.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: 3º relatório do programa**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006e.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da Criança de seis anos de idade**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2007c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Passo a Passo** do processo de implementação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 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.

ESTEBAN, Maria Teresa. Uma escola: texto e contexto. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&, 2003.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **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.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 45.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

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

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de Pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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.

MEC. **Plano decenal de educação para todos.** Brasília: MEC, 1993.

OLIVEIRA, Regina Teresa Cestari de. **Público não - estatal: implicações para a escola pública brasileira.** 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.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

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.

PEDRO, Francesc; PUIG, Irene. **Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada.** Barcelona: Paidós, 1998.

PÉREZ, Carmem Lúcia Vidal. **Cotidiano: História (s), memórias e narrativa.** In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano.** Rio de Janeiro: DP&, 2003.

PÉREZ, Gómez A. I. **Cultura Escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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.

SACRISTÁN, Gimeno J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, Gimeno José. **A educação obrigatória**: seu sentido educativo e social. Tradução por Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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.

SAVIANE, Dermeval. **A nova lei da Educação**: LDB trajetória e limites e perspectivas. 2. Ed. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional.** Campinas: Autores Associados, 2002.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2007.

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.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docente e Formação Profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

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

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

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e Currículo: um passo adiante. IN: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **Currículo: pensar, sentir e diferir.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política e gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 23, n. 1, jan./abr..2007, Porto Alegre, 2007, p. 53- 69.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de transição (1985-1995).** 2. ed. Brasília: Editora Plano, 2008.

8 ANEXOS

ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Sra. diretora
Profª.

Vimos por meio desta, solicitar a vossa autorização para a realização da pesquisa de mestrado intitulado “Ensino Fundamental de nove anos: em busca da legitimação no cotidiano escolar”, em anexo realizada pela mestranda Jucemara Antunes, sob a orientação da Profª. Drª. Rosane Carneiro Sarturi. O objetivo da pesquisa é identificar as possíveis mudanças impulsionadas no cotidiano escolar, vividas, pelos professores no exercício da docência e nos demais sujeitos no exercício da gestão, considerando a ampliação da escolarização obrigatória no Ensino Fundamental. Privilegiar-se-á como fontes de informações a entrevista semi-estruturada com: diretores, professores atuantes nas séries que já sofreram alterações, os pais e/ou responsáveis pelos alunos matriculados nas turmas e com os professores no exercício da gestão, bem como a análise dos documentos legais que orientaram a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, assim como a Proposta Pedagógica (PP) e o Regimento Escolar das escolas. A coleta de dados ficará condicionada a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM.

Atenciosamente,

Santa Maria, 24 de julho de 2009.

Mestranda em Educação
Jucemara Antunes

Orientadora
Rosane Carneiro Sarturi

ANEXOS B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Jucemara Antunes, professora e mestranda em educação, orientanda da prof. Dr^a Rosane Carneiro Sarturi, desejo por meio deste, convidá-lo (a) a participar de uma pesquisa estamos realizando, intitulada: **Ensino Fundamental de nove anos: em busca da legitimação no cotidiano escolar.**

Esta pesquisa objetiva é identificar as possíveis mudanças impulsionadas no cotidiano escolar, vividas, pelos professores no exercício da docência e no exercício da gestão, considerando a ampliação da escolarização obrigatória no Ensino Fundamental. 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.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em/...../....., com o número do CAAE

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

Santa Maria, _____ de _____ de 2009.

Assinatura do entrevistado (colaborador da pesquisa)

Assinatura da mestrandia

Assinatura da Orientadora

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de ética em Pesquisa – CEP – UFSM
Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria – 7º andar – Campus Universitário – 97105900 – Santa Maria – RS. Telefone: 32209362 – email:comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br

ANEXOS C - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Ensino Fundamental de nove anos: em busca da legitimação no cotidiano escolar.

Pesquisador responsável: Rosane Carneiro Sarturi

Instituição/Departamento: UFSM – PPGE – Mestrado em Educação.

Telefone para contato: 55 99235697

Local da coleta de dados: CEDUCA (Centro educacional Camobi) e Padre Rômulo Zanchi

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.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em/...../....., com o número do CAAE

Santa Maria,dede 200.....

Nome (e assinatura do pesquisador responsável)

ANEXO D - CARTA DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

 <p>MINISTERIO DA SAUDE Conselho Nacional de Saúde Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)</p>	 <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa Comitê de Ética em Pesquisa - CEP- UFSM REGISTRO CONEP: 243</p>
--	---

CARTA DE APROVAÇÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM, reconhecido pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – (CONEP/MS) analisou o protocolo de pesquisa:

Título: Ensino Fundamental de nove anos: Em busca da legitimação no cotidiano escolar.

Número do processo: 23081.010331/2009-47

CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética): 0182.0.243.000-09

Pesquisador Responsável: Rosane Carneiro Sarturi

Este projeto foi **APROVADO** em seus aspectos éticos e metodológicos de acordo com as Diretrizes estabelecidas na Resolução 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde. Toda e qualquer alteração do Projeto, assim como os eventos adversos graves, deverão ser comunicados imediatamente a este Comitê. O pesquisador deve apresentar ao CEP:

Abril- 2010- Relatório final

Os membros do CEP-UFSM não participaram do processo de avaliação dos projetos onde constam como pesquisadores.

DATA DA REUNIÃO DE APROVAÇÃO: 21/10/2009

Santa Maria, 22 de outubro de 2009.



Edson Nunes de Moraes
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa-UFSM
Registro CONEP N. 243.

9 APÊNDICES

APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Dados de identificação

Entrevistado (a):

Instituição:

1 POLÍTICAS PÚBLICAS

- O que você entende por políticas pública? Qual a sua procedência? Quais os seus objetivos no que se refere à educação?

- Você sabe quais são as influências de fora e nacionais que interferem nas políticas públicas para a educação no Brasil? Quem participa? Como chegam até as escolas?

- Você sabe quem são os responsáveis pela elaboração dos documentos legais que regulamentam as políticas públicas educacionais no país? Quem participa? Como chegam até as escolas? Você tem conhecimento sobre as políticas públicas que orientaram a ampliação obrigatória do Ensino Fundamental de oito para nove anos? Se possui, qual foi a forma de divulgação?

- Em que ano foi implementada a proposta do Ensino Fundamental de nove anos na instituição? Existiram espaços de discussão sobre a prerrogativa legal no contexto escolar? Quem participou? Quando? Como? A escola recebeu orientações sobre o Ensino Fundamental de nove anos? De qual órgão? Como? Quando?

2 COTIDIANO ESCOLAR

- Quais as mudanças provocadas pela ampliação do Ensino Fundamental na organização escolar em seus aspectos administrativo, físico e pedagógico? Foi elaborado ou reestruturado o projeto pedagógico e do Regimento Escolar? Quem participou? O que foi Reformulado?

- A ampliação da obrigatoriedade trouxe possibilidades para a escola repensar suas práticas? Quais? Quais as implicações que a proposta de ampliação obrigatória do ensino fundamental trouxe para as práticas pedagógicas? Você acredita que a proposta foi legitimada no cotidiano escolar? Por quê?

- Quais as mudanças realizadas no currículo escolar a partir da ampliação da obrigatoriedade? Quem participou? Foi elaborado um novo plano de estudos a partir da ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, considerando a especificidade da criança com seis anos de idade? Quanto à organização do espaço e do tempo escolar, houve mudanças a partir da ampliação do Ensino Fundamental? Quais?

- A comunidade (pais, alunos) tomou conhecimento da reforma de ampliação do Ensino Fundamental? Como?

APÊNDICE B – QUADRO 1

ESCOLA A - PÚBLICA

Categorias	Perguntas	Sujeitos e respostas				
		Inês – Professora Diretora	Jana - Professora Coordenadora	Joana- Professora do 1º ano	Maria- Professora do 2º ano	Marinês - Professora do 3º ano
Políticas Públicas	1 O que você entende por políticas públicas?	Quando penso em política pública o que vem na minha cabeça, é as políticas que vêm prontas que tem que ser implementadas na escola. Tem política pública que se pode no caso aceitar ou não dependendo da política. Mas dificilmente a gente pode dizer que não dependo da política. Aqui no RS a prova Brasil o sistema de avaliação SAEB, a questão de leis como a questão das leis como da sociologia, da filosofia são política públicas.	Buscam atender as necessidades. Por exemplo, tem como objetivo combater o analfabetismo. É uma política pública de combate a uma necessidade.	São ações voltadas para a população no geral, pra todos, que favoreçam a todos. Isso que eu entendo de política pública. Que correspondam a expectativa de todos.	É aquilo que é feito em benefício da escola. Não somente da escola, mas da sociedade.	Eu acho que é uma maneira quem detém o poder organizam as escolas a forma da educação. Como devem trabalhar os professores.
	Qual a sua procedência?	Eu acho que ela vem de um estudo da necessidade da escola que se chega aos órgãos competentes MEC onde há uma discussão e se reverte para a escola. Sai da escola como uma necessidade, nem todas, mas eu acredito que a maioria sai da escola e chegam aos órgãos competentes	Ela vem do levantamento das necessidades, de uma realidade. Ela procede da pesquisa. Eu acho que a pesquisa é fundamental, da observação. Ela veria através dos representantes políticos, dos conselhos.	Eu acredito que seja através de pesquisas, de observações e através de dados que são coletados através das secretarias de educação, de saúde. Dos ministérios em primeiro lugar depois das secretarias no âmbito nacional, depois estadual e municipal.	Vem do Governo.	A maioria das vezes de cabinets vêm de lá de cima. Muitas vezes a gente não pode opinar tem que acatar as ordens. Vêm de Brasília, do governo de Estado e às vezes não é o que a gente espera. Por que a realidade é diferente.
	Quais os seus objetivos no que se refere à educação?	Eu acredito que sempre para melhorar, se isso acontece eu não sei, mas o objetivo quando se discute política é para melhoras a educação e os índices do IDEB.	É a melhorar a qualidade da educação.	Eu acredito que as políticas públicas visam à educação integral, não somente a educação formal, mas a integral. Pra que possa suprir aquela carência que a nossa sociedade apresenta as questões sociais, financeiras, questões de preconceito, a questão dos valores que nem todos têm essa oportunidade. Eu penso que as políticas públicas deveriam ser voltadas para isso, acredito que o objetivo maior seja esse.	É fornecer meios e até parâmetros para que os professores tenham condições de trabalhar, de desenvolver, desenvolver com os nossos alunos. São as nossas diretrizes que devemos seguir. Não como algo hierárquico, mas para nos dar um horizonte, para nos orientar, como devemos prosseguir. Como deve funcionar a escola, para melhorar para direcionar um guia. Para normatizar para não ficar uma bagunça.	Eu acho que elas vêm para melhorar os índices, os números de analfabetos de crianças que evadem, para melhorar a alfabetização, é mais estatísticas por causa do dinheiro que se recebe de fora para então melhorar os números para favorecer o governo.

2	Você sabe quais são as influências de fora e nacionais que interferem nas políticas públicas para a educação no Brasil?	Nas entrelinhas o BM , não aparece, mas quem atua na área da educação sabe na questão de melhorar os índice no Brasil para se conseguir empréstimos que se precisa. Aqui no RS é bem claro isso é os acordos que são feitos na parte governamental para melhorar nosso índice que tanto o governo pede.	Tem interferência de fora, principalmente no que se refere ao capital. Por que tem que ter algum indicador pra se conseguir empréstimos para isso ou para aquilo, daí é feitos aqueles projetos “mirabolantes”, emergenciais, mas que depois não tem continuidade.	Nós temos já historicamente comprovado que tudo que é de fora é melhor. Hipervaloriza o que vem de fora. Eu penso que, infelizmente tudo está interligado com o poder econômico, no momento que alguém financia dinheiro para nós, ele indiretamente está nos cobrado algumas ações. E eu penso, que, quem mais empresta dinheiro pra nós são os EUA. Então as cobranças, vem dos EUA, as idéias, os objetivos a serem alcançados, geralmente são direcionados pelos EUA.	Eu sei que tem. Só não sei quais são. Mas sei que tem. Nacional a gente sabe, tem uma lei tem a LDB, tem que seguir. Nós temos o MEC os projetos sociais, a própria UFSM. Esses movimentos sempre ajudam e nos influenciam. De fora claro que o nosso próprio governo de estado está querendo implementar um projeto que vem de fora de outro país que deu certo. O governo de Minas já fez e a governadora que implementar no nosso sistema.	Mas deve ter algumas influencias que vem de fora. Como por exemplo, a leda pegou um modelo que tem em Minas Gerais e quer aplicar aqui no RS. Só que lá a realidade é bem diferente daqui, então eu acho que vem de fora e vem de outros Estados que não é como RS
	Quem participa?	A idéia é de que todos participassem, mas tem uma falha muito grande, muitas vezes nós diretores de escola e professores deixamos de participar. A idéia é de que parta da escola e que todos participem, mas eu sei que muitas vezes isso não acontece, não é sempre culpa do governo eu acho que também é culpa nossa, dos professores que muitas vezes não tem interesse em participar. E na verdade fica como uma burocracia que está destinada a trabalhar com isso.	São normalmente políticos, que na verdade são representações que estão muito distante de nós aqui na escola.	No caso existe o MEC, que nomea algumas pessoas através dos deputados, secretários, pessoas que tem um certo conhecimento na área da educação e uma certa titulação.	Eu acredito que sejam MEC, os ministérios. Quem participa Ministros, governadores. Toda a parte da educação porque nos temos a secretária de educação, a coordenadoria de educação, o Ministério da Educação.	Cientistas que estudam pesquisadores. Eu acho que muitas vezes não são professores já tiveram que tiveram contato com a sala de aula, com alunos, com realidades de escolas pobres.
	Como chegam até as escolas?	Aí elas podem chegar através de reuniões, ofícios que muitas vezes depende da direção e dos professores de correr atrás e buscar, muitas escolas só chegam.	Elas chegam na escola de foram muito imposta.	Infelizmente as coisas sempre chegam de cima pra baixo. Deveriam nascer na base, ser pesquisado na realidade, e a partir da realidade surgir os questionamentos e a partir dos questionamentos buscarem soluções, mas não. Geralmente as coisas já vêm.	Chegam, mas a gente não vê como uma Política Pública. A Provinha Brasil, o ENEM, EJA. Elas chegam “via sedex”, correios, internet, reuniões que são passados para nossos diretores e depois nos passam.	Chegam através da coordenaria, nós sempre temos que acatar a cada começo de ano vem o que a gente tem que fazer, e nós não temos muitas escolhas.
3	Você sabe quem são os responsáveis pela elaboração dos	O MEC.	Não sei. Mas deve ser o MEC.	Sim, eu acredito que foi através do MEC, que é um órgão federal.	Eu acredito que sejam MEC, os ministérios.	O MEC.

	documentos legais que regulamentam as políticas públicas educacionais no país?					
	Quem participa?	Os ministros e muitas algumas vezes com a participação ou não da escolas.	Mas deve ser grande parte políticos, secretários, representações com interesses políticos. Eu como professora, durante 34 anos eu nunca fui chamada para discutir uma política publica para as escolas estaduais de Santa Maria.	O MEC que aliado as secretarias de educação as regionais que planejaram essa modificação para o EF.	Quem participa Ministros, governadores. Toda a parte da educação porque nos temos a secretária de educação, a coordenadoria de educação, o Ministério da Educação.	São pessoas que não tem conhecimento como é as escolas de periferia.
	Como chegam até as escolas?	Podem chegar através de reuniões, ofícios que muitas através de memorandos. E muitas vezes depende da direção e dos professores de correr atrás e buscar, muitas escolas só chegam.	via coordenadoria e coordenaria passa pra nós. Nós temos que implementar e não é participativa ela chegam na maioria das vezes muito impostas.	As coisas vem prontas, formatadas e cabe aos educadores se adequar dentro do que for possível, da realidade é o que aconteceu conosco.	Chegam mas à gente não vê como uma Política Pública. A Provinha Brasil, o ENEM, EJA. Nos professores não temos contato entre nós, como vamos estudar as públicas eu adoraria	Chegam através da coordenaria.
	Você tem conhecimento sobre as políticas públicas que orientaram a ampliação obrigatória do Ensino Fun. de oito para nove anos?	Eu vou ser sincera contigo eu não estudei, não me detive. Até porque pra mim foi um momento de transição eu era professora e concorri pra direção. Então quando eu assumi a direção era no ano de 2007, então tinha que implantar. Assim eu tive duas colegas da supervisão de currículo que trabalharam mais em cima de como deveria que ser.	Nós temos que implementar e não é participativa. Elas chegam à maioria das vezes muito impostas. Sim, já se tinha um desejo, se discutia por que os alunos estavam entrando muito cedo nas escolas, é pouco tempo oito anos para se trabalhar no EF. Era um desejo se ampliar para nove anos. Mas quando se falava para passar para nove anos era com o objetivo de criar uma nona série ano e não um primeiro ano para colocar as crianças mais cedo no EF. Um ano a mais pra se trabalhar as séries finais do EF para que se pudesse oferecer melhores condições de aprendizagem daquilo que era básico. E o que aconteceu que inverteram, anteciparam a idade.	sim. Tivemos que correr atrás, nos adequar em termos das competências , dos conteúdos, buscando um pouco na educação infantil e na primeira série para se adequar a essa nova proposta. Mas enfrentamos uma dificuldade muito grande, em termos de estrutura física da escola.	Sim.	Tenho já li mais agora não lembro. Porque já estudamos, tivemos que mudar os conteúdos do EF de oito anos para o EF de nove anos.

	Se possui, qual foi a forma de divulgação?	Sim as orientações que vieram via documento. Secretaria estadual para a coordenadoria e esta passa para a escola. É claro que tem um canal aberto de tirar dúvidas se marca e se pode ir até a coordenadoria regional de educação.	Via coordenadoria	A forma de divulgação temos um período tal para fazer isso, temos que correr e elabora o PP, o Regimento de nove anos. Nos buscamos a partir do que já estava estabelecido e nos adequamos, mas tudo muito corrido. A estrutura física da escola que eu me refiro, nós não temos material pedagógico adequado para essa faixa etária. Em termos de estrutura física da sala de aula para as crianças, as cadeiras são desproporcionais, são grande eles são pequenos.	Pela LDB, eu não estava aqui quando foi implementado, mas eu estava em uma escola em Cruz Alta, aliás, maravilhosa em que eu trabalhava. Nós os professores nos reunimos fizemos um estudo da lei, toda ela. Assim eu estudei na Faculdade e também na escola. Nós tínhamos reuniões nos estudávamos os temas direcionados o que precisaria acontecer no EF, às mudanças. Foi maravilhoso porque cada uma expôs suas angustias, suas dúvidas. É claro que dúvidas nós temos até hoje e no dia a dia.	Na escola tivemos material impresso, na internet também, procuramos ler e através da coordenadoria.
4	Em que ano foi implementada a proposta do Ensino Fun. de nove anos na instituição?	a partir de 2007	Foi no ano de 2007.	No ano de 2007.	Foi implementada em 2007.	Faz dois anos, em 2007.
	Existiram espaços de discussão sobre a prerrogativa legal no contexto escolar?	Sim	Muito pouco espaço de discussão.	Sim, esse espaço foi durante as nossas reuniões pedagógicas.	Eu não estava na escola, mas eu sei que houve discussão aqui na escola. Até porque como era uma proposta nova, diferenciada.	Teve espaços a gente estudou.
	Quem participou?	Foram os professores das séries iniciais	Poucos professores.	Foram os professores de séries iniciais. Até porque todos ficaram angustiados, essa angustia que te leva a buscar informações, a se reunir.	Acho que foram todos os professores de séries iniciais com a direção e coordenação.	Os professores de séries iniciais.
	Quando?	No início não porque foi bastante corrido, mas depois sim. Porque eu assumi em janeiro, se tinha fevereiro e as aulas já iniciavam em março e já tinha que ter essa discussão. Nós não tinha nem a	Foi final de 2006.	Foi no início do ano e durante, porque também vai surgindo algumas dúvidas.		no final do ano para estudar para início do ano começar implementar.

		idéia de que sala seria para os alunos. então teria que ser a que era do pré pela questão do espaço e mobiliário. Até a professora que assumiu foi muito competente no sentido de buscar e de assumir a turma. Agora já é mais tranquilo, é claro que ainda se tem a discussão, mas é mais tranquilo do que foi no primeiro ano em que implementamos.				
	Como?	e aqui na escola é dividida por turnos, é cada turno é feito as reuniões, de currículo e nos reunimos toda a quinta-feira às 16 horas.		Nas reuniões e também palestrantes. Nós tivemos uma palestrante que veio, deu algumas diretrizes da proposta.		Tivemos material impresso, na internet procuramos ler. Na escola teve espaços e também fomos a uma reunião na coordenadoria
	A escola recebeu orientações sobre o Ensino Fundamental de nove anos?	Sim. Nós tivemos grandes dificuldades porque quando nós buscávamos informações de como deveria ser o primeiro ano do EF de nove anos as informações não eram claras, nem o próprio pessoal especializado da parte pedagógica da coordenadoria sabia orientar. Inclusive, a professora que trabalhou com o primeiro ano, aqui na escola, é que buscou por conta própria informações sobre o primeiro ano. Até foi bem difícil de uma hora pra outra, eu entrando na direção muita coisa para organizar e mais isso ainda.	Sim,	Acredito que a direção e supervisão devem ter recebido sim, porque elas passaram para nós		Sim.
	De qual órgão?	Da coordenadoria.	Da coordenadoria e forma bem superficial.	Acredito que do MEC e da secretaria da educação estadual.		Recebeu da coordenadoria.
	Como?	As orientações que vieram via documento.	Algumas discussões que a coordenadoria organizou uns dois encontros a respeito do EF de nove anos. Então a coordenadoria fez algumas discussões do que seria a proposta, o que era, como iríamos trabalhar no EF de nove anos. O material impresso sobre o programa não veio para todas as	Tem um material impresso de orientação do EF de nove anos.		Foram através de encontros com a coordenadoria, com os professores. Depois teve aqui na escola.

				escolas, a nossa escola inclusive não recebeu. Nós tivemos que conseguir com outras. Nós tivemos que correr atrás e buscar.			
		Quando?	Em 2007.	Foi no final do ano de 2006.	As orientações nós recebemos metade de 2006.		Foi em novembro de 2006.
Cotidiano Escolar	5	Quais as mudanças provocadas pela ampliação do Ensino Fundamental na organização escolar em seus aspectos administrativo, físico e pedagógico?	<p>No aspecto geral da administração nós não temos mais a EI. Então pra mim isso em parte é negativo, por que eu tinha uma sala para a EI manhã e tarde e ainda com demanda. Com a implementação do EF de nove anos eu não teria mais a EI que passa para o município. Essa sala eu não poderia usar para a turma do primeiro ano por que eu teria duas turmas no turno da tarde, mas é complicado uma turma fica com a sala que foi da pré escola e outra fica com a sala de primeira série. Ainda temos que lidar com a questão é pré ou é primeiro ano do EF. Então já começou por aí. Tivemos também que mexer na questão do professor que ia assumir essa turma, essa professora não trabalharia só no primeiro ano ela assumiu um desafio, então já começa na questão pedagógica e mexe na questão dos recursos humanos quem é que você vai colocar para trabalhar com essa turma, vai ser a mesma professora que era específica da EI, ou vai ser outra professora que já trabalhava com currículo. Em termos pedagógicos a questão de discutir como estava sendo trabalhada o primeiro ano, até mesmo a questão de outros professores como viriam as crianças do primeiro ano, seria alfabetizadas no primeiro ano ou no segundo ano, eles vão ter espaços como tinha no pré de</p>	<p>As mudanças tiveram, eu acredito que foram bem significativas. Primeiro porque a própria professora que quis assumir a turma do primeiro ano, foi uma professora que assumiu com vontade. Então ela procurou organizar a sala de aula com espaços diferentes, se preocupou em trabalhar muito com o lúdico, muito com o brincar. Tentar trabalhar com aprender brincando, buscar material dessa ordem. A parte física tentamos cortar as pernas de umas cadeiras e adaptar mas não passou disso. Organizamos a sala na época com mesas redondas, para não perder a forma de trabalhar em grupo. Mas também foi só esse ano, e com essa professora dessa forma.</p>	<p>No âmbito administrativo também não. Até eu acho estranho, porque tiraram a EI, o objetivo é esse pela questão de restringir verbas. No espaço físico não houve uma adequação de estrutura para receber os alunos do primeiro ano. Nós ainda estamos muito em cima de nomenclaturas. No pedagógico a princípio a idéia seria boa da criança ingressar mais cedo no EF. Só que, eu acho que, essa questão de nomenclatura, sabe até as pessoas assimilarem bem, demora um pouco. E ainda o primeiro ano está muito confundido com a primeira série. Os professores de primeira série parece seguiram seu ritmo normal no primeiro ano, e isso é um erro muito grave. A proposta a princípio não era essa, é uma transformação. E eu não acredito que a gente tenha conseguido. Ainda há muita confusão, os professores exigindo que as crianças leiam no primeiro ano. A gente sabe que não é pré requisito. Então há toda uma cobrança por parte do professores do segundo ano em cima dos professores do primeiro ano pra que isso aconteça. Eles precisam de momentos livres de conversas, de brincadeiras das dramatizações espontâneas, é importante. Eu acredito que isso</p>	<p>No físico não teve nada, só colocaram em turma em uma sala, aumentaram uma turma. No pedagógico o professor de pré escola, antes fazia um trabalho mais lúdico. Agora eles se sentem no compromisso de alfabetizar. Eu acho que está acontecido um equivoco por que eu sou professora do segundo ano e não cobro que eles saia alfabetizados, o que eu quero outros requisitos. O que é requisito pra mim para vir para o segundo ano, que eles tenham contato com material concreto, por que eles vêm fazendo continha, mas eles não sabem o que é o número quatro. Eu procuro trabalhar muito com jogos, canções, rimas. No aspecto administrativo acho que não teve mudanças.</p>	<p>No administrativo não. No físico foram as salas, armário com jogos. No pedagógico nós professores procurou ler mais, tentar trabalhar do jeito que é o programa.</p>

		brinquedos, do lúdico. Essas crianças agora vieram sem noção nenhum de escola a professora iniciou todo o processo pois não tiveram conhecimentos anteriores de escola, como a questão do recorte, de como pegar o lápis. Então mexeu com tudo, com toda a escola mesma. Eu também fiquei bem sentida com a questão da EI não estar mais com o estado e vai acontecer assim com EF já se sabe que é uma questão de política publica que o EF passe para o município e o estado ficaria somente com o ensino médio. Aí as escolas do estado acabam também num futuro não muito distante de ficar com o município, só que o gasto financeiro não vai ficar com o estado, mas sim com o município. Percebe-se essas questões até pela própria central de vagas, nós tinha duas turmas de EI, então eu tinha garantindo duas turmas de primeiro ano. Agora eu não tenho EI, de onde vem os meus alunos do primeiro ano? Na própria central de vagas se encaminham primeiro para o município e o estado fica em segundo plano. Pra que? Para que as turmas diminuam. Então é um problema que comecei a sentir desde 2007.		não esteja sendo respeitado.		
	Foi elaborado ou reestruturado o projeto pedagógico (PP) e o Regimento Escolar?	Sim. Foi organizado o Regimento do EF de nove anos e nossa PP foi discutida em 2000 em 2003 se teve uma pequena alteração, e não se mudou mais. Então, desde 2007, começamos a dar uma boa alterada no PP da escola.	Foi em 2007, nós discutimos, organizamos fomos em outras escolas.	Ambos foram reformulados com a questão do EF de nove anos, até porque foi uma exigência da nossa secretaria.	Eu acho que foi reformulado PP e Regimento.	Foi elabora e reestruturada.
	Quem participou?	Participaram os professores, funcionários pais e alunos, na verdade toda a comunidade escolar. Foram questionários para casa, trabalhos com os	Quem participou a professora que assumiu o primeiro ano, a coordenação.	Quem participou, foram os professores que iriam trabalhar, eu não participei. Mas dei sugestões da EF, eu contribuí. Foram mais os professores que	Os professores de série iniciais, coordenação.	Foram os professores de séries iniciais, e mais os professore que iriam atuar com o primeiro ano.

			professores e os alunos com questões específicas para se montar o PP, em 2008 e 2009 ele não está acabado.		iriam trabalhar com o primeiro e segundo ano.		
		O que foi Reformulado?	Então começamos a discutir primeiro até a própria questão do que é o PP com professores, funcionários pais e alunos, na verdade toda a comunidade escolar. Foram questionários para casa, trabalhos específicos com os professores e com os alunos questões específicas para se montar o PP, em 2008 e 2009 ele não está acabado, e também tem as questões para alterar do Ensino Média. Nós ainda não damos eles por acabado, não imprimimos por que tem muita alteração sempre para serem acrescentadas. Estudamos, os alunos os professores as famílias se sentiram participativas no processo de construção do PP e no Regimento também.	A organização do EF de nove anos e os conteúdos.	A questão de nomenclaturas, as normas que exigem da gente no papel. Se isso vai chegar acontecer na realidade vamos ver. Mas no papel a coisa está mais ou menos.	Organização do EF E os conteúdos para serem trabalhados em cada ano.	Foi mais em termo de conteúdos e nomenclatura.
	6	A ampliação da obrigatoriedade trouxe possibilidades para a escola repensar suas práticas?	Acredito que sim, e no geral todas as escolas estão repensando suas práticas.	Em alguns aspectos sim.	Sim.	A possibilidade trouxe.	Trouxe possibilidades.
		Quais?	E também a educação nunca esteve em pauta como está agora, tem pessoas que não são da área da educação e estão falando em educação e isso acaba mexendo dentro da escola, assim acaba desacomodando um pouco. Eu tenho profissionais muito bons aqui na escola e estão buscando além da escola, cursos de pós graduação, leituras. Acho que isso enriquece a escola, o fato da escola buscar discutir muito nas reuniões as questões. As reuniões são o momento pra	Em um aspecto que também mudou e que antes se ficava muito pressa aquele conteúdos que tinha que trabalhar nas séries. Então isso foi uma grande conquista porque os professores se desprenderam um pouco daquela prática muito conteúdo. Hoje já vê professores das séries iniciais com uma visão de que os alunos saiam com uma boa base, que	O ponto positivo que eu vejo e não repetência no primeiro ano. Por que eu acredito que a criança, inicia a alfabetização e termina na quinta série, pelo menos deveria ser. Só que, isso, nem sempre acontece. Existia muita reprovação na primeira série, porque os alunos não estavam lendo. Às vezes a criança estava quase lá, faltava algo a mais só, porque cada criança tem seu tempo de aprendizagem. O tempo de cada um precisa ser respeitado. Não	Mas não foi aproveitado. Foi repesando, foi discutido. Mas na prática com o objetivo concreto de melhorar a educação não aconteceu.	No começo. Eu acho que está mais no professor aceitar. Acho que as professoras nos anos anteriores fizeram um bom trabalho.

		se discutir tudo, a educação como um todo. até agora no momento de greve agora, ou no ano passado que se teve tudo envolve a educação.	consigam se apropriar da leitura, da interpretação, da produção	é um tempo igual para todos, pois às vezes um aluno começa ler em maio, outro em julho e outro lá em setembro. Às vezes é só uma atenção a mais e a criança deslança como se diz. Então, muitas crianças eram reprovadas na primeira série. Eu acho que o ponto positivo foi esse. Mas eu acho que não precisaria mudar a nomenclatura primeiro ano, poderia deixar primeira série. Mas com essa visão trazendo a ludicidade pra dentro da primeira série. Então esse tempo a mais para que a criança pudesse construir a leitura e a escrita, de forma sistemática como a gente cobra		
	Quais as implicações que a proposta de ampliação obrigatória do ensino fundamental trouxe para as práticas pedagógicas?	Eu acho que tudo que vem em forma de lei, como a proposta do EF de nove anos, implica com certeza em mais trabalho porque seria muito fácil se manter na escola tipo na "mesmice" de três a quatro anos se trabalhando da mesma forma, a mesma matriz curricular, não precisa se preocupar em mexer no Regimento e mexer no PP. Isso seria bah coisa boa tu não se estressa. Isso vem mexer o EF de nove anos, tu que mexe o regimento, na PP, os conteúdos a própria avaliação. Então tudo isso é mais trabalho é mais estudo é mais leitura não é fácil. E se tu quer resultados, quer que a tua escola esteja sempre "antenada", buscando melhorias. Acho depois que se tem retorno.	A implicação eu acho que no início foi o receio de implementar, até a própria professora para assumir o primeiro ano. A implicação também que tem é a insegurança do professor, a falta de embasamento, de orientação. Eu busco mais me falta. Veio o EF de nove anos, mas pra nós houve uma perda nos tiraram a EI. Então pra nossa comunidade houve perda, porque não existe uma ação conjunta entre estado e município. Temos exemplos claros esse ano (2009) de crianças que estão no início no EF sem ter passado pela EI e o meu professor não está conseguindo lidar com isso. Por que é processo e uma coisa é ligada a outra. A criança que frequenta a EI entra no EF com outro nível de desenvolvimento. Pra nós ocasiona perdas porque	As implicações é a questão da cobrança, no fim do fica entre a cruz e a espada. Por que tu defendes a criança, no sentido de preservar a sua infância, nós os professores do primeiro ano, e somos cobrados pelos nossos colegas se alunos não sair como antigamente escrevendo e lendo. Mas eu acredito que faz parte do ser educador de trabalhar junto com os colegas e refletir sobre essa nova concepção.	A implicação é o que já tem. Nós temos contato uma com a outra, eu sou professora do segundo ano e não tenho contato com a do primeiro ano. Eu acredito que piorou, por que estão preocupados que a crianças saia escrevendo e lendo e se deixo os requisitos que são básicos para a aprendizagem. Pelo que sei a proposta seria uma, mas não aconteceu.	Esse ano acho que estão trabalhando como se fosse um Pré II, uma continuação.

			nós ainda não conseguimos trabalhar com a diversidade.			
	Você acredita que a proposta foi legitimada no cotidiano escolar?	Eu acho que a gente está tentando	Eu acho que está em processo.	Legitimada está.	Não está legitimada.	Eu acho que ela esta no processo.
	Por quê?	Porque não é muito fácil tu mudar uma prática que vem de muito tempo já enraizada. Ele está em processo até porque está acontecendo às avaliações, a Provinha Brasil no EF. Isso faz com esse EF de uma mexida.	Eu vejo como um processo. Mas temos ainda muito a esperar. Tem bastantes falhas, existem lacunas, ainda tem algumas coisas que precisam ser melhoradas, nós teríamos que pensar de forma diferente. Até porque me preocupa quando eles chegarem ao sexto ano, que seria como a quinta série para ver como eles vão estar em melhores condições. E seu Deus quiser, eu vou estar ainda na escola para ver esses alunos no sexto ano para ver se realmente mudou algumas coisas ou se vão acontecer os mesmos problemas que acontecem quando os alunos chegavam à quinta série. Só vamos conseguir saber se realmente o EF de nove anos melhorou quando eles chegarem ao sexto ano e nós professores das séries iniciais juntamente com professores que iniciam com as séries finais e ver qual a mudança que está acontecendo e se efetivamente vai acontecer mudanças. Eu vejo com bons olhos receber as crianças com seis anos, já que na nossa comunidade não tem a EI. Mas eu gostaria de ter a EI na nossa	Porque é uma lei. É uma lei então não tem como. Isso começou como uma lei, mas é um processo. Ela está em processo nós estamos refletindo. É claro que a gente aplica só o que a gente acredita né, tu até pode fazer alguma coisa para os outros verem, mas tu só vai fazer os que os outros acreditam. Então transformar, reelaborar essa questão, esse conceito de primeiro ano para os professores de primeira série é algo que ainda está em processo.	O EF de nove anos pelo que eu entendo veio para trazer mais maturidade para as crianças, mas está sendo ao contrário estão sendo alfabetizados praticamente no primeiro ano, e estão queimando uma etapa. Eles chegam ao segundo ano, que é a turma que eu estou atuando, sem noção de lateralidade, sem noção de equilíbrio, sem coordenação motora. Não é só aqui na escola, em outras escolas. Eu vejo criança que não sabe trabalhar com tinta, colar uma folha no caderno, não sabe o que frente o que é atrás; em cima, embaixo. Eles conhecem as letras eles não estão nem oito e nem oitenta. Eu preferia que eles estivessem bem no recorte, na colagem, a pintura. É claro que cada criança tem a sua particularidade, mas a maioria consegue se bem trabalhado. Eu não estou criticando, mas eu não vejo as crianças do primeiro ano sair da sala, para pular corda, subir e descer escadas, fazer atividades físicas	Processo para melhorar.

				<p>comunidade. Veio o EF de nove anos mas pra nós houve uma perda nos tiraram a EI. Então pra nossa comunidade houve perda, porque não existe uma ação conjunta entre estado e município. Temos exemplos claros esse ano (2009) de crianças que estão no início no EF sem ter passado pela EI e o meu professor não está conseguindo lidar com isso. Por que é processo e uma coisa é ligada a outra. A criança que frequenta a EI entra no EF com outro nível de desenvolvimento. Pra nós ocasiona perdas porque nós ainda não conseguimos trabalhar com a diversidade.</p>			
	7	Quais as mudanças realizadas no currículo escolar a partir da ampliação da obrigatoriedade?	Sim mudanças nos conteúdos o que era de um ano e o que era de outro, no próprio plano de estudo.	Mudanças nos conteúdos.	Pequenas alterações nos conteúdos. Eu acho que mais a questão de como trabalhar com esse primeiro, mais com ludicidade, como jogos. Mas a parte metodológica, eu acho que deveria ser mudada. Eu acredito que sim. Havia a necessidade da mudança, mas não da nomenclatura, pois poderia acontecer essa mudança dentro da primeira série.	As mudanças foram com relação aos conteúdos até o terceiro ano, ano que vem quarto ano até chegar o nono ano.	No currículo teve mudanças, nos conteúdos e agora já estamos no terceiro ano de EF de nove anos. Foi sendo reelaborado ano após ano.
		Quem participou?	Os professores das séries iniciais se reuniram.	Os professores de séries iniciais e mais a professora que assumiu a turma do primeiro ano do EF de nove anos.	Mais os professores das séries iniciais.	Os professores de séries iniciais.	
		Foi elaborado um novo plano de estudos a partir da ampliação do Ensino	Sim.	Foi criado sim um plano de estudo só para o primeiro ano. Já no segundo ano que foi 2008, já outras professoras assumiram essa turma. Aí se pegou de um lado de uma professora que	Sim, foi elaborado.	Foi elaborado. Mas no meu entender do meu modo errado, por que não contempla a proposta do EF de nove anos.	Foi sim, do primeiro ano eu não tenho acesso, nós somente conversamos.

		Fundamental de nove anos, considerando a especificidade da criança com seis anos de idade?		se preocupou em alfabetizar de imediato a outra já trabalhava de forma diferente, com o lúdico. Então faltaram planejamento e ações conjuntas. Tem bastantes falhas, existem lacunas, ainda tem algumas coisas que precisam ser melhoradas, nós teríamos que pensar de forma diferente. Até porque me preocupa quando os alunos chegarem ao sexto ano, que seria como a quinta série para ver como eles vão estar. Em melhores condições, só vamos conseguir saber se realmente o EF de nove anos melhorou quando eles chegarem ao sexto ano. E assim, nós professores das séries iniciais juntamente com professores que iniciam com as séries finais e ver qual a mudança que está acontecendo e se efetivamente vai acontecer mudanças. Eu vejo com bons olhos receber as crianças com seis anos, já que na nossa comunidade não tem a EI			
		Quanto à organização do espaço e do tempo escolar, houve mudanças a partir da ampliação do Ensino Fundamental?	Sim, mas com bastante dificuldade, até porque não se tinha muito conhecimento e aos poucos se vai aprimorando, vai se conhecendo esse aluno de primeiro ano.	Sim no primeiro ano de implementação.	Não. Essa é a questão da estrutura física, inclusive nós do primeiro ano somos muito questionadas se nós ficamos um tempo a mais com nossos alunos na pracinha. Não foi repensada a questão de estrutura e de tempo para comportar esse primeiro ano com as suas características próprias. Por exemplo, são crianças menores precisariam de mais espaços, mais tempo livres, com atividades direcionadas e livres. O recreio	Teve muita resistência das professoras por que elas queriam o mesmo sistema da Pré escola, só que não é. Não modificou o espaço e tempo. No pedagógico não tive acesso ao plano.	Sim foi pensado, sim.

					continua o mesmo, se a gente sai da sala nós não podemos fazer muito barulho. Tem toda essa questão.		
		Quais?	Elas tem um tempo maior de brincadeira, mas é claro que depende do professor que está trabalhando com a turma. Nós vemos as crianças do primeiro com mais tempo de pátio, com atividades diferentes de outras turmas, a própria salas são diferentes não é aquela sala ideal mais adequado pra essa turma. Falta ainda muito coisa.	A professora procurou organizar a sala de aula com espaços diferentes, se preocupou em trabalhar muito com o lúdico, muito com o brincar. Já no segundo ano de implementação fizemos ainda algumas alterações não tão significativas quanto no primeiro ano. Por que a sala que tinha sido organizada pela professora para essa turma acabou não existindo mais, a professora que trabalhou com turma não ficou mais com essa turma, porque não teve o apoio das colegas, também já teve professores que assumiram o segundo ano, já queria que a turma sáisse alfabetizada, não é. Até a própria escola não conseguiu investir no que estava dando certo. Acho que é uma falha que a gente tem de não investir na formação dos professores.			As professoras trabalham um pouco diferente no primeiro ano, eles têm que ter o momento de aprendizagem, mas também tem que ter também a recreação, brincar, dramatizar.
	8	A escola oportuniza espaços para a participação coletiva na administração da escola?	Sim.	Olha eu acredito que sim. Poderíamos fazer mais, deveríamos fazer mais. Mas nem tudo é possível por um série de questões é falta de recursos, é questão da jornada dupla, professores trabalhando em duas escolas, a questão salarial do professor	Sim.	Não, muito. Não.	Sim oportuniza.
		Como?	Todas as questões são discutidas em reuniões é claro que tem algumas questões se eu te dizer	Nas reuniões.	Nas reuniões.	Tem questões como: "aceitamos sugestões".	Nas reuniões.

		que sim. Algumas questões a gente se discute em conjunto.				
	A comunidade (pais, alunos) tomou conhecimento da reforma de ampliação do Ensino Fundamental?	Sim eles tomaram conhecimento, principalmente os pais dos alunos do primeiro ano.	Sim.	Sim.	Acredito que sim.	Sim teve.
	Como?	As reuniões que tínhamos eu ia às salas explicar o que era o EF de nove anos e até explicar. Os pais entenderam é claro agora é mais tranquilo.	Nós fizemos reuniões com os pais, trouxemos pessoas da coordenação, alguns professores da UNIFRA pra falar com os pais. O que a gente tomou conhecimento sobre EF de nove nós procuramos dividir com os pais. Aqui na escola, principalmente, nas séries iniciais nós procuramos dividir tudo com os pais.	Acho que em nível de reunião de pais no início de ano. Mas eu acredito que eles poderiam se inteirar mais da proposta. Nós também os professores na sala de aula, quando os pais fazem alguns questionamentos. Nas reuniões nossa com os pais a gente procura passar esse novo conceito de primeiro ano.	Através de reuniões.	Nas reuniões.

APÊNDICE C – QUADRO 2

QUADRO 2 ESCOLA B - PRIVADA

Categorias	Perguntas	Sujeitos e Respostas			
		Amanda - Professora que atua como Diretora	Márcia - Professora que atua como Coordenadora	Sara - Professora que atua com o 1º ano	Cristina - Professora que atua com o 2º ano
Políticas Públicas	1 O que você entende por políticas públicas?	Entendo que são as normas, leis, regras.	É um conjunto de decisões e idéias, leis que norteiam toda a questão mais burocrática da educação, as questões éticas, a organização do currículo, os valores, e para que a educação serve. Por exemplo, a política pública do primeiro ano, porque o primeiro para que de que forma, a política pública é uma forma de norteia em vários aspectos a educação. Política não é só pedagógica.	Entendo como sendo políticas públicas um conjunto de poderes que expressam as relações de poder entre os membros de uma sociedade suprimindo as demandas e conflitos desta sociedade.	Eu acho que público é tudo que tem que ser feito pelo governo. Política são as relações, é aquilo que o governo precisa fazer pela sociedade, eu acho. Como uma forma de normatizar.
	Qual a sua procedência?	Que vem do governo.	Eu sei que as políticas publicas não nascem só de governos. Sei que o Mec tem uma grande reflexão em torno disso. Mas acho que as políticas públicas podem surgir dentro da escola também, as discussões, porque assim, antes participar de um grupo que está discutindo política pública para a EI, eu achava que era uma imposição, que as pessoas lá em Brasília lá no Mec começavam a discutir e bum acontecia . Hoje já eu compreendo que são movimentos. Acho que vem de uma necessidade quando se percebe que existe um quadro deficitário se pensa sobre. Também se pensa numa forma diferente. Acho que dessa forma é que surge as novas idéias em relação as políticas publicas.	Sua procedência deve estar dirigida para a busca de alternativas que visam a satisfação das demandas que lhes são dirigidas.	Ela vem do governo, mas ela também precisa ser cobrada pela sociedade. Não é só o governo e por si só não eu acho que ele não vai fazer para o povo, para a sociedade.
	Quais os seus objetivos no que se refere à educação?	Para serem administradas na área da educação por exemplo uma norma ativa que vem pela LDB.	Acho que muitas vezes as políticas públicas tem uma intenção ideológica por trás, que a gente não capte também. Eu quando surgiu o primeiro ano eu achava maravilhoso, nossa é uma oportunidade das crianças viverem mais um tempo a sua infância. Eu já ouvi outras discussões a respeito disso, que foi um golpe político, existem pessoas que falam sobre isso, que é só uma forma de tornar obrigatório um movimento das prefeituras, porque a prefeitura é responsável pela educação infantil né as creches. Um movimento para tornar essa idade responsabilidade de governo. Sabe de um governo mais amplo, não sei, não tenho grande conhecimentos de aprofundamento pra fazer uma discussão e argumentar se é ou se não é. Mas acho que muitas vezes na história da educação brasileira a gente encontra mudanças com lema bonito. Vamos mudar pra isso ou pra aquilo, quando na verdade essa mudança política passa uma ideologia que nem sempre é realmente educativa.	Não respondeu.	Eu acho que o governo quer formar o povo com uma certa consciência, então depende do partido político que está lá, ele vai querer passar suas idéias e ideologias e então através da educação que eu acho que eles usam, e um mecanismo que o governo acaba usando para formar as pessoas como eles querem.

2	Você sabe quais são as influências de fora e nacionais que interferem nas políticas públicas para a educação no Brasil?	Grupos universitários, grupo de estudo de professores, CNPQ, grupos de pesquisar, sindicatos.	Eu acho que tem alguns movimentos, sim, que interferem. Movimentos positivos e movimentos que são bem ideológicos.	Não respondeu.	Eu sei do BM que influência que cobra desde a questão do analfabetismo para liberar certas verbas, precisa ter uma porcentagem de alfabetizados. O BM também que libera os recursos. Então eles fazem cobranças, certa porcentagem. Governo acaba investindo pra receber esses recursos. Mas eu vejo muitas vezes que nem estão se preocupando se é bom. Lança o programa só para receber os recursos.
	Quem participa?		Acho que são profissionais são bastante competentes pelos materiais que a gente vê. Acho que os governo, os últimos governos tem evoluído muito nesse sentido tem muita coisa boa escrita por aios profissionais são doutores phds, pedagogos, psicólogos, matemáticos. Todas as áreas.		
	Como chegam até as escolas?	Chegam ate a escola através das leis.	Muitas vezes de forma hierárquica, depende da forma que a escola se relaciona.		Chegam em forma de planos, de programas: Pro alfabetização , Educação para Todos. Então as pessoas acham que o governo está se preocupando, mas muitas o governo está fazendo porque ele é obrigado para conseguir receber o recurso que ele quer.
3	Você sabe quem são os responsáveis pela elaboração dos documentos legais que regulamentam as políticas públicas educacionais no país?	O MEC.	O MEC é grande responsável através do governo federal, não tenho outro conhecimento no meu entendimento é o MEC e seus departamentos.	MEC	Ministério da Educação (MEC)
	Quem participa?	Ministros e governadores	A elaboração nem sempre tem a participação da escola, mas pode ter. Nem sempre tem porque as escolas não se desafiam a... mas poderão ter no momento que as escolas participam.	Ministros.	Geralmente são cargos de confiança, não são pessoas concursadas, são as chefias do ministério. Depois tem nos órgãos que são pessoas que tem conhecimento da área educacional.
	Como chegam até as escolas?	Sim. Através do sindicato a secretaria da educação, de outras escolas e da UFSM.	Como elas chegam depende da forma que as pessoas se relacionam com isso ela, eu acho podem chegar de forma hierárquica como foi o primeiro ano, pra muitas escola foi hierárquico. Só que durante o processo de estabelecimento havia um chamado pra discussões, eu lembro nós mesmos fomos na escola chamados a ir a porto alegre. Os grupos de escolas particulares do RS se reuniram em POA, várias vezes para discutir o assunto. Nós não participamos. Por que, não foi possível, mas pra nós chegou de uma forma hierárquica então porque nós não	Não respondeu.	Chegam através de PCNS em forma de normas para que chegam até as escolas, como na ditadura chegavam às cartilhas certas, agora chegam de forma mais camuflada, mas chega, para seguir.

			participamos. Mas pra muitos grupos chegou como grupo fazendo parte.		
	Você tem conhecimento sobre as políticas públicas que orientaram a ampliação obrigatória do Ensino Fundamental de oito para nove anos?	Sim	Bem eu não tenho muitas informações não. Na época foi nos passado que era obrigatório.	Sim.	Eu não tenho muito conhecimento, é uma questão que eu já não estava mais na Faculdade. Politicamente pelo que eu ouvi eu acho que seja para não se investir muito na EI, para se tirar a questão o pré entrar com sis anos no EF que é obrigatoriedade, para não tornar obrigatória a EI. Mas bem certinho não sei, as leis.
	Se possui, qual foi a forma de divulgação?	Através da coordenadoria.	Alguns, telefonemas, através de outras escolas.	Na escola.	O conhecimento que tenho é de conversar informais com as colegas na escola.
4	Em que ano foi implementada a proposta do Ensino Fundamental de nove anos na instituição?	No ano de 2008 e o projeto ainda esta tramitando na secretaria da educação, embora já estejamos formando turmas de 1º, 2º e agora em 2010 o 3º ano gradativamente.	2008.	Foi implementado no ano de 2008 na escola o Ensino Fundamental de nove anos.	Foi no ano de 2008.
	Existiram espaços de discussão sobre a prerrogativa legal no contexto escolar?	Há espaços de discussão.	Sim.	Sim.	Não, mais informalmente.
	Quem participou?	Participaram professores e direção, coordenação da escola.	Direção, coordenação e Professores.	Direção, coordenação e professores.	Eu não participei. Que eu me lembre de reunião exclusivamente para esse assunto com todos. Não tenho conhecimento.
	Quando?	Final de 2007 e início de 2008.	2007 e 2008.	Em 2008.	
	Como?	Nos encontros e reuniões.	Reuniões.	Reuniões.	
	A escola recebeu orientações sobre o Ensino Fundamental de nove anos?	Orientações ainda estão sendo recebidas, mas pouco esclarecedoras.	Sim.	Não respondeu.	Não tenho conhecimento.
	De qual órgão?	O órgão que procuramos tirar as dúvidas é a coordenadoria	Da coordenadoria	Não respondeu.	

		da educação.				
	Como?	A coordenadoria deixa para escola pesquisar, se orientar e ainda á muitas duvidas em relação principalmente ao limite idade, pois a teorio (lei) coloca de uma forma e na pratica algumas escolas descumprem a lei. Os pais fazem comparações e não existe uma lei mais drscas em relação a fatores como idade, número de alunos, espaço físico. A lei de autonomia da escola desautoriza as normativas que também estão frágeis em relação a lei maior.	Alguns telefonemas, e sinceramente nem coordenadoria sabia orientar, pois muitas vezes, passaram informações que não tinha validade posteriormente. Por exemplo: Questionávamos a coordenadoria a data de corte para o ingresso no EF de nove anos, a primeira informação era que a criança precisa ter seis anos completos no inicio do ano letivo. Antes de 2008, final de 2007, em novembro organizamos uma reunião com os pais e afirmamos que a criança precisa ter seis anos completos em março e o objetivo do primeiro ano é buscar ampliar a infância e possibilitar a passagem mais tranqüila da EI para o EF, um momento mais feliz pra viver essa viver essa mudança, sem rupturas. No entanto, em março ligamos para a coordenadoria e também para outras escolas. A diretora da escola obteve outra informação. Confirmada, num segundo momento também pela coordenadoria de que a escola pública teria que atender a exigência de seis anos completos no inicio do ano letivo. Mas, que a escola particular ela tinha autonomia para tomar as suas próprias decisões. Isso não estava vinculada a outras escolas particulares cada escola podia ter uma forma de atuação.	Não repondeu.		
	Quando?	Final de 2007; em 2008 e 2009.	Final de 2007 e inicio de 2008.			
Cotidiano Escolar	5	Quais as mudanças provocadas pela ampliação do Ensino Fundamental na organização escolar em seus aspectos administrativo, físico e pedagógico?	Adaptamos o mobiliário escolar, o conteúdo está mais adaptado para 1º ano. A escola está ampliando seus espaços físicos. Procura-se esclarecer aos pais as diferenças entre 1º ano e 1º série. A avaliação está mais de acordo com a idade e maturidade do aluno	No pedagógico, aconteceram varias mudanças, porque a gente não queria transformar o pré no primeiro ano, mas também não queria transformar a primeira série em primeiro ano. Não queria somente trocar a nomenclatura. Então o que a gente fez, conversávamos: O que vai ser o primeiro ano? A professora do primeiro ano perguntava: o que vai ser o primeiro ano? Ai tu tem certeza? Será que eu vou conseguir. Nós dizíamos: o principal objetivo é fazer essa passagem. Então a gente vai ter que ter sensibilidade, nesse momento, para encontrar uma forma de entender essa passagem. O que uma criança da EI se sente quando vai EF: ruptura no recreio, muita escrita, a maioria das crianças da primeira série reclama de dor na mão, nos dedinhos. Quais são as reclamações: recreio curto, muito tempo sentadas, dispersão e até processo de travar para aprender. Então nos vamos ter que lidar com isso de que forma, vamos fazer um mediador, se no EF existe um recreio de dez ou quinze minutos e na EI ele tem duas horas por dia, incluindo pátio, brincadeiras, socialização e exploração de diversos materiais. Então vamos fazer um mediador uma hora e quinze minutos. Então, assim que eles cheguem à sala de aula que existam momentos para brincar, uma roda, com mais espaços, com brinquedos, com mais brinquedos que a primeira série e com um pouco menos que o pré tem, um mediador. Que eles brinquem, explorem, que tenham momento de uma atividade dirigida não precisa ser mais que isso. Mas, uma atividade mais aprofundada que no pré. E para isso, para	No aspecto administrativo se criou mais uma turma, precisa de mais recursos, mais um professor precisa ser contratado. No físico foram cortadas as mesas e cadeiras para, os armários dos jogos e brinquedos, mais baixos. No pedagógico os planos de estudo, se pensou em conteúdos específicos para a turma do primeiro ano.	Quanto às mudanças se criou uma nova turma. No aspecto físico faltou espaço. Faltou sala de aula, foi bem difícil. O 1º ano foi mais organizado, ano seguinte que surgiu mais uma turma, então foi difícil até o espaço físico. Administrativo é a questão que se ficou com duas turmas, 2ª série e 2º ano, antes se teve as turmas 1º série e 1º anos. Então vai se mantendo essas duas turmas não podem se acabar com as série até os alunos concluírem as séries. No pedagógico se reviu os planos de estudo, foi feito algumas adaptações. Eu particularmente achei que o segundo ano era de forma, com a conversa que eu tive com a coordenadora se pensava em cima do plano de estudo. Mas no decorrer do desenvolvimento, eu estou mudando bastante. Eu acho que ano que vem, precisa ser repensando o terceiro ano, não só colocar segunda série, terceiro ano, por que eu estou entrando muito em conteúdos da segunda série, com o segundo ano. Então conteúdos que estavam previstos para a segunda série eu estou trabalho no segundo ano. Então ano

			<p>implementar o primeiro tinha que ser uma professora que tivesse vivido com eles no pré. No nosso entendimento, por quê? Por que ela saberia, ela tinha vivido no processo anterior, quem melhor que ela pra aprofundar um pouquinho mais não passar do limite e também não ficar aquém. Pra acompanhar também, por que se o primeiro ano vinha pra preparar a criança para esse processo, que bom que fosse uma professora conhecida para acompanhá-los nesse processo, então foram essas questões que a gente pensou. Organização da sala, uma sala ampla, que as mesas e as cadeiras não fossem altas. Então agente colou eles sentados eles ficavam tão mau, por que era tudo tão grande. Então cortamos as mesas e as cadeiras, adequamos porque nós não condições de estar trocando de mesas. Era a sala mais ampla, era melhor sala que tínhamos, mais arejada. Os brinquedos, espaços para fantasias, momentos de brincadeiras, o lanche o cuidado com material. Na EI tudo era coletivo, exceto de higiene, no fundamental tudo individual. Como a gente vai fazer essa mediação: deixar alguns materiais coletivos e outros individuais. A gente foi tentando fazer uma quebra entre uma coisa e outra. O momento de recreio não era igual da EI e nem do EF. A turma do primeiro ano tinha 30 nos primeiros dias depois 20 minutos. Mas, no final do dia eles tinham momento livres para brincar na pracinha, eles descia 16h20min e ficava até as 17:15. Esse momento durante o ano foi reduzindo. No pedagógico foram essas ações, além da questão da introdução das letras, que foi de forma muito respeitosa, não foi nada tradicional, tinha muita ludicidade, muito jogo, muito conto, a partir de uma história, a partir de projetos. Trabalhando esse viés, esse caráter que na escola era trabalhos por projetos. No administrativo tiveram implicações também, por que a direção teve que pensar de que forma e como lidar com a ampliação de mais uma turma: precisava-se de mais uma sala, mais materiais, precisava-se adaptar o mobiliário, cortar, arrumar. Precisava pensar em adotar livro ou não. Tiveram várias questões. Do tempo da rotina e das atividades.</p>		<p>que vem vai ser preciso puxar alguns conteúdos da terceira série. Vai precisar ser feita uma reforma bem grande nos planos de estudo.</p>
	Foi elaborado ou reestruturada o projeto pedagógico (PP) e do Regimento Escolar?	O PP e o regimento foram reelaborados e ainda estão sendo alterados.	Sim foi elaborado, estruturado e repensado.	Sim.	Organizamos e reestruturamos. Só que na prática muitas vezes a gente vê que não deu certo. Mas não é que não deu certo, o que foi pensado se foi além. Eu acho que foi uma coisa boa, deu para se avançar.
	Quem participou?	Foram professores, coordenação e direção	A coordenação, a direção e os professores. Todo o grupo se desafiou. Os alunos vivenciaram o processo, serviram muito para a gente sentir o que dá certo para a nossa realidade e o que não dá. E quem nos disse isso foram os nossos alunos. Tem coisas que captamos com a prática, os próprios pais. É um conjunto de sujeitos educativos que fizeram parte desse processo.	Direção, coordenação e professores.	As professoras e a coordenadora.
	O que foi	Foi reformulado desde os conteúdos de cada faixa	A ideia era que de ano a ano, os conteúdos fossem sendo estruturados. Por exemplo, quando o primeiro ano vai para o	Os conteúdos para serem trabalhados em cada ano.	Foi reformulado o PP, Regimento e Plano de Estudo. Nós trabalhamos mais nos Planos de

	Reformulado?	etária, avaliação, até a metodologia.	segundo, se organiza do segundo porque já se sabe o que se alcançou. Foi pensado pelo grupo. Eu acho que a implementação do primeiro ano mechou muito como as demais turmas. Pois, no início desse ano (2009) eu trabalhei com o grupo e tudo que a professora que assumiu o primeiro sentiu, a professora do segundo ano, estava também sentido por que desestabiliza. Uma profissional que está acostumada a trabalhar de uma forma quando é desafiada, desestabiliza, tem medo de não dar conta, medo de fazer mal feito, tem medo de não dar certo, medo de perder seu emprego. O ano passado, em 2008, quem viveu foi à professora do primeiro, todo esse processo de angústia, aí ela falava comigo. Nós tínhamos um momento por semana, uma hora de sentar uma dividir com a outra, se consolar, se conflitar quando necessário. Esse ano (2009) eu percebi no início até abril que a professora do segundo estava vivendo esse momento, que é natural é bem saudável, porque quem não duvida não aprende. Ela estava duvidando eles são um ano mais novos, mais imaturos era um conjunto de medos.		estudo, mas também participamos das discussões da reformulação do PP e Regimento escolar.
	6 A ampliação da obrigatoriedade e trouxe possibilidades para a escola repensar suas práticas?	Sim.	Sim.	Sim	Eu acho que trouxe.
	Quais?	Trouxe a possibilidade de a criança se alfabetizar mais lentamente de forma mais lúdica e prazerosa. Trouxe um meio termo que ajuda a criança nesse processo entre a educação infantil e o ensino fundamental como a ponte de um ao outro.	Muitas, por que, porque no momento. Como por exemplo, eu sempre achei que a EI tinha que ser diferente. Eu nunca achei que a EI tinham que ter folha, papel, desenhos dentro do quadradinho, eu sempre questionei essa pratica muito tradicional, sempre questionei por que vivi isso com meu filho da passagem da EI para o EF, senti que se isso era com ele também era com os outros, mas eu fui senti porque foi com ele. Tudo são possibilidades, e nos aproveitamos de forma legal, por que se aproveitou esse momento para pensar mesmo de forma diferente, nós dentro dos nossos limites pedagógicos, dentro dos nossos limites físicos, porque todos têm um limite, mas nós nos desafiamos a pensar. Isso mechou com todo o resto por que no momento que você muda o primeiro ano muda-se o segundo, o terceiro. Outra, tu pode mudar os anos anteriores, que é EI. Enfim fez com que o grupo se desestabilizasse, fez com que o grupo fosse mexido a professora que estava com pré foi para o primeiro ano, a professora da segunda série precisou se adaptar.	Tempo maior para as crianças se alfabetizarem. Reflexão no grupo de professores. Possibilitar a passagem entre a EI para o EF mais tranquila.	Eu no caso pra mim no segundo ano, são crianças menores, mas que eu vi que se tem condições de avançar, de exigir mais deles. Eles estariam na primeira série, mas vão sair com um nível de segunda série para trabalhar até melhor. Por que eu tive todos os anos que eu trabalhei com a segunda série, eu tive crianças com dificuldades na alfabetização, muitas já estavam na segunda série não liam. Claro tinha algumas exceções, um aluno com dislexia, Então não lia. Mas tive alunos que não liam, não era alfabético. Então eles se alfabetizaram na segunda série. Esse ano, somente três não tinham se alfabetizando quando eu assumi essa turma. Mas agora (setembro, 2009) todos os alunos estão alfabetizados. Com a ampliação do EF se melhorou na questão da aprendizagem, pode se trabalhar mais. Eu acho que foi bom
	Quais as implicações	Gerou um pouco de dúvida nos professores.	As implicações: houve alguns conflitos nesse processo. Algumas conversas com os pais, muitas vezes os pais não entendiam a proposta do primeiro ano. Agora a grande implicação mesmo eu	Causou insegurança e dúvidas.	As implicações: a insegurança. Eu de início me deu insegurança por ser o primeiro ano, que iria trabalhar com essa turma. O que se

	que a proposta de ampliação obrigatória do ensino fundamental trouxe para as práticas pedagógicas?		acho que foi esse momento de pensar na passagem entre a EI e o EF. Muita gente já pensava, mas muita gente na academia, a ruptura. Mas na vida cotidiana das escolas, eu nunca vi um grupo pensar nisso, como se dá essa passagem. A grande implicação mesmo que não tenha sido maravilhoso, por que foi uma experiência, no meu ponto de vista, foi perceber um grupo de pessoas, não na academia, mas lá no chão da escola sobre a criança e a importância dessa passagem de um momento para o outro da infância. Acho que isso foi muito rico, de como aconteceu isso pra a criança, como a criança se sentiu, que respeito foi esse, que cuidado, mesmo que não tenha sido perfeito esse degrau já deu origem para o segundo só não vai se evoluir se quiser, por que o primeiro passo foi dado.		trabalha, até onde eu vou. Apesar de já ter se organizado o plano de estudo não se sabia. Como também, não se tinha um parâmetro, de uma turma para outra, tudo era novo e gerou uma insegurança. De início eu tive dificuldade porque eu iniciei com um nível de primeira série e aí eles estavam querendo muito além e gerou indisciplina. Pra mim particularmente foi isso, mas depois eu vi que podia ir além com a turma e agora estou tranquila. Mesmo sabendo que estou indo além do que foi planejado
	Você acredita que a proposta foi legitimada no cotidiano escolar?	Acredito que na medida do possível estamos procurando legitimizar a proposta no cotidiano escolar	Não.	Ainda não.	Na escola eu acho que sim.
	Por quê?	Por que achamos importante priorizar o que deve ser oferecido aos alunos de acordo com a sua faixa escolar não exigindo além de suas condições de maturidade nos seus diferentes aspectos.	Eu não acredito que nada seja legitimado de uma hora para outra eu acho que é ingenuidade pensar que quando se constrói uma proposta desse tamanho, a gente vai conseguir fazer, fazer como se fosse uma receita de bolo. Eu acho que toda a proposta é processo. Eu tenho certeza que as pessoas que pensaram e estruturaram, isso tudo, do MEC, professores, todo mundo que participaram da construção da ideia do EF de nove anos sabem que é um processo. Que no primeiro ano de implementação, no segundo ano, as escolas iriam se atrapalhar na implementação, mas quem quisesse iria atrás pesquisar e conseguir ao longo do tempo encontrar uma maneira ideal de trabalhar no primeiro ano. Eu seria ingênua se te dissesse que sim. É um processo. Mas, também eu não teria bom senso se te dissesse que não, totalmente, se escola se desafiar sempre e não parar, assim tá bom, vamos para por aqui. Se a escola se desafiar todo ano sentar para discutir: o primeiro ano como está, o segundo ano, a cada ano vai ser melhor esse processo. Aí vai se chegar lá no nono ano com uma experiência incrível e daqui vinte anos muito melhor, eu acho que os movimentos têm que ser assim, o que eu fiz ontem serve para fazer melhor hoje, mas não para fazer igual. A primeira vez vai ser sempre difícil.	Está em processo. Segundo ano de implementação vamos para o terceiro ano.	Mas ainda tem algumas dúvidas, por que eu vejo tem algumas escolas em que as crianças no primeiro ano não saíram alfabetizadas. Então eu penso não é igual a nossa escola, não sei até que ponto precisam ser iguais, ou que cada escola tem autonomia para trabalhar da forma que acha, que pode. Eu não sei, eu vejo exemplos de outras turmas, que se foi além do que eu trabalhei no segundo ano, já outras não. Eu também não sei se tem que ter uma homogeneidade em tudo assim, ou se tem autonomia para cada escola. Não sei se existe uma lei, não tenho conhecimento. Assim antigamente na primeira série se sabia que o aluno precisava sair lendo e escrevendo, então de certa forma era uma regra para todas as escolas. Aí já se começou a falar, não até a quarta série, se alfabetiza, pode passando de série. Gerou a questão de muitas crianças passaram se estiver alfabetizada. Por que daí deixou muito aberta até que nível conhecimento precisa ter para passar. Agora não sei se não vai gerar isso com a questão dos anos, uma escola trabalho quem nem pré no primeiro anos a outra trabalho como primeira série.
	Quais as mudanças	O currículo esta sendo adaptado de acordo comas diretrizes da nova LDB.	Então a gente teve que pensar em todos os conteúdos que eram trabalhados na pré escola, no pré II, o que era conteúdo e o que era requisito. A partir daí pensar também o que era requisito numa	Os conteúdos que seriam trabalhados com a turma do primeiro ano.	Adaptamos o currículo da primeira série para o primeiro ano, se fez pequenas mudanças. A nossa primeira série na verdade era bem

7	realizadas no currículo escolar a partir da ampliação da obrigatoriedade?		primeira série, o que era conteúdo de primeira série. Pensar como vai ser esse novo currículo, que conteúdos a gente vai colocar, qual vai ser a metodologia, o que vai ser do pré e o que vai ser do primeiro ano. Por exemplo, socialização pré e primeiro anos, etc.. Eu não lembro porque faz de um ano nove meses, mas houve várias mudanças no currículo. A metodologia a gente pensou para a escola toda, não só para o primeiro ano, mas a gente só parou para pensar por causa das mudanças que vieram à gente pensou até isso. A mudança provocou uma reflexão para a escola toda não só para o primeiro ano.		puxado, sabe trabalhava assim todos os conteúdos que são da segunda. Não se teve grandes mudanças no que estava no papel, mas o que eu estou fazendo na prática.
	Quem participou?	Participa é a comunidade escolar, mas principalmente a coordenação pedagógica que esteve incumbida de reorganizar a proposta e o regimento juntamente com a comunidade escolar.	Participaram a direção a coordenadora pedagógica, professora da pré escola, a professora que iria assumir o primeiro ano, a professora da primeira série e segunda série.	direção a coordenadora pedagógica e as professoras que iriam assumir as turmas.	Foi na época a coordenadora, a professora do primeiro ano e eu no segundo ano.
	Foi elaborado um novo plano de estudos a partir da ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, considerando a especificidade da criança com seis anos de idade?	Sim. Pensamos em um mediador, entre pré-escola e primeiro ano, até no material do aluno, repensando os espaços físicos. O professor que acompanha a turma do primeiro ano antes trabalhava com o pré. A escola intensificou momentos de atividades lúdicas e de atividades complementares, como a música, o teatro, a dança etc.; no currículo.	Sim.	Sim.	Não se discutiu muito na idade. Pra ser sincera agente ficou mais em cima do que já tinha do ano anterior. No se pensou na idade, no segundo ano.
	Quanto à organização do espaço e do tempo escolar, houve mudanças a partir da ampliação do Ensino Fundamental?	Sim.	Sim.	Sim.	Não. Eu fiquei com o mesmo tempo no caso que eu tinha com segunda série antes. Não ficaram com mais tempo na pracinha. Não foi acrescentado a questão de dar mais tempo livre por que no início foi uma dificuldade eles queriam muito brincar, brincar o tempo inteiro. Por que eles estavam no primeiro ano, eles brincavam mais. Até foi me cobrado que se começasse a aula tal hora, fui várias vezes chamada a atenção se a 13:30h ainda eles não estavam sentados e muitas vezes eles demoravam bastante para se organizar, tirar o material. Então eu fui cobrada algumas vezes se as 13h:30 eles não estava sentados copiando do quadro, e estar tirando o material se organizando. O espaço físico no início foi bem complicado. Não se mudou isso, por serem crianças mais novas.

	Quais?	Os espaços foram organizados de forma diferente. Houve mudanças quanto a horários e os alunos tiveram maior autonomia com os materiais.	Sim, a gente pensou quem é a criança de seis anos o que ela gosta de fazer. O que ela gosta de brincar? Qual é a altura dela? Em que tamanho de mesa ela senta? Ela gosta de vestir fantasia? Ela gosta de histórias? Ela precisa brincar, quanto tempo ela precisa brincar? Que sala deve ser essa? Qual das salas deve ser? Como tem que ser essa sala? Que espaços têm que ter essa sala? Que organização tem que ter essa sala? Como deve ser o quadro? A gente é claro que aproveitamos o quadro que já tinha, é melhor a sala cumprida com o quadro largo que eles ficam pertinho, ou é melhor o quadro na frente com espaço maior. A gente pensou em várias coisas, a gente pensou também a nossa biblioteca não precisa de mais livros de história, então a gente pensou nas histórias, também, por que agora, eles não precisavam daquelas histórias cheias de escritas, mas também não só história com figuras, eles precisavam de histórias com frases curtas, com letra bastão. Então a gente pensou em várias coisas. Muitas mesmo. Muitas não foram pensadas antes de iniciar o processo, muitas a gente foi se dando conta como, por exemplo: a professora dizia, mas esse armário não está legal, pois é muito alto, os últimos brinquedos que ficavam em cima as crianças não conseguiam pegar, então a gente vai precisar de outro armário. Trocamos a cortina, pois era muito clara. Muitas coisinhas que eram do cotidiano foram pensadas.	Algumas propostas tiveram que ser repensadas ou revistas na escola. Como por exemplo os conteúdos e o espaço físico para a turma do primeiro ano. Algumas adaptações foram feitas em vista dos objetivos da nova proposta do Ensino Fundamental de nove anos.	
	8 A escola oportuniza espaços para a participação coletiva na administração da escola?	Sim.	Eu não sei se a escola oportuniza espaço para todos na administração da escola, acho que não. Mas a escola me oportunizava, eu enquanto coordenação eu participava muito da administração, porque, eu acho que isso foi muito legal, eu e a diretora tinha uma comunicação que era ela no seu papel de administradora e eu no papel de pedagoga a gente conseguia conversar, eu dizia pra ela o que eu sentia falta no pedagógico e ela avaliava se era viável, muitas vezes não era viável porque não se tinha recursos, pelos custos ou a pela própria estrutura da escola.	Não respondeu.	Administrativamente não. Está muito difícil de colaborar nas questões administrativas da escola. até a gente faz muitas combinações nas reuniões e depois se muda. Tem-se também muitos imprevistos se combina e se marca algo e depois muda, então você tem que estar sempre flexível. Tem sempre mudanças e coisas novas surgindo de última hora. Foi um dos anos que eu menos participei nas questões administrativas da escola.
	Como?	Através de reuniões, encontros, informais, conversas	eu participava da administração, de forma muito integral. O que eu sentia Tinha uma participação mas não direta, de forma indireta, por que quando os professores queriam sugerir eles pensava alguma coisa diferente eles vinha pra mim, aí e eu ia fazer um debate, então é como se fosse uma participação indireta. Porque não existia uma abertura e um tempo pra isso também. Eu acho que era muita questão de tempo. Nós tinha uma reunião de 1 hora semanal. Então quando eu conversava com as professoras, eu fazia essa costura, eu tinha uma reunião semanal com cada elas me falavam assuntos que muitas vezes elas não tinha tempo de chegar até a direção, mas que ia lá e costurava. Então é uma participação na administração de forma indireta através da coordenação, como se eu fosse, em muitos momentos, a voz quando elas não conseguiam por insegurança frente ao poder, por falta de tempo, por falta de		

			<p>argumentação, por que vezes elas queriam coisas mas não conseguiam argumentar porque, ou as argumentações não convenciam. Então eu tentava saber o que elas queriam e pra que, tentava fazer essa leitura e re argumentava, interpretava, conversava dividia e tentava fazer com que acontecesse.</p> <p>Eu acho para os pais é muito propiciada. Até muitas vezes, a fala dos pais tinha mais importância do que as falas dos professores. Muitas vezes os pais exigiam muitas coisas que nem eram pedagógicas, que era mais no sentido que escola servisse aos cuidados dos filhos. Muitas coisas não eram pedagógicas. Mas muitas coisas que os pais falavam eram importantes, movimentos de renomear a escola, movimentos de melhorar, idéias, sugestões. Eu acho que tinha coisa legal mas muitas não eram.muitas vezes a escola dava voz aos pais criticarem o trabalho dos professores.</p>		
	A comunidade (pais, alunos) tomou conhecimento da reforma de ampliação do Ensino Fundamental?	Sim.	Sim.	Sim.	Sim
	Como?	Através do conselho escolar, palestras, reuniões para pais.	Todas as reuniões que a gente teve antes da implementação nós passamos aos pais sobre a mudança no EF. Assim, fomos esclarecendo as dúvidas ao longo do processo. Quando o primeiro ano já estava acontecendo na metade do ano, algumas mães me procuravam para conversar e dizia assim não foi a minha primeira série. Nas reuniões gerais e individuais quando os pais me procuravam. Mas se fôssemos avaliar a participação dos pais somente 20% se interou do processo, por que 80% não nunca apareceram em uma reunião. Então, tem isso muitos pais que durante o ano tiveram dúvidas, é porque não participaram das reuniões.	Através de reuniões e palestras realizadas por professores vindos de fora da escola.	Para os pais se foi colocados em reunião da mudança desde a implementação do primeiro ano. Eles também estavam um pouco inseguros. Então na primeira reunião que eu fiz nós conversamos e tem pais que são professores, até colaboraram até onde ir. Eu coloquei que eu estava avançando não tanto em termos de conteúdos, que o que tinha, mas aprofundando e cobrado questões que em uma primeira série não era cobrado, eu me baseei na primeira série anteriores da escola. Então eles concordaram que eu tinha que ir até onde os alunos poderiam ir. Não ficar muito em cima do que se tinha planejado no caso ir pela turma. Se a turma tinha condições ir avançando. Eu ia avançado. Foi um ano que nós trabalhamos sozinha, no lado pedagógico. Eu coloquei antes de assumir a turma que eu precisava de apoio pedagógico por que não tinha trabalhado com a turma, não aconteceu.