



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

**O ENSINO FUNDAMENTAL NO LIMIAR DE 2010:
REPERCUSSÕES DA LEI N. 11.274/2006 NOS
SISTEMAS ESTADUAL E MUNICIPAL DE
ENSINO DE ERECHIM/RS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Marcelo Luis Ronsoni

Santa Maria, RS, Brasil

2011

**O ENSINO FUNDAMENTAL NO LIMIAR DE 2010:
REPERCUSSÕES DA LEI N. 11.274/2006 NOS SISTEMAS
ESTADUAL E MUNICIPAL DE ENSINO DE ERECHIM/RS**

Marcelo Luis Ronsoni

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de concentração em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosane Carneiro Sarturi

Santa Maria, RS, Brasil

2011

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

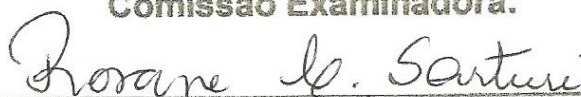
A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação de
Mestrado

**O ENSINO FUNDAMENTAL NO LIMAR DE 2010: REPERCUSSÕES
DA LEI N. 11.274/2006 NOS SISTEMAS ESTADUAL E MUNICIPAL DE
ENSINO DE ERECHIM/RS**

elaborada por
Marcelo Luis Ronsoni

como requisito para obtenção do grau de
Mestre em Educação

Comissão Examinadora:



Rosane Carneiro Sarturi, Dr^a (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Helenise Sangoi Antunes, Dr^a (UFSM)
(Co-Orientadora)


Carmen Lucia Bezerra Machado, Dr^a (UFRGS)


Maria das Graças C. S. M. G. Pinto, Dr^a (UFPEl)

Santa Maria, 18 de abril de 2011.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Santa Maria, pela acolhida nos diferentes espaços oportunizados por essa instituição pública.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação pelas aprendizagens.

À professora Rosane pela oportunidade, compreensão, confiança, amizade e orientação.

Aos colegas do Mestrado e do Grupo de Pesquisa Elos.

À professora Helenise, parceira de muitas empreitadas na Direção do Centro de Educação, pelo convívio e, em especial, pelo carinho com que sempre me tratou.

Às professoras Carmen e Graça, pela disponibilidade e contribuições no trabalho.

Às colaboradoras, pois sem elas esse trabalho não seria possível.

À CAPES pelo financiamento durante o primeiro ano do mestrado.

À equipe da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim, pelo incentivo.

Às professoras Cleuza Alonso e Roseclea Medina, pela amizade e oportunidade de crescimento pessoal e profissional.

À família, que sempre apoiou minhas decisões e fez com que estivesse aqui nesse momento.

À Regina, minha companheira de todas as horas.

E a todos aqueles que participaram de alguma maneira para concretização desse trabalho.

RESUMO

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

O ENSINO FUNDAMENTAL NO LIMAR DE 2010: REPERCUSSÕES DA LEI N. 11.274/2006 NOS SISTEMAS ESTADUAL E MUNICIPAL DE ENSINO DE ERECHIM/RS

AUTOR: MARCELO LUIS RONSONI

ORIENTADORA: ROSANE CARNEIRO SARTURI

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 18 de abril de 2011.

Esta pesquisa foi desenvolvida e apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, na linha de pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas. O estudo teve como objetivo analisar como os profissionais da educação que atuam nos sistemas estadual e municipal de ensino do município de Erechim/RS, compreendem os desdobramentos da ampliação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental no seu contexto de trabalho. Utilizou-se como encaminhamento teórico-metodológico a pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso denominado multicase. Os procedimentos de pesquisa adotados envolveram a análise de documentos legais emanados pelos órgãos competentes, análise bibliográfica e entrevistas semi-estruturadas com profissionais da educação que atuam na gestão dos sistemas de ensino analisados, na coordenação pedagógica e docência no primeiro ano em uma escola do sistema de ensino estadual e em uma escola do sistema de ensino municipal de Erechim/RS. Compuseram-se três categorias de análise na realização desta pesquisa, quais sejam: políticas públicas, práticas pedagógicas e gestão do pedagógico. Para análise dos dados e das categorias, foi adotada a análise de conteúdo. Os dados da pesquisa evidenciaram que houve uma diversidade de estratégias, tanto administrativas quanto pedagógicas, adotadas pelo sistema estadual e sistema municipal de ensino na implantação do Ensino Fundamental ampliado para nove anos no município de Erechim/RS. A participação das professoras em discussões prévias e nas tomadas de decisão, foi desconsiderada. O estudo desvelou os sentimentos de angústia e frustração de algumas profissionais da educação perante a incerteza quanto às mudanças, especialmente pelo ingresso da criança aos seis anos no Ensino Fundamental. O estudo também permitiu verificar que o trabalho pedagógico foi sendo estruturado em função da centralidade na alfabetização, principalmente no sistema estadual de ensino. Esse aspecto acentuou a preocupação com a dificuldade em acolher as culturas e linguagens infantis, incluindo-se a brincadeira de faz-de-conta e a ludicidade. A questão relativa à estrutura física das instituições escolares e à organização do tempo educativo tendeu-se para a cultura da escola de Ensino Fundamental, sendo essa mais rígida e restritiva. A articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental mostrou-se inexistente ou incipiente nos sistemas de ensino analisados. No sistema estadual, a capacitação oferecida e da qual todas as professoras usufruíram fora exclusivamente pautada nos processos relativos à alfabetização e à utilização dos programas de alfabetização adotados. No sistema municipal, que não adotou nenhum programa de alfabetização, as capacitações abordaram temas mais amplos, porém, o foco principal também foi a alfabetização. Percebeu-se, no decorrer das entrevistas, que há dificuldades para o estabelecimento de parcerias no contexto escolar, com vistas a um trabalho coletivo. As professoras assumem individualmente a responsabilidade pela qualidade do seu trabalho. A função do coordenador pedagógico como articuladora desse processo se coloca como uma necessidade para que as discussões partam do interior da escola. A partir das discussões realizadas, o estudo em questão pretende contribuir para a análise e reflexões necessárias sobre a implantação e implementação do Ensino Fundamental ampliado.

Palavras-chave: Ensino Fundamental; políticas públicas; prática pedagógica; gestão do pedagógico.

ABSTRACT

Master's Degree Dissertation
Post-Graduation Program in Education
Federal University of Santa Maria

THE ELEMENTARY SCHOOL ON THE THRESHOLD OF 2010: REPERCUSSION OF LAW N. 11.274/2006 IN THE SYSTEMS STATE AND MUNICIPAL EDUCATION ERECHIM/RS

AUTHOR: MARCELO LUIS RONSONI

ADVISER: ROSANE CARNEIRO SARTURI

Date and Place of Defense: Santa Maria, April 18th, 2011.

This research was developed and presented to the Post-Graduation Program from the Federal University of Santa Maria, linked to the field of School Practices and Public Policies. The study aimed to analyze how the education professionals involved in the state and municipal educational systems in Erechim/RS, understand the consequences of the basic education compulsory extension in their work context. It was a qualitative research of case study type. The procedures used in this research involved the analysis of legal documents emanated from the competent agencies, literature review and semi-structured interviews with education professionals who work in the management of the educational systems analyzed, in the pedagogic coordination and teachers from the first year in a state school and in a municipal school from Erechim / RS. The analysis of this research involved three categories: public policies, educational practices and educational management. To analyze the data and categories, we adopted the content analysis. The survey data demonstrated that there was a diversity of strategies, both administrative and pedagogical, adopted by state and municipal school systems in the implementation of the basic education, increased to nine years, in Erechim / RS. The teachers' participation in previous discussions and decisions was disregarded. The study revealed the feelings of anguish and frustration of some education professionals regarding to the uncertainty about the changes, especially for the admission of six year old children in elementary school. The study also permitted to check, that the educational study was being structured according to the centrality in the literacy, beginner in the state teaching system. This aspect accentuated the worry about difficult to welcome infantile cultures and languages, including make believe game and playfulness. The question relative about physical structure of school institutions and the organization of the education time tended to the school's basic education culture that is rigid and restrictive. The joint between infantile education and basic education showed inexistent or incipient in the education systems analysis. In the state teaching system the training offered that all the teachers participated was based on process relative about literacy and the use of literacy programs adopted. In the municipal teaching system that didn't adopt any literacy program, the trainings approached topics wide, but the beginner focus also was the literacy. Realized, during the interviews, that there are difficulties for set up partnerships in the education context to do a collective work. The teachers accept individualist the responsibility for the quality their work. The function of the educational coordinator as a jointer of this process is a necessity for the discussions begin inside the school. From the discussions made, the study in the question intends to contribute to analysis and reflections necessities about the introducing and implementation of the enlargement of the basic education to nine years.

Keywords: elementary school; public policies; educational practice; educational management

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição dos sujeitos da pesquisa	34
Quadro 2 – Etapas que garantem o acesso ao ensino obrigatório em países que integram o Mercosul	53
Quadro 3 – Organização do Ensino Fundamental a partir da Resolução n. 03/2005	58
Quadro 4 – Principais ordenações legais referentes a ampliação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental	61
Quadro 5 – Pareceres e Resoluções expedidos pelo CNE/CEB sobre o Ensino Fundamental ampliado para nove anos	64
Quadro 6 – Documentos publicados pelo MEC sobre o Ensino Fundamental ampliado para nove anos	70
Quadro 7 – Evolução das matrículas no Rio Grande do Sul	74
Quadro 8 – Caracterização do município e dos sistemas de ensino pesquisados.....	77
Quadro 9 – Documentos normativos expedidos pelos sistemas de ensino pesquisados	78

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de matrículas no Ensino Fundamental organizado em oito e nove anos nas regiões brasileiras	72
Gráfico 2 – Situação da Região Sul	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM – Banco Mundial

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento

CEB – Câmara de Educação Básica

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEEd/RS – Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul

CME – Conselho Municipal de Educação de Erechim/RS

CNE – Conselho Nacional de Educação

COEF – Coordenação Geral do Ensino Fundamental

CP – Conselho Pleno

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

DAKAR – Educação para todos: o compromisso de DAKAR

DCOCEB – Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica

DPE – Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental

EI – Educação Infantil

EF – Ensino Fundamental

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FNDE – Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

GEEMPA – Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação

GT – Grupo de Trabalho

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

MEC/USAID – Acordo entre Ministério da Educação (MEC) e United States Agency for International Development (USAID)

MIEIB – Movimento Inter-fóruns de Educação Infantil do Brasil

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PL – Projeto de Lei

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

RS – Estado do Rio Grande do Sul

SEB – Secretaria de Educação Básica

SEDUC/RS – Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul

SMEd – Secretaria Municipal de Educação de Erechim/RS

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

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

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semi-estruturada	155
---	-----

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Termo de Confidencialidade	158
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	159

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	18
1.1 Contextualizando o objeto de pesquisa	20
2 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	27
3 A POLÍTICA PÚBLICA DE AMPLIAÇÃO DA OBRIGATORIEDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL EM FOCO	37
3.1 O Ensino Fundamental na história da educação - breves considerações...41	
3.2 O Plano Nacional de Educação.....	47
3.3 Pareceres do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica.....	54
3.4 Documentos elaborados pelo MEC	65
3.5 Estatísticas sobre as matrículas no Ensino Fundamental	71
3.6 Evolução dos dados no Rio Grande do Sul	73
3.7 A implementação do Ensino Fundamental ampliado para nove anos nos sistemas de ensino pesquisados	76
4 A REPERCUSSÃO DA LEI N. 11.274/2006 NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	84
4.1 A centralidade na alfabetização	88
4.2 A ludicidade nas práticas pedagógicas do primeiro ano	96
4.3 A avaliação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.....	102
4.4 Em busca de uma articulação entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental	106
5 FORMAÇÃO E PARTICIPAÇÃO: A VISÃO DAS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.....	114

5.1 O professor como um dos agentes da ampliação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental	122
6 CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS.....	132
7 REFERÊNCIAS.....	139
APÊNDICE.....	155
ANEXOS	158

APRESENTAÇÃO

A inserção da criança no universo escolar, especialmente no período referente à escolaridade obrigatória, suscita questionamentos sobre como as práticas educativas podem ser encaminhadas a fim de cumprir suas finalidades.

O momento presente traz com intensidade este tema, uma vez que ele passou a protagonizar a intenção de uma reforma pedagógica em âmbito nacional, com vistas à melhoria das oportunidades a todas as crianças brasileiras para aprender.

A ampliação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental para nove anos, decorrente da Lei n. 11.274/2006 (BRASIL, 2006a), gerou muitas dúvidas e questionamentos, especialmente entre os pesquisadores e os profissionais da educação que atuam na docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como para os que atuam na gestão dos sistemas de ensino. A compreensão à incorporação das crianças de seis anos na escolarização obrigatória tem desdobramentos políticos e pedagógicos nessa etapa da educação.

A escolha por esse tema justifica-se pelos meus caminhos formativos, que desde o início da graduação no curso de Pedagogia inspirou-me interesse na área das políticas públicas e mais especificamente sobre a influência destas na educação e nas práticas educativas desenvolvidas na escola. A ampliação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental foi tema de meu Trabalho de Conclusão de Curso, o qual foi aprofundado nesta dissertação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM), na linha de pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas.

Em consonância com essas inquietações, o objetivo da presente pesquisa foi analisar como os profissionais da educação que atuam no sistema estadual e municipal de educação do município de Erechim/RS, compreendem os desdobramentos da ampliação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental no seu contexto de trabalho.

Desse objetivo geral, emergiram outros, específicos, que contribuiriam para a efetivação desse estudo e permitiram ampliar o escopo teórico da pesquisa. São eles: analisar a proposta de ampliação do Ensino Fundamental em seus aspectos legais, políticos e pedagógicos, considerando a percepção dos profissionais da

educação no que concerne à forma com que essa proposta chegou aos sistemas estadual e municipal de ensino do município de Erechim/RS; conhecer a visão dos profissionais da educação acerca das dificuldades enfrentadas e das soluções encontradas na organização do trabalho pedagógico para o ano inicial do Ensino Fundamental; identificar a participação dos profissionais da educação que atuam no sistema estadual e municipal de ensino do município de Erechim/RS no processo de ampliação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental para nove anos.

Como aporte teórico para o desenvolvimento da pesquisa e fundamentação das análises foi utilizado os documentos legais produzidos pelo Ministério da Educação, os Pareceres e Resoluções expedidos pelo Conselho Nacional de Educação, Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul e Conselho Municipal de Educação de Erechim. Também foram trazidas contribuições de diversos autores que pesquisam e publicam sobre os temas que foram identificados neste estudo. O caminho metodológico trilhado fundamentou-se em uma pesquisa qualitativa e baseou-se em entrevistas semi-estruturadas e na análise documental, tendo como método de análise de dados a análise de conteúdo. Desta maneira, destacaram-se três categorias que estruturaram o delineamento de análise: políticas públicas, prática pedagógica e gestão do pedagógico. Visto isso, apresento brevemente a disposição dos capítulos que compõem o referido estudo.

O Capítulo 1, “**Considerações Iniciais**”, apresenta e justifica a escolha do tema da pesquisa vinculando com a minha formação pessoal e profissional.

O Capítulo 2, “**Metodologia da pesquisa**”, traz a metodologia desenvolvida ao longo do processo de pesquisa e a escolha pelo estudo de caso do tipo multicasos e pela análise de conteúdo. Nesse capítulo, foram elencados alguns aspectos éticos considerados no estudo e apresento as profissionais da educação, colaboradoras da pesquisa.

O Capítulo 3, “**A política pública de ampliação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental em foco**”, compreende a revisão das questões pertinentes ao estabelecimento da política de ampliação da obrigatoriedade escolar e antecipação de matrícula das crianças no Ensino Fundamental. Inicialmente, foram abordadas as mudanças referentes à legislação educacional e aos antecedentes que culminaram na promulgação da Lei n. 11.274/2006 (BRASIL, 2006a). A seguir, passou-se para as ações específicas do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação como órgãos máximos responsáveis pela execução e normatização da

proposta advinda da Lei. E, por fim, foram analisados os dados referentes às matrículas no Ensino Fundamental no contexto pesquisado.

O Capítulo 4, “**A repercussão da Lei n. 11.274/2006 nas práticas pedagógicas das profissionais da educação**”, versa sobre as crianças e as práticas educativas que precisam ser consideradas no primeiro ano do Ensino Fundamental. Neste contexto, buscou-se a compreensão dos desdobramentos da Lei n. 11.274/06 (BRASIL, 2006a) com os profissionais da educação que fazem parte desse processo, explicitando impasses, tensões, consensos e dissensos no que diz respeito ao trabalho docente e à prática pedagógica. Além disso, discutiu-se temas relacionados à prática pedagógica no primeiro ano do Ensino Fundamental, como a ludicidade, a alfabetização, a avaliação e a necessária articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

O Capítulo 5, “**Formação e participação: a visão das profissionais da educação**”, examina aspectos atinentes a participação e formação das profissionais da educação e as articulações da gestão do pedagógico a fim de dar conta da política pública em questão. Nesse sentido, foram trazidas para o debate as questões referentes ao papel do professor, às condições de trabalho, a formação inicial e continuada, focalizando a visão das profissionais que atuam no contexto estudado acerca de como elas estão percebendo o processo de implantação do Ensino Fundamental ampliado, desvelando problemas e lançando luz aos encaminhamentos vivenciados por elas nesse processo.

Por fim, no último capítulo, foram tecidas algumas “**Considerações provisórias**”, acerca do percurso construído, enfatizando as conclusões deste estudo diante de um quadro complexo e contínuo de que se reveste a educação brasileira nesse momento de implantação e implementação da política nacional de ampliação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Para iniciar este trabalho, considero importante resgatar brevemente aspectos pessoais, acadêmicos e profissionais que fizeram e fazem parte desta caminhada.

Tudo começou com meu ingresso no Curso Normal, na cidade de Erechim/RS em uma das poucas escolas no Estado que ainda ofereciam o Curso Normal integrado ao Ensino Médio. O ano era 2002 e eu, um jovem de 16 anos, não sabia exatamente a repercussão dessa escolha na minha vida. O que apresento de mais significativo nessa passagem é a contribuição dessa formação inicial na minha constituição como docente.

Em 2005, ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), decidido e motivado a aprofundar o conhecimento teórico e prática vivenciado na etapa anterior. Não foi um caminho fácil, pois sair de casa para viver em outra cidade, distante 400Km é sempre traumático, no início. Estudar em uma turma repleta de colegas do sexo feminino não me assustava mais, pois os três anos do curso Normal foram um ensaio.

O ambiente acadêmico do Centro de Educação (CE/UFSM) e do curso de Pedagogia despertaram o desejo e a necessidade de iniciar-me na pesquisa. Foi assim que ingressei pela primeira vez em grupo de pesquisa. Textos e discussões acerca das políticas públicas para a educação sempre despertaram um interesse especial.

No decorrer dos semestres do curso de Pedagogia nasceram as primeiras publicações, primeiramente em conjunto e mais tarde individuais. Isso me levou a participar de vários eventos da área de educação, fato que possui grande relevância, na medida em que nesses eventos havia discussão com outras pessoas, outros autores que pesquisavam e refletiam sobre o mesmo tema de interesse. Conhecer outras instituições, outras cidades amplia consideravelmente a visão de espaço, tempo e mundo de uma pessoa.

O primeiro projeto de pesquisa que participei foi proposto conjuntamente com uma colega. Esse projeto tinha como objetivo principal analisar as rupturas no processo ensino-aprendizagem, que influenciam o desenvolvimento da criança, decorrentes da passagem da Educação Infantil ao Ensino Fundamental,

principalmente a antecipação de rotinas escolares do Ensino Fundamental para a Educação Infantil, cito, dentre elas, a alfabetização.

Em meados de 2006, com a aprovação da Lei n. 11.274/2006 (BRASIL, 2006) que dispõe sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, iniciamos a pesquisar também sobre esse tema, incipiente e desafiador para professores no exercício da docência, da gestão, pais e crianças.

Esse tema de interesse me acompanhou até o final do curso de Pedagogia, em 2008, sendo discutido no Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e sua implementação no sistema municipal de ensino de Santa Maria/RS”. Consciente das limitações de um trabalho de conclusão de curso decidi continuá-lo e aprofundá-lo durante o Mestrado em Educação, o qual havia sido aprovado ainda no ano de 2008.

O curso de Mestrado certamente exige dedicação extrema às leituras, à participação nas aulas e seminários e ao projeto de pesquisa que apresentamos. As discussões geradas nas aulas e seminários permitiram lançar múltiplos olhares para a educação e em especial para as políticas públicas educacionais. Mais do que questionar conhecimentos advindos da formação inicial, percorri horizontes que aumentaram as dúvidas, e que me levaram sempre a outras inquietações sobre a educação. Reforço a relevância das aulas do mestrado, pois se tornaram uma fonte de contribuição em minha qualificação pessoal e profissional, bem como às reflexões teóricas sobre pontos significativos da educação articulados nesta pesquisa.

Em 2010, mais um desafio se apresentou e uma grande oportunidade profissional surgiu quando fui aprovado em um concurso para o cargo de Pedagogo na Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim (UFFS). Estava retornando a minha cidade de origem, revisitando antigos lugares e as vivências aprendidas. Na universidade, estou em contato direto com a coordenação e organização dos cursos disponíveis, com professores de diferentes lugares, ideias e ideais, convivendo com estudantes, que como eu, sonhavam um dia estar em uma universidade pública. Este é o principal motivo que me levou a realizar a pesquisa nessa cidade, pois estaria mais próximo da realidade local e a partir desse estudo poderia contribuir no que fosse possível e necessário.

Assim, a pesquisa assumiu valor acadêmico, profissional, mas também uma contribuição pessoal como cidadão erechinense.

1.1 Contextualizando o objeto de pesquisa

Para contemplar o objetivo da pesquisa, o de analisar como os profissionais da educação¹ que atuam no sistema estadual e municipal de educação do município de Erechim/RS, compreendem os desdobramentos da ampliação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental no seu contexto de trabalho, foi necessário fazer uma aproximação às discussões nacionais e enfatizar a relevância de estudos nesse tema.

A partir de 2006, o Brasil passa a ter uma normatização que propõe uma alteração sensível na organização da Educação Básica Nacional, com a instituição da Lei Federal n. 11.274 (BRASIL, 2006a) que estabeleceu a expansão do Ensino Fundamental de oito para nove anos, assegurando a obrigatoriedade do ingresso de crianças de seis anos nesta etapa de ensino. Ao mesmo tempo em que parece ser uma mudança simples, com motivações favoráveis em vários aspectos – demográficos, econômicos, pedagógicos e políticos –, sem impactos financeiros negativos (ARELARO, 2005; SANTOS; VIEIRA, 2006), configura-se uma mudança complexa e difícil.

Um dos aspectos responsáveis por isso, talvez o mais relevante, seja justamente o fato dessa mudança imiscuir-se na articulação entre duas etapas educativas com tradições culturais bastante distintas: a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. De um lado, a Educação Infantil, com a intenção de firmar sua identidade no campo educacional, como uma educação não escolarizada, marcada

¹ De acordo com o Art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96 (BRASIL, 1996a), consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de Pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

pela ludicidade, pela compreensão de espaço e tempo ampliada e responsável pela criança integral, ou seja, com corpo, mente e sentimento (BARBOSA, 2000; FARIA, 1999; HORN, 2003; ROCHA, 2001, 2000, 1999). De outro, o Ensino Fundamental, assentado em uma concepção escolar e no desenvolvimento do trabalho pedagógico fracionado, que desenvolve o trato com o conhecimento fragmentando-o em áreas específicas.

A ampliação e conseqüente reestruturação do Ensino Fundamental podem significar uma transição mais branda entre essas etapas, na medida em que propõe uma proximidade maior entre o fazer pedagógico durante os três primeiros anos do Ensino Fundamental e uma mudança na concepção de alfabetização, caracterizada como um processo dotado de significado para a criança, e, portanto, não restrito a uma única série.

Segundo o Plano Nacional da Educação (PNE) (BRASIL, 2001), implantar progressivamente a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, 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, p. 20). Em outras palavras, o objetivo desta política pública é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla. Sabe-se que apenas o aumento da escolarização não garante a melhoria na qualidade da educação básica, tão necessária no sistema educacional brasileiro. É preciso privilegiar o componente pedagógico para que se possa otimizar esse tempo a mais de permanência na escola, transformando-o em um espaço de novas aprendizagens e novos conhecimentos para as crianças.

Porém, caso a ampliação do Ensino Fundamental não receba um tratamento adequado em sua implementação pode não alterar ou até mesmo agravar o desempenho do sistema educacional e a aprendizagem do aluno. Isto, porque se a mudança consistir apenas em uma alteração formal, a tendência é que somente se antecipe um ano da idade de ingresso na escola, mantendo-se inalterado o trabalho que se desenvolve junto à mesma e a situação atual provavelmente se manteria.

Os indicadores nacionais apontam que, atualmente, das crianças em idade escolar, 3,6% ainda não estão matriculadas. Entre aquelas que estão na escola, 21,7% estão repetindo a mesma série e apenas 51% concluirão o Ensino

Fundamental, fazendo-o em 10,2 anos em média. Acrescenta-se, ainda, que em torno de 2,8 milhões de crianças de sete a quatorze anos estão trabalhando, cerca de oitocentas mil dessas crianças estão envolvidas em formas degradantes de trabalho, inclusive a prostituição infantil (BRASIL, 2004a). Esses dados reforçam o propósito de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, uma vez que permite aumentar o número de crianças incluídas no sistema educacional.

Entretanto, esta inserção não se traduz em transferir para essas crianças os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas sim conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos, considerando o perfil de seus alunos; tampouco não pode constituir-se em medida meramente administrativa. O cuidado na sequência do processo de desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças implica o conhecimento e a atenção as suas características etárias, sociais e psicológicas. As orientações pedagógicas, por sua vez, precisam estar atentas a essas características para que elas sejam respeitadas como sujeitos do aprendizado.

Considerando as disposições explicitadas em muitos dos documentos do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), assim como o princípio básico estabelecido pelo programa para ampliação do Ensino Fundamental obrigatório em nosso país (BRASIL, 2004a), que enfatiza o compromisso dessa política educacional pública com a equidade e a melhoria da qualidade do ensino, é imperioso perguntar se existe lugar para os professores nesse processo e que lugar seria esse.

Os estudos de Vasconcellos (1999), Gomes (2005) e Gorni (2007) discutem o fato de que mesmo as melhores propostas, os melhores programas, excelentes concepções pedagógicas, podem não resultar em nada, caso os professores não tenham compreendido ou não estejam convencidos a seu respeito e, conseqüentemente, deixem de aderir à política indicada.

Decorrente disso entende-se estar implícito que quaisquer ações voltadas para a melhoria da qualidade da educação pressupõem o envolvimento dos profissionais da educação e, conseqüentemente, o reconhecimento de sua participação e valorização, pois são eles os agentes que se encontram à frente no sistema, enfrentando dificuldades e, algumas vezes, tendo que propor soluções, sozinhos.

O fato é que se vive um momento particularmente crítico em relação ao processo de implantação da ampliação do Ensino Fundamental na maioria dos municípios brasileiros. Nesse processo tem ocorrido distorções, desinformações e inseguranças ante as determinações presentes na Lei, principalmente por parte das pessoas envolvidas na área. Assim, torna-se imprescindível um olhar atento às dúvidas, tensões e impasses interpostos ao processo de implantação do Ensino Fundamental na visão dos técnicos, dos gestores e dos profissionais que realizam, diretamente, o trabalho pedagógico com as crianças que ontem estavam na Educação Infantil ou fora da escola e hoje se encontram no Ensino Fundamental.

A respeito da medida de ampliação do Ensino Fundamental envolver igualmente o segmento público e particular, na pesquisa em questão optou-se pela circunscrição à rede pública, pelo fato deste segmento representar uma maioria expressiva na realidade educacional brasileira. Os dados revelados pelo Censo Escolar de 2006 indicaram a existência de 203,9 mil estabelecimentos educacionais, dos quais 82,6% são públicos e apenas 17,4% privados (BRASIL, 2006b, p. 44). Do mesmo modo, os dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD), de 2006, mostraram que a rede pública atendia a 88,3% dos estudantes matriculados no Ensino Fundamental, enquanto a rede privada atendia a 11,7% (BRASIL, 2007a, p. 49). Independentemente de outras considerações, esses dados indicam que os impactos de uma nova política educacional poderão ser melhor sentidos e avaliados nas redes públicas do que na redes particulares.

Desde a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional com a promulgação da Lei n. 11.274/06 (BRASIL, 2006a), convive-se com muitas dificuldades acerca da implantação do Ensino Fundamental ampliado. São várias e divergentes as interpretações que os Conselhos Estaduais de Educação (CEEs) e os Municipais (CMEs) têm feito acerca das orientações advindas do Ministério da Educação (MEC), enquanto órgão federal executivo e propositivo de políticas públicas na área, bem como dos pareceres e deliberações propostos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão federal normativo, com ações de caráter mandatário de abrangência nacional, no âmbito educativo.

A partir do ano de 2007, o sistema municipal de ensino de Erechim ampliou progressivamente a duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Essa ampliação alterou a organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, além de ter provocado

inúmeras discussões a respeito. Por sua vez, o sistema estadual de ensino iniciou as mudanças em relação à ampliação do Ensino Fundamental também no ano de 2007. Diante disso, é possível refletir sobre a necessidade premente que há em discutir a forma de implantação do Ensino Fundamental ampliado no município de Erechim, verificando as dificuldades enfrentadas pelos sistemas², escolas e professores, bem como as soluções encontradas. E mais, a necessidade de se atentar ao modo pelo qual está sendo viabilizada a materialização desta proposta no contexto de cada escola, mediante os pareceres, indicações e orientações de cada conselho de educação envolvido, o Conselho Municipal de Educação e o Conselho Estadual de Educação, pois, conforme estabelece a legislação, a mantenedora deve reorganizar o Ensino Fundamental, tendo em vista não apenas o primeiro ano, mas toda a estrutura dos nove anos.

Desta forma:

[...] existe necessidade de trabalho de pesquisa, acompanhamento e avaliação acerca desses processos decorrentes de decisões sobre políticas públicas, especificamente de educação, que produzem impacto no cotidiano das instituições escolares e na vida das famílias com filhos em idade escolar. Isso é de fundamental importância para construir posicionamentos mais bem fundamentados sobre as questões educacionais. É preciso tratar o ingresso de criança de 6 anos no Ensino Fundamental ampliado como objeto de pesquisa, como fenômeno a ser interrogado, na perspectiva de uma análise política, sociológica e pedagógica (SANTOS; VIEIRA, 2006, p. 778).

Nesse sentido, uma proposição da antecipação da idade para ingresso no Ensino Fundamental requer, no ponto de partida, não apenas a indicação da necessidade de debates, estudos e discussões entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental, como também uma avaliação das condições, da realidade institucional, e da provisão das condições concretas para a implementação em cada sistema de ensino. Neste caso, o sistema municipal e o estadual de Erechim.

Apesar de considerar a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos uma alternativa em busca da melhoria da educação, a autora Doralice Gorni (2007) demonstra preocupação com a maneira como ela foi elaborada, discutida e implementada. Em sua investigação, Gorni (2007) pôde perceber que ainda há muitas dúvidas e dificuldades para a concretização dessa obrigatoriedade legal por

² A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, os municípios puderam criar os seus sistemas municipais de ensino, neste caso, o município de Erechim/RS tem o seu próprio sistema.

parte de escolas e até por Secretarias de Educação, apesar dos esforços por parte dos governos responsáveis em suprir essas limitações. De acordo com a autora, isso acontece porque os documentos orientadores, provavelmente no intuito de respeitar a autonomia das escolas, são de cunho geral e subsidiados nos princípios e fundamentos da proposta, requerendo certo grau de domínio da mesma e maturidade profissional, o que talvez não seja encontrado na maioria das escolas.

A mesma autora critica o fato dos documentos orientadores terem sido produzidos somente após a implementação da proposta, pois:

[...] cabe destacar que, embora o documento que trata das orientações gerais aponte, adequadamente, alguns caminhos que devem ser percorridos coletivamente no interior das escolas e demais instâncias do sistema educacional antes da implementação da proposta, cabe-nos indagar se: 1) este processo não deveria anteceder e, portanto, subsidiar a decisão de implantação da proposta e o estabelecimento do prazo legal para que a mesma se concretize? 2) as necessidades apontadas pelas escolas não deveriam ser sanadas *a priori* para que tivéssemos maiores chances de obter os resultados almejados? (GORNÍ, 2007, p. 70-71).

Sendo assim, Gorni (2007) questiona se essa política não teria sido implementada de forma precoce, sem antes terem sido colocadas todas as questões e esclarecidas todas as dúvidas; e sem antes se constituir uma ação planejada, organizada e sistemática de assessoramento às escolas na implantação do Ensino Fundamental ampliado. Buscando enfatizar esta preocupação, a autora supracitada insiste “na precocidade da implantação do Ensino Fundamental de nove anos enquanto as condições necessárias para tal não estiverem, de fato, asseguradas às escolas” (GORNÍ, 2007, p. 78).

Para que essas condições sejam garantidas, não basta que as próprias escolas avaliem suas condições reais e suas necessidades, elas também precisam ter a garantia de que serão assistidas, em todos os aspectos, pelos respectivos Estados e Municípios para consegui-las. E isto requer, necessariamente, não só mais recursos para a educação, como também um planejamento de como as condições necessárias podem ser viabilizadas no âmbito de todo o país, dentro do prazo estabelecido como limite para o atendimento da lei (GORNÍ, 2007).

Acrescenta-se, ainda, que a materialização de uma política nem sempre está assegurada na sua proposição. Diversos fatores culturais e históricos vão construindo processos diferenciados de representações que interferem nos

processos de aceitação, de rejeição e de incorporação das mudanças por parte de uma dada sociedade. Portanto, as escolhas das ações adotadas para a concretização de uma política são determinantes para o seu sucesso ou fracasso (HÖFLING, 2001).

Nesse contexto, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, com o ingresso da criança aos seis anos de idade tem sido um desafio para os sistemas de ensino³ e para os sujeitos que dele fazem parte. Nessa perspectiva, a presente pesquisa buscou analisar a proposta de ampliação do Ensino Fundamental em seus aspectos legais, políticos e pedagógicos, considerando a percepção dos profissionais da educação no que concerne à forma com que essa proposta chegou ao sistema estadual e ao sistema municipal de ensino do município de Erechim/RS, bem como conhecer a visão dos profissionais da educação acerca das dificuldades enfrentadas e das soluções encontradas na organização do trabalho pedagógico para o ano inicial do Ensino Fundamental e, identificar a participação dos profissionais da educação que atuam no sistema estadual e municipal de ensino do município de Erechim/RS no processo de ampliação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental.

³ Para o Conselho Nacional de Educação sistema de ensino é o “conjunto de campos de competências e atribuições voltadas para o desenvolvimento da educação escolar que se materializam em instituições, órgãos executivos e normativos, recursos e meios articulados pelo poder público competente abertos ao regime de colaboração e respeitadas as normas gerais vigentes” (BRASIL, 2002).

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

No decorrer da pesquisa, diversos caminhos foram se desvelando e o processo de construção da escrita foi se transformando em narrativas do cotidiano dos profissionais da educação em relação à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Como diz Minayo (1999) a pesquisa é atividade básica da Ciência no seu questionamento sobre determinada realidade, produzindo conhecimento e possibilitando diversas reflexões sobre um problema ou fato da sociedade. Nesse sentido, esta pesquisa surgiu a partir da inter-relação de uma política educacional, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, com a prática cotidiana, nos sistemas estadual e municipal de ensino do município de Erechim.

De acordo com Sampaio:

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

A partir desse estudo buscou-se algumas respostas às inquietações sobre as políticas que orientaram a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, o que desencadeou um processo reflexivo nos discursos e práticas cotidianas dos profissionais da educação entrevistados. Foi perceptível as diferentes interpretações destes profissionais e as distintas formas de implementação da política nos sistemas estadual e municipal de Erechim.

A construção desse trabalho apresentou um cunho de interpretação e diálogo entre o pesquisador e os entrevistados originando, posteriormente, a análise dos dados coerente às características da abordagem qualitativa de pesquisa.

Segundo Chizzotti (1991), a referida abordagem permite uma relação próxima e dinâmica entre o pesquisador e o objeto de estudo da investigação, o que os torna mais eficazes para a compreensão das ações práticas dos sujeitos. Tal escolha deu-se ao fato de a temática implicada na pesquisa constituir-se em um advento recente

no contexto educacional brasileiro, bem como o problema em questão não dispor de muitos estudos, havendo poucas pesquisas evidenciadas na literatura.

A abordagem qualitativa na presente pesquisa é pertinente, pois segundo Moreira:

As especificidades do ser humano praticamente exigem para seu estudo um conjunto metodológico diferente, que leve em conta que o homem não é um organismo passivo, mas sim que interpreta continuamente o mundo em que vive (MOREIRA, 2002, p. 44).

Nesse sentido, o ato de pesquisar é o ato de conhecer, de construir diferentes caminhos para compreender, interpretar os sentidos e significados dados, nesse caso à ampliação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental. A pesquisa qualitativa possibilita adentrar por caminhos que sinalizam diversos sentidos, abrangendo além da objetividade, a subjetividade no campo da educação e das políticas públicas. O caminho trilhado na abordagem qualitativa é rico em detalhes, em sentidos e um desafio ao pesquisador, pois “ao escolhê-la implica-se dimensionar o trabalho e a reflexão em várias características qualitativas: pessoal, autônomo, criativo e rigoroso” (SEVERINO, 2007, p. 214).

Segundo o autor, o trabalho pessoal dá sentido à temática escolhida pelo pesquisador, em que o objetivo deve fazer parte de sua vida, que tenha relevância e significação para si e na relação com o universo que o envolve. Isto lhe confere também uma dimensão social e o sentido político englobado no tema, quando o mesmo indaga-se criticamente a respeito deste, no cotidiano das relações sociais, políticas, históricas e culturais. Assim, “a escolha de um tema de pesquisa, bem como sua realização, necessariamente é um ato político” (SEVERINO, 2007, p. 215).

O trabalho autônomo também é uma característica qualitativa, pois é fruto do esforço do próprio pesquisador, da capacidade de um “inter-relacionamento enriquecedor, portanto, dialético, com outros pesquisadores, com os resultados de outras pesquisas, e até mesmo com os fatos” (Ibid, p. 215).

Outra característica qualitativa, elencado pelo referido autor, é o trabalho criativo, que “não se trata apenas do aprender, de apropriar-se da ciência acumulada, mas de colaborar com o desenvolvimento da ciência” (ibid, p. 217). Esta criatividade está diretamente ligada ao trabalho rigoroso, com o compromisso, a

dedicação, o estudo e à reflexão, pois esta não se desenvolve ao acaso ou espontaneamente, há que se apresentar um rigor teórico-metodológico em relação às descobertas e os enriquecimentos na pesquisa qualitativa, ou como diz Severino (2007, p. 218), “não se faz ciência sem esforço, perseverança e obstinação”.

Complementando essa reflexão, para Minayo:

[...] 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 o propósito fundamental é a compreensão, explanação e especificação do fenômeno (GAMBOA, 1995). Para Triviños (2008), a pesquisa qualitativa é descritiva. Desta maneira, a interpretação dos resultados surge como a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção de um fenômeno em um contexto. Por isso, não é vazia, mas coerente, lógica e consistente.

Nesse sentido, optou-se pelo estudo de caso, pois proporcionou analisar profundamente o objeto estudado, bem como:

[...] 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).

De acordo com Gil (1999, p. 73) “o estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade e no qual são utilizadas várias fontes de evidência”. Esse tipo de pesquisa vem ganhando uma maior expressão no campo educacional, com a realização de vários estudos sobre a organização e o cotidiano escolar. Marli André (2005) afirma que uma das vantagens do estudo de caso é a possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis.

Nessa pesquisa, o caso estudado é a ampliação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental no município de Erechim. Como a pesquisa foi desenvolvida

com profissionais da educação de uma escola pública estadual e uma escola pública municipal de Erechim e seus respectivos representantes nas Secretarias de Educação, encaminha-se, assim, para um estudo multicasos. Triviños (2008, p. 136) define o estudo multicasos como aquele “sem necessidade de perseguir objetivos de natureza comparativa, em que o pesquisador pode ter a possibilidade de estudar dois ou mais sujeitos, organizações, etc”.

Os estudos multicasos procuram analisar um objeto de estudo, algo singular, tendo valor em si só, mesmo que, posteriormente, tenham sido percebidas semelhanças com outros casos, retratando a realidade de uma forma completa e profunda. Busca-se revelar a multiplicidade das dimensões presentes em uma determinada situação ou problema, focalizando o todo.

Para que a pesquisa tivesse seus objetivos contemplados foram utilizados como instrumentos de coleta de dados as entrevistas semi-estruturadas, com seis profissionais da educação, e a análise documental de leis, decretos, resoluções e pareceres nacionais, estaduais e municipais que orientaram à ampliação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental.

Aguiar (2006, p. 18) ressalta que a “entrevista é um dos instrumentos mais ricos e permite o acesso aos processos psíquicos que interessam, particularmente os sentidos e os significados.” Pois, na entrevista, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 33) “se cria uma interação, uma atmosfera de influência recíproca, especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas”.

Por isso, a escolha da entrevista com perguntas abertas, para criar essa atmosfera entre quem pergunta e quem responde, para que a entrevista ganhe vida ao se iniciar a interlocução e se configure em um diálogo entre o pesquisador e o entrevistado.

Corroborando com essa ideia, Laville e Dione (1999) salientam que a entrevista semi-estruturada permite flexibilidade e liberdade ao pesquisador, seja para suprimir ou acrescentar perguntas improvisadas. Em relação ao entrevistado, é possível obter “informações mais ricas e fecundas, uma imagem mais próxima da complexidade das situações, fenômenos ou acontecimentos”. (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 190)

Concorda-se com Zago (2003) quando enfatiza o caráter social e interpessoal da entrevista, dizendo que tal recurso permite expressar “realidades, sentimentos e cumplicidades”, pois esse:

[...] encontro com um interlocutor exterior ao universo social do entrevistado representa, em vários casos, a oportunidade de este ser ouvido e poder falar de questões sociais que lhe concernem diretamente. [...] Não raro nossos informantes nos fazem confidências, nos têm como seus interlocutores, porta-vozes de suas reivindicações (ZAGO, 2003, p. 301).

A entrevista é, portanto, uma forma de interação social, de diálogo entre pesquisador e entrevistado, promovendo um processo de interlocução que visa compreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam e argumentam.

Além disso, para dar continuidade à interpretação dos dados e compor esta investigação utilizou-se também a pesquisa documental, “veículos vivos de informação” (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 168) com objetivo de obter subsídios e referenciais sobre a normativa de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

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 a mesma autora, a pesquisa documental se assemelha muito a pesquisa bibliográfica, porém, a pesquisa documental utiliza-se de materiais que não receberam tratamento analítico, que não foram editados. Para Laville e Dione (1999, p. 166) “um documento pode ser algo mais do que um pergaminho poeirento: o termo designa toda fonte de informações já existente”. E ainda:

Entre as fontes impressas, distinguem-se vários tipos de documentos, desde as *publicações de organismos* que definem orientações, enunciam políticas, expõem projetos, prestam conta de realizações, até *documentos pessoais*, diários íntimos, correspondência e outros escritos em que as pessoas contam suas experiências, descrevem suas emoções, expressão a percepção que tem de si mesmas. Passando por diversos tipos de *dossiês* que apresentam dados sobre a educação, a justiça, a saúde, as relações de trabalho, as condições econômicas, etc., sem esquecer os *artigos de jornais e periódicos* nem as diversas *publicações científicas*: revistas, atas de congressos e colóquios (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 166).

Na presente pesquisa a análise documental foi de grande relevância, pois possibilitou uma análise crítica da política pública e suas possíveis interpretações que definiram a maneira de implementação do Ensino Fundamental nos sistemas

pesquisados. Porém, também se evidenciou por meio de outras fontes documentais de informação, como o jornal, por exemplo, um panorama nacional e regional do assunto em questão, apresentando diferentes opiniões e contribuindo com a relevância do estudo.

Visto isso, a interpretação dos dados foi complexa e levou em consideração o entendimento da análise de conteúdo, que segundo 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).

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 Bardin, a primeira fase é a fase de organização propriamente dita, pois corresponde à organização do material e a seleção dos documentos a serem analisados. Assim, nessa primeira etapa, pesquisaram-se os documentos legais que orientaram a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, a partir dos primeiros pareceres expedidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), datados de 1998; passando pelos documentos orientadores produzidos pelo Ministério da Educação (MEC); as leis n. 11.114/2005 (BRASIL, 2005a) e n. 11.274/2006 (BRASIL, 2006a); os pareceres e resoluções dos Conselhos Estadual e Municipal de Educação e as recentes publicações acerca do tema estudado.

Na segunda fase, analisaram-se as falas transcritas dos sujeitos da pesquisa e buscou-se relações das mesmas com os materiais explicitados acima, correspondentes à fase anterior.

Por fim, no tratamento dos resultados, interpretaram-se os dados obtidos junto aos sujeitos, à luz do referencial teórico que embasou esse estudo, buscando os documentos legais, a concepção evidenciada pelos profissionais da educação sobre a prática pedagógica e problematizando a gestão do pedagógico, incluindo a formação e a participação dos profissionais da educação na implementação da Lei.

A maioria dos procedimentos de análise qualitativa organiza-se em torno de categorias. A categoria é uma forma geral de conceito, uma forma de pensamento. Na análise de conteúdo, as categorias são:

[...] rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão de características comuns desses elementos (BARDIN, 1977, p. 117).

Para a realização da pesquisa, foram estabelecidas três categorias *a priori*, que orientaram o procedimento de coleta de dados e a organização teórico-prática da análise. São elas: políticas públicas, prática pedagógica e gestão do pedagógico. Essas categorias se mantiveram após a análise das entrevistas, pois elas dizem respeito às intenções do pesquisador, aos objetivos da pesquisa e às questões orientadoras.

A pesquisa foi desenvolvida considerando a implantação do Ensino Fundamental em dois sistemas de ensino distintos, o estadual e o municipal, porém, no mesmo contexto, no município de Erechim/RS. Para tanto, os sujeitos da pesquisa foram seis profissionais da educação, sendo três que atuam no sistema estadual de ensino e três que atuam no sistema municipal de ensino.

Para obter relações entre o objeto de estudo e os profissionais dos dois sistemas de ensino, optou-se por adotar um padrão na escolha dos sujeitos, que são: um profissional da educação que atua na gestão do sistema estadual de ensino, no caso, na 15ª Coordenadoria Regional de Educação, coordenadoria que abrange o município de Erechim/RS; um profissional da educação que atua na coordenação pedagógica em uma escola pública estadual; um profissional da educação que atua na docência em uma turma do primeiro ano dessa mesma escola pública estadual; um profissional da educação que atua na gestão do sistema municipal de ensino; um profissional da educação que atua na coordenação pedagógica em uma escola pública municipal; um profissional da educação que atua na docência em uma turma do primeiro ano dessa mesma escola pública municipal.

A escolha pelos profissionais da educação que atuam na gestão dos sistemas se deu pela necessidade de identificar os encaminhamentos feitos pelos sistemas em relação à ampliação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental. Da mesma forma, para perceber a articulação no cotidiano das escolas optou-se por entrevistar a coordenadora pedagógica dos anos iniciais e uma professora que atua no primeiro

ano do Ensino Fundamental, pois foi exatamente aí que se deu a alteração, o “fator novo” desta etapa, e que trouxe implicações, especialmente de cunho pedagógico.

Segue abaixo um quadro ilustrativo dos sujeitos⁴ da pesquisa e sua vinculação a cada sistema de ensino.

Sistema Estadual	Sistema Municipal
Gestora da 15ª Coordenadoria de Educação (CRE)	Gestora da Secretaria Municipal de Educação (SMEd)
Coordenadora Pedagógica (CPE)	Coordenadora Pedagógica (CPM)
Docente do 1º ano do E. F. (PPE)	Docente do 1º ano do E.F. (PPM)

Quadro 1 – Descrição dos sujeitos da pesquisa

O contato com a Coordenadoria Regional de Educação (CRE), com a Secretaria Municipal de Educação (SMEd) e com as escolas foi feito diretamente pelo pesquisador, apresentando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e solicitando autorização para realização das entrevistas. As entrevistas foram marcadas previamente, de acordo com a disponibilidade de cada sujeito, sendo que as mesmas foram gravadas para melhor descrever a riqueza dos detalhes.

A 15ª CRE está situada no município de Erechim, região norte do Estado do Rio Grande do Sul (RS) e abrange quarenta e um (41) municípios. Nesses municípios existem cento e vinte (120) estabelecimentos estaduais de ensino, sendo vinte e três (23) no município de Erechim. Destes estabelecimentos, de acordo com o Censo da Educação Básica de 2009, trinta (30) ofertam turmas de pré-escola, cento e quatorze (114) ofertam turmas de Ensino Fundamental, cinquenta (50) ofertam turmas de Ensino Médio, quatro (4) de educação profissional, sete (7) de educação especial e dezenove (19) de Educação de Jovens e Adultos (EJA), totalizando 33.969 matrículas no ano de 2009. A profissional da educação entrevistada desta instituição é responsável pela alfabetização no Departamento Pedagógico e a partir desse momento será nominada **CRE**.

⁴ Os sujeitos entrevistados foram todas do gênero feminino, e, por isso, em diferentes momentos são chamadas de “as profissionais da educação”.

A Secretaria Municipal de Educação de Erechim (SMEd) está situada na região norte do RS. Segundo os números de Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, o município de Erechim possui 96.051 habitantes. No sistema municipal de ensino foram atendidos 6560 estudantes no ano de 2010, nas quinze (15) escolas do município. Nas sete (7) escolas municipais de Educação Infantil foram atendidos dois mil e quinze (2015) estudantes, nas sete (7) escolas de Ensino Fundamental foram mais três mil, quinhentos e oitenta e cinco (3585) estudantes, duzentos e sessenta e nove (269) estudantes de EJA e setecentos (700) estudantes atendidos pela Escola de Belas Artes, em turnos diferentes das aulas. O sistema municipal de ensino possui aproximadamente quinhentos (500) professores e cento e setenta (170) funcionários de escola. A profissional da educação entrevistada desta instituição é coordenadora da divisão de Ensino Fundamental e a partir desse momento será nominada **SMEd**.

A escola pública estadual está situada no centro de Erechim e oferece turmas de pré-escola e 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A escola possui seis salas de aula, quadra de esportes e uma pracinha. Conta atualmente com quarenta (40) alunos de pré-escola e cento e sessenta (160) alunos no Ensino Fundamental. Desta instituição foi entrevistada a coordenadora pedagógica, que a partir desse momento será nominada **CPE** e a professora que trabalha com uma turma do primeiro ano, que será nominada **PPE**.

A escola pública municipal está situada no bairro Presidente Vargas, no município de Erechim, e oferece turmas de Educação Infantil à 8ª série. Conta atualmente com quinhentos e oitenta e quatro (584) estudantes, quarenta e seis (46) professores e dezessete (17) funcionários. A escola possui oito salas de aula, quadra de esportes coberta, ampla pracinha em uma estrutura recém inaugurada. Desta instituição foi entrevistada a coordenadora pedagógica, que será nominada **CPM** e a professora que trabalha com a turma de primeiro ano, que será nominada **PPM**.

A seguir, apresenta-se a sistematização da análise do estudo nos capítulos definidos a partir das categorias estabelecidas *a priori*, que foram ratificadas após a análise dos dados obtidos junto aos sujeitos. Primeiramente, a ampliação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental pela perspectiva da **política pública**, de seu aspecto legal e de como os profissionais da educação a compreendem. Em seguida, a análise deste mesmo objeto pelo viés da **prática pedagógica**, seja na

docência no primeiro ano ou nas funções da gestão da escola e do sistema. Por fim, o foco na **gestão do pedagógico**, o que incluiu a formação inicial e a formação continuada dos profissionais da educação que atuam nos diferentes âmbitos e a participação dos mesmos na discussão e elaboração de políticas públicas, procurando superar a ruptura do pensar e do fazer no cotidiano educacional.

3 A POLÍTICA PÚBLICA DE AMPLIAÇÃO DA OBRIGATORIEDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL EM FOCO

Assim como mostra Marta Arretche (2003), é inegável o recente crescimento dos estudos na área de políticas públicas no Brasil. Esse aumento de inquietações no que diz respeito à temática está, ainda segundo a autora, diretamente relacionado às transformações pelas quais a sociedade brasileira tem passado na atualidade. Conforme Santos (2002), à medida que essas mudanças perpassam pelos terrenos econômico, social e político, elas reconfiguram as diferentes realidades. Consequentemente, para que as novas demandas sejam atendidas, essas transformações passam a exigir reformas também nas políticas públicas, especialmente nas políticas educacionais.

A recente política de ampliação do tempo de escolarização obrigatória no Brasil é um exemplo que nos permite perceber o quanto a educação está diretamente relacionada aos interesses do Estado e da sociedade. Novas leis e discussões relacionadas ao tema têm se estabelecido à luz de três questões que as justificam: a de direito, a política e a pedagógica (LUCE, 2006).

Como bem se sabe, a educação é um direito garantido pela legislação nacional (BRASIL, 1988; 1996) e, portanto, um dever do Estado. Dessa forma, expandir esse direito implica em aumentar, de forma paralela, o tempo de escolarização julgado necessário para a formação do indivíduo e o número de alunos nas escolas (TEIXEIRA, 2002), ou seja, significa democratizar o ensino assegurando a equidade social no acesso e na continuidade dos estudos. Essa é a primeira justificativa utilizada pelo dispositivo legal que amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração (BRASIL, 2006c).

No que tange aos motivos políticos, o MEC (BRASIL, 2004c) utiliza como argumentos a integração regional e a acreditação internacional do país – haja vista que esse movimento de ampliação do tempo de escolarização obrigatória é uma tendência mundial – e o desenvolvimento social e econômico.

A justificativa de ordem pedagógica está concatenada ao objetivo maior dessa ação política, que é o de assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma

aprendizagem mais ampla (BRASIL, 2004c). É importante observar, porém, que esse aumento do tempo de escolarização somente gerará resultados positivos se ele for utilizado de forma produtiva, voltada não só para o acesso e a permanência no Ensino Fundamental, mas também para um padrão de qualidade segundo o qual o ensino será estruturado (BRASIL, 1988; OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005).

Essa qualidade implica assegurar um processo educativo respeitoso e construído com base nas múltiplas dimensões e na especificidade do tempo da infância, do qual fazem parte as crianças de seis anos. Para que isso seja possível, são imprescindíveis planejamentos e diretrizes orientadoras para o atendimento integral dessas crianças, tanto no seu aspecto físico quanto no psicológico, intelectual e social. É nesse momento que surgem as principais dificuldades para a implantação do Ensino Fundamental: a inexistência de uma matriz curricular específica para os alunos ingressantes no primeiro ano dessa etapa de ensino.

O MEC (BRASIL, 2004c) delegou às comunidades escolares a responsabilidade de estruturarem suas propostas curriculares, através de discussões e demais ações coletivas voltadas para um projeto que reflita o desejo e o planejamento de cada comunidade escolar. Como subsídios para essas discussões foram elaborados e distribuídos às redes de ensino diversos materiais e documentos contendo orientações legais, pedagógicas e administrativas para auxiliar a consolidação dessa política. De acordo com o MEC, é a partir dessas proposições locais que as novas diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental deverão ser elaboradas (BRASIL, 2004c).

A pesquisa realizada por Ball e Bowe (1998) na Inglaterra foi uma referência importante à compreensão do fato de que as políticas curriculares são passíveis de interpretação em diferentes contextos de implementação. Os autores falam do ciclo de políticas e o fluxo contínuo de interferências existentes entre os contextos de influência, da produção de texto e da prática de uma política. Assim, não se pode deixar de mencionar que uma política curricular requer certas condições para sua implementação. Vários são os fatores que influenciam a aplicação de uma proposta curricular em um país, dentre os quais podem ser citados os recursos materiais e humanos disponíveis nas escolas, a interpretação que os professores fazem da política, os interesses pessoais e profissionais dos docentes e o conjunto da política educacional vigente.

O processo de apropriação das políticas estaria sujeito à interpretação de seu texto, o que é próprio às políticas, também as curriculares. A grande distância entre as propostas feitas pelos níveis centrais de administração do sistema educacional e a realidade vivida nas escolas pode levar à resistência por parte dos professores e seu apego a práticas já arraigadas (SANTOS, 2002). Dessa forma, esse trabalho coletivo de construção das novas orientações curriculares é posto como uma prática repleta de desafios a serem vencidos. É um caminho reconhecidamente importante para uma escola que se quer democrática, para um processo pedagógico eficiente e para uma qualidade de ensino desejada por todos.

Essas são idéias também compartilhadas por Teixeira (2000), que ressaltou muito bem a importância de que as propostas curriculares sejam construídas, inicialmente, em um processo de discussão entre os professores, em suas escolas, para, posteriormente, de forma mais ampla, passarem a constituir uma base comum para o Ensino Fundamental brasileiro. Um ponto essencial a ser considerado pelas escolas que incluem as crianças de seis anos no primeiro ano de escolarização obrigatória é a necessidade de se romper com a fragmentação existente entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. Trata-se de duas etapas de ensino indissociáveis, haja vista que “[...] ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso” (KRAMER, 2006, p. 44).

Um estudo de caso feito por Santos e Vieira (2006) no Estado de Minas Gerais, apontou ainda outras razões, além das pedagógicas, das políticas e das de direito, que levaram à decisão de ampliar o Ensino Fundamental para nove anos nesse citado Estado. De acordo com as autoras, a primeira justificativa para essa extensão foi a de razão demográfica. Uma vez que o Estado estava passando por uma redução das taxas de fecundidade, o número de alunos no Ensino Fundamental diminuiu significativamente. Assim, a consequência gerada a partir dessa redução de demanda por esse nível de ensino foi uma rede ociosa e com vários professores excedentes. Dessa forma, a obrigatoriedade de mais um ano de escolarização, para uma nova faixa etária, seria capaz de preencher essas lacunas existentes na rede, ao exigir novas matrículas.

Outra razão apontada pelas autoras acima referidas seria a de ordem financeira. Desde a promulgação da Lei n. 9.424, de 24/12/1996 (BRASIL, 1996b) até o final do ano de 2006, estava em vigência no Brasil o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

Esse fundo era de natureza contábil e redistribuía o valor resultante do somatório de recursos arrecadados pelos Estados, Distrito Federal e municípios para o Ensino Fundamental, de acordo com o número de matrículas de cada sistema nessa etapa de ensino, conforme dados do censo escolar. Logo, a inclusão das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental seria uma estratégia dos Estados e municípios que, ao aumentar o número de matrículas, ampliaria também o valor dos seus recursos a serem recebidos.

Nesse sentido, Santos e Vieira (2006) aludem à desqualificação da:

Educação Infantil no interior das políticas públicas, uma ausência de preocupação em pensar nos impactos da inclusão de crianças de 6 anos na educação fundamental, em relação às matrículas e ao acesso à Educação Infantil para as idades inferiores a 6 anos (SANTOS; VIEIRA, 2006, p. 790).

Vários autores brasileiros e europeus discutem o risco e o fato das reformas no Ensino Fundamental causarem impactos na Educação Infantil, resultando geralmente em diminuição e desorganização da oferta de vagas nesse segmento (MOSS, 2004; BARBOSA, 2006; ROSEMBERG, 2003; CAMPOS, 2003; KRAMER, 2006; FARIA, 2005; ARELARO, 2005).

César Callegari, em entrevista sobre a ampliação do Ensino Fundamental (EF), revela que a preocupação dos pesquisadores procede. Pois, ao ser indagado sobre as consequências para as prefeituras no que se refere ao financiamento para a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental, afirma que com o FUNDEB⁵, “um aluno de seis anos no EF, em termos de financiamento, vale 10% a mais do que um aluno de pré-escola matriculado na Educação Infantil. Sendo assim os municípios terão mais recursos financeiros com o EF de 9 anos” (CALLEGARI, 2007, p. 3).

Nesse sentido é possível que os municípios se vejam tentados a buscar mais matrículas para essa etapa de ensino, com conseqüente abertura de mais turmas para o primeiro ano do que para o pré-escolar.

⁵ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério, que engloba desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, instituído com a Emenda Constitucional n. 53, em 19 de dezembro de 2006, com a Medida Provisória n. 339. Em 20 de junho de 2007 foi promulgada a Lei n. 11.494 para sua regulamentação.

3.1 O Ensino Fundamental na história da educação - breves considerações

A ampliação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental traz no seu bojo reflexões que possibilitam problematizar a história, para que possamos seguir novos rumos, agindo de maneira diferente sobre a educação no momento presente. Assim sendo, torna-se imprescindível o constante estudo dos aspectos históricos e legais da implantação dessa política pública, bem como seus antecedentes, a fim de dar continuidade à discussão compreendendo as bases que a sustentam numa perspectiva social, ideológica, política e cultural.

A partir da década de 1960, o Brasil assume compromissos internacionais que reforçam a necessidade de estender os anos de escolaridade obrigatória, em acordo com o princípio de escola não seletiva e para todos. Entretanto, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 4.024 (BRASIL, 1961), promulgada em 1961, que poderia ter sido o primeiro instrumento de concretização de ações efetivas para o desenvolvimento da qualidade de ensino em nível nacional, apenas ratificou o que estava em prática nos anos anteriores, não incorporando nenhuma modificação substancial. Com isso, somente em 1969, em texto de Emenda à Constituição Federal, promulgada dois anos antes, durante o Governo Militar, a educação passa a ser assumida como dever do Estado.

As décadas de 1960 e 1970 fizeram surgir o que se pode chamar de sistema nacional de ensino, um conjunto de instituições de nível nacional e local unidas por uma lei direcionadora, a LDB. Em 1971, pela Lei n. 5.692 (BRASIL, 1971), é que se instituiu o ensino obrigatório de 1º grau, com duração mínima de oito anos, ampliando-o em relação ao tempo que estava definido até aquele momento. A idade mínima estabelecida para ingresso nessa etapa de ensino estava especificada no Art. 19 que dispunha como limite a idade já garantida pelas determinações anteriores – sete anos, abrindo um precedente em seu inciso 1º, conforme pode se verificar em seu texto: “As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de 1º grau de alunos com menos de sete anos de idade” (BRASIL, 1971).

No que diz respeito à data corte para ingresso na escolaridade obrigatória, a Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971) mostrou-se evasiva, oferecendo diferentes possibilidades de aplicação, em função do entendimento particular de cada

Conselho Estadual de Educação (CEE) e ainda da relação entre oferta e demanda por vagas para a 1ª série. Essa prerrogativa legal causou um diferencial em relação à idade de ingresso das crianças que frequentavam escolas públicas ou particulares. Inicialmente, crianças com sete anos incompletos tinham mais possibilidades de iniciar seu processo de escolaridade em escolas particulares, que não passavam por vicissitudes envolvendo falta de vagas por excesso de demanda. Aos poucos a oferta foi aumentando e muitas redes públicas, principalmente das capitais brasileiras, mais especificamente nas regiões sul e sudeste, já acolhiam crianças com pouco mais de seis anos.

Desde a década de 1970 e principalmente depois da de 1980, foi sendo ampliado o acesso antes dos sete anos completos ao ensino escolar obrigatório, em ambas as redes escolares, sem que tivesse havido qualquer mudança na Lei. No ano de 1998, de acordo com os dados do Ministério da Educação, 449.279 crianças com seis anos de idade estavam matriculadas no Ensino Fundamental, com oito ou nove anos (BRASIL, 2001, p. 16). Entende-se que essa cultura e prática social estabelecidas terão repercussões no estabelecimento de uma nova política voltada para a reestruturação do nível de ensino em questão, uma vez que implica a conformação de outra organização das práticas pedagógicas, dentro de outro corte etário, como é o caso do Programa de Ampliação em estudo.

A Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) trouxe um parâmetro sociopolítico inteiramente novo. A abertura política resultou em uma constituição de caráter eminentemente social, tendo o cidadão como foco central, a partir dela concretiza-se a ideia da educação como direito público subjetivo⁶. Esse fato traz uma mudança paradigmática na organização política, fazendo com que o vetor de mobilização deixe de ser o Estado e passe a ser a sociedade. Nesse sentido, os Conselhos de Educação são revalorizados como forma de viabilizar essa nova orientação político-social, tendo a descentralização como princípio regulador das políticas públicas. O texto legal passa a dispor tanto sobre o dever do Estado de garantir o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, como sobre a possibilidade de utilização de instrumentos jurídicos adequados para sua garantia, por parte de todo cidadão.

⁶ De acordo com Barroso (1993), direito público subjetivo é o direito não somente declarado, mas que, além disso, prevê algum tipo de sanção em caso de seu não cumprimento.

Embora a lei tenha sido implementada apenas em 2006, as condições para a ampliação do Ensino Fundamental foram sendo gestadas já durante a reforma educacional brasileira na década de 1990. Consideramos que dois aspectos centrais na reforma criaram as condições que induziram esse processo: a) a focalização no Ensino Fundamental como resultado dos acordos firmados pelo governo brasileiro com os organismos multilaterais; e b) a política de financiamento adotada, com destaque especial para o FUNDEF, que, ao condicionar a distribuição de recursos ao número de alunos, levou muitos municípios a matricular crianças de seis anos na primeira série, sem, contudo, garantir-lhes mais um ano de escolaridade (CAMPOS; ROCHA, 2007).

Na década de 1990, o Brasil iniciou um processo de reforma educacional com o objetivo de alinhar a educação à nova ordem mundial. A mundialização da economia, a crise da dívida externa que provocou o ajuste fiscal nos estados nacionais as críticas às políticas sociais com a emergência do chamado “estado mínimo”, o abandono de compromissos nacionais, são alguns condicionantes sociopolíticos apontados como motivadores da crise social e consequência também da crise educacional.

De acordo com Krawczyk (2000), esse processo que desencadeou um movimento de reforma da educação, em nível mundial, no qual o Brasil e os demais países da América Latina foram também inseridos, constituiu-se como uma reação aos problemas estruturais intrínsecos ao desenvolvimento capitalista, indicando, dentre outros aspectos, a necessidade de conciliar os desafios da modernidade sem aumento da exclusão.

Assim, as críticas tecidas à educação nesse período centravam-se, sobretudo, na gestão dos sistemas e das unidades escolares. Argumentava-se que o problema da educação era um problema de gestão, por isso a reforma incidiu tão fortemente na gestão dos sistemas.

A reestruturação da organização e gestão do sistema educacional nos diferentes países da América latina trouxe, de diferentes formas e graus, profundas mudanças na organização do trabalho docente, nas suas relações de trabalho e na sua prática sindical, na definição das fronteiras entre o público e o privado, na distribuição entre as responsabilidades e definições entre as instâncias centrais, locais e institucionais, na concepção e lógica do financiamento para a educação, entre outros (KRAWCZYK, 2000, p. 6).

As reformas nos diferentes países vincularam-se aos compromissos assumidos por seus governos com as agendas dos organismos multilaterais⁷, consubstanciadas nos compromissos do Plano de Ação da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990. A partir dessa conferência, pode-se dizer que a educação voltou a fazer parte das agendas nacionais e internacionais como tema central das reformas políticas e econômicas, observando-se significativas convergências nas políticas adotadas, apesar das fortes diferenciações entre os países de uma mesma região ou de diferentes partes do mundo. De acordo com Torres (2001), essa uniformização da política educativa em escala global está vinculada ao crescente peso dos organismos internacionais no projeto e na execução da política educativa nos países em desenvolvimento. Nessa mesma direção, Souza e Faria (2004) reconhecem que, embora esses organismos sejam distintos em termos de suas prioridades e focos, evidencia-se pro meio da educação a defesa:

[...] da descentralização como forma de desburocratização do Estado e de abertura a novas formas de gestão da esfera pública; da autonomia gerencial para as unidades escolares e, ainda, da busca de incrementos nos índices de produtividade dos sistemas públicos, marcadamente sob inspiração economicista e neoliberal, em que pese, também, as diferentes formas que a descentralização da educação veio a assumir na América Latina (SOUZA; FARIA, 2004, p. 927).

Considerando esse conjunto de condicionantes internacionais que, em relação com as particularidades locais, orientaram também as reformas da educação nos anos 1990, Dale (2004) desenvolveu o conceito de agenda globalmente estruturada para a educação, afirmando que:

As agendas nacionais para a educação são formadas mais no nível do regime do que no nível estrutural; as “políticas educativas”, o processo de determinar o conteúdo e o processo da educação são poderosamente moldados e limitados pelas “políticas educativas”, pelo processo de determinação das funções a serem desempenhadas, pela importância do consequente provimento dos seus recursos, pelo sistema educativo como parte de um quadro nacional regulador mais amplo. De uma forma muito crítica, neste contexto, todos os quadros regulatórios nacionais são agora,

⁷ Dentre estas instituições destacam-se as agências de financiamento – Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) – e as de cooperação técnica – Programa das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

em maior ou menor medida, moldados e delimitados por forças supranacionais, assim como por forças político-econômicas nacionais. É por estas vias indiretas, através da influência sobre o Estado e sobre o modo de regulação, que a globalização tem os seus mais óbvios e importantes efeitos sobre os sistemas educativos nacionais (DALE, 2004, p. 441).

Como expressão dessa multiplicidade de regulações que vinculam os governos locais e os organismos multilaterais, destaca-se a emergência, na década de 1990, no caso do Brasil, de um conjunto de leis, decretos, portarias, programas, planos e/ou outros documentos oficiais, mandatórios ou não, que reorientaram a educação em todos os níveis.

Analisando ainda as repercussões da reforma do Estado no campo educacional, Peroni (2000) afirma que os processos de centralização e descentralização, uma importante característica da reforma educacional brasileira, são derivados da proposta de redefinição do papel do Estado. Segundo a autora, o Estado descentraliza o financiamento e centraliza o controle, observando-se como decorrência disso que:

[...] por um lado, o governo federal, com essas reformas, vem se desobrigando do financiamento das políticas educacionais, pois tem que racionalizar recursos, mas, por outro lado, ele objetiva centralizar as diretrizes, principalmente mediante parâmetros curriculares nacionais e avaliação das instituições de ensino (PERONI, 2000, p. 12).

Nessa nova redefinição do papel do Estado, o binômio centralização/descentralização ganhou, portanto, novos contornos. Com o objetivo de redução do Estado às suas funções mínimas, a descentralização apresenta-se como justificativa da transferência de competências da esfera central de poder para as instâncias locais, sob o argumento de buscar maior eficiência administrativa e racionalização dos recursos. No entanto, problematizando o discurso governamental, Rezende (2005) ressalta que esses processos se caracterizam muito mais por práticas desconcentradoras do que descentralizadoras. A autora argumenta que a desconcentração se dá no momento em que o poder central detém os mecanismos de controle, delegando à unidade local a tarefa de executar as ordens determinadas por essa instância. Esse processo difere-se, portanto, de uma perspectiva democrático-participativa, quando cabe legitimamente à unidade local o poder de decisão.

A descentralização na educação passaria pela necessidade de romper com os modelos centralizados, visto que, teoricamente, a descentralização estaria intrinsecamente ligada à participação mais efetiva das unidades descentralizadas, à melhor aplicação dos recursos, ao descongestionamento burocrático dos modelos anteriormente centralizados e, portanto, à racionalidade da máquina administrativa (REZENDE, 2005, p. 3).

Esses reordenamentos refletiram em novas formas de definição e articulação entre os espaços local, nacional e global no que diz respeito às políticas sociais, sobretudo, as educacionais. Um dos efeitos desses processos de descentralização diz respeito à transferência para os municípios da responsabilidade do atendimento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

No Brasil, antes mesmo de um novo dispositivo legal, que ordenasse de outro modo a educação nacional, já despontavam algumas experiências pedagógicas que incluíam um ano a mais na vivência escolar compulsória das crianças. Em algumas capitais como Porto Alegre, Belo Horizonte e São Paulo a mudança se deu antes de 1998 (BRASIL, 1998).

A experiência de Belo Horizonte, chamada Escola Plural, foi implantada em 1995 nas escolas municipais. Na proposta, vigente ainda hoje, o Ensino Fundamental com nove anos de duração foi organizado em ciclos⁸ de idade de formação: 1º ciclo (6 a 8/9 anos), 2º ciclo (9 a 11/12 anos) e 3º ciclo (12 a 14/15 anos). Belo Horizonte foi a primeira Rede Municipal do País a reorganizar o Ensino Fundamental para receber crianças de seis anos, com uma proposta renovada de trabalho e dentro da lógica de ciclos.

Ainda que tenha havido experiências anteriores, como a de Belo Horizonte, é com a LDB n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) que se constitui um marco legal para o estabelecimento da política de expansão da escolaridade obrigatória. Pode-se verificar, em seu Art. 32, uma indicação para a modificação do tempo da obrigatoriedade escolar, ao fazer referência ao Ensino Fundamental de oito anos, como tempo mínimo. Tal indicação não explicita a ampliação, mas não a restringe. E indica também em seu inciso I do § 3º do Art. 87 que: “Cada município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: matricular todos os educandos a partir

⁸ Miguel Arroyo conceitua os ciclos de formação como os tempos educativos da escola que se propõem a respeitar os tempos de vida, tempos sociais, mentais, culturais dos educandos. Não são formas de organizar as séries ou agrupamento de séries. O que se pretende é que a educação parta dos educandos e não dos conteúdos e que a função da escola é dar conta do desenvolvimento pleno dos educandos – se preocupar com a formação total, em todas as dimensões, dos educandos.

dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no Ensino Fundamental”. Desde aquele momento, apontava-se para uma legalidade patente perante tanto a ampliação do Ensino Fundamental quanto a antecipação para o ingresso das crianças nessa etapa.

O aumento no número de anos de escolaridade obrigatória, no ensino chamado Elementar ou Fundamental, constitui-se uma tendência mundial. Inclusive na América do Sul, são vários os países que adotam mais de oito anos de ensino escolar nesta etapa. Na Argentina a obrigatoriedade foi estendida de sete para dez anos (TEDESCO; TENTI FANFANI, 2001; SARTURI; AITA, 2009). Tal política varia de um país para outro de acordo com o julgamento das prioridades em cada realidade específica. Do mesmo modo, o acolhimento à obrigatoriedade escolar em idade mais precoce tem sido mais comum. Em relação ao Caribe e à América Latina, somente no Brasil, em El Salvador, na Guatemala e na Nicarágua a idade inicial era aos sete anos. Nos outros 37 países essa idade era aos cinco ou seis anos (UNESCO, 2007).

Assim, pode-se afirmar que a política de ampliação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental no Brasil não nasce ao acaso, há uma necessidade de acompanhar as políticas para a educação propostas para a América Latina, conforme será discutido abaixo. Neste contexto, as influências das políticas públicas transbordam as fronteiras territoriais e não são mera coincidência.

3.2 O Plano Nacional de Educação

Segundo Jamil Cury (2002), a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), no que diz respeito à educação nacional, permitiu a coexistência de sistemas de ensino em diferentes esferas, objetivando uma maior articulação entre as normas e as finalidades gerais, por meio de competências privativas, concorrentes e comuns. O fato é que em decorrência dessa articulação entre os sistemas de ensino, explicita-se a exigência de um Plano Nacional de Educação que possibilite o cumprimento de ações estabelecendo objetivos e metas a serem cumpridos. “Sistema implica organização sob normas comuns que obrigam a todos seus integrantes” (SAVIANI, 1999, p. 38).

No que concerne aos aspectos históricos do Plano Nacional de Educação, essa idéia remonta desde a Constituição de 1934 (BRASIL, 1934), originário do Manifesto dos Pioneiros da Educação que desejavam a reconstrução educacional, de grande alcance e de vastas proporções, um plano com sentido unitário e de bases científicas. Esse documento contribui com a inclusão de um artigo na Constituição Brasileira de 16 de Julho de 1934, que assim expressa:

Art. 150. Compete à União: a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País [...].

Art. 152. Compete precipuamente a Conselho Nacional de Educação, organizado na forma de lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos, bem como a distribuição adequada dos fundos especiais (BRASIL, 1934).

As demais constituições também defendiam a idéia de Plano Nacional de Educação determinados por Lei, maneira pela qual o referido documento é estabelecido até os dias de hoje. Vale destacar, que o primeiro Plano Nacional de Educação é de 1962, portanto, na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 4.024/61 (BRASIL, 1961), constituindo-se um conjunto de metas que deveriam ser alcançadas no prazo de oito anos, em 1965 sofrem revisão devido à introdução de normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais.

Na continuidade, a LDBEN n. 9394/96 (BRASIL, 1996) no Art. 9º inciso I, delega que a responsabilidade de elaboração do Plano Nacional é da União em colaboração com o Distrito Federal, Estado e Municípios. Além desse artigo, há também o Art. 87 das Disposições Transitórias que estabelece o prazo de um ano, após publicação da nova LDB, para que a União encaminhe ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação com diretrizes e metas para os próximos dez anos, devendo estar de acordo com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, (JOMTIEN, 1990) realizada em 1990 em Jomtien, foi um marco das políticas educacionais e teve como objetivo primordial a revitalização do compromisso mundial de educar todos os cidadãos do planeta.

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

Segundo Torres (2001), a Conferência não foi 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 relação à educação básica.

Como desdobramento da Conferência de Jomtien, o governo brasileiro elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993 – 2003) (BRASIL, 1993). Diferente do Plano Nacional de Educação, previsto na Constituição, voltado a todos os níveis e modalidades de ensino, o Plano Decenal foi apresentado ao povo brasileiro como uma proposta de governo. Como aponta Gadotti (2000, p. 5), esse plano foi elaborado na forma de um “conjunto de diretrizes de política” cujo horizonte deveria “coincidir com a reconstrução do sistema nacional de educação básica”. Nesse sentido, o Plano Decenal é apresentado como dirigido à Educação Básica para todos, reconhecendo ser essa a prioridade mais importante naquele momento. Entretanto, explicita que a focalização se dá no Ensino Fundamental, em atendimento ao dispositivo constitucional que determina eliminar o analfabetismo e universalizar esse nível de ensino no país.

Assim, o governo brasileiro, por meio do Plano Decenal de Educação para Todos, assumiu o compromisso de garantir a satisfação das necessidades básicas de educação com o objetivo mais amplo de assegurar, até o ano de 2003, a crianças, jovens e adultos conteúdos mínimos de aprendizagem que atendessem às necessidades elementares da vida contemporânea. É forte no Plano Decenal a defesa da relativização do dever do Estado com a educação, sobretudo ao anunciar que o seu sucesso dependerá, no âmbito nacional, do compromisso não só da União, dos Estados e dos municípios como das famílias e de outras instituições da sociedade civil.

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 organiza o Fórum Mundial de Educação, Dakar, nos dias 26 e 28 de abril de 2000.

Mesmo passados dez anos da realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, ainda persistem, 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 reorganizados e definidos seis objetivos a serem alcançados até 2015. Nesse caso, destacam-se os objetivos um e dois, pois estão relacionados com o foco de estudo desta pesquisa:

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 (DAKAR, 2000, p. 7).

Para buscar atingir tais objetivos, os governos, agências, organizações, grupos e associações representadas no Fórum de Educação se comprometeram em mobilizar uma forte ação política nacional e internacional em prol da Educação para Todos. Além disso, desenvolver planos nacionais e incrementar de forma significativa os investimentos em educação básica e buscar 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.

Esses são alguns esforços da comunidade nacional para os países de terceiro mundo desenvolver políticas públicas educacionais, ações e avaliações periódicas que venham a atingir os objetivos proposto no encontro.

Ressalta-se, que é possível visualizar alguns reflexos do empenho em investir na educação básica. Com vistas a atingir as metas, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), em janeiro de 2001, sancionada pela Lei n. 10.172 (BRASIL, 2001).

O PNE (BRASIL, 2001) 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.

Com este embasamento legal tem-se, no atual cenário, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) composto de objetivos e metas para cada nível da educação brasileira. Esse documento tem a pretensão de efetivar ações emergentes e necessárias aos sistemas de ensino, além de representar a possibilidade da sociedade em geral, acompanhar e participar do processo de implementação das políticas públicas para a educação. Sua elaboração atendeu ao disposto no artigo 214 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988) e ao artigo 87 da LDB de 1996 (BRASIL, 1996), que, ao instituir a década da educação, estabeleceu também que a União deveria encaminhar ao Congresso Nacional, até doze meses após sua promulgação, o “Plano Nacional de Educação”, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes. Esse plano deveria ainda ser reelaborado em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Tal como a LDB Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), também o Plano Nacional de Educação foi resultado de embates, teve-se uma proposta de Plano⁹ advinda do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que foi apresentado na forma de um projeto de lei (BRASIL, 1998c) pelo deputado federal Ivan Valente. Todavia, esse projeto não foi sequer discutido nas comissões e, tampouco, no plenário da Câmara. O que veio em substituição a esse projeto foi o apresentado pelo Governo Fernando Henrique Cardoso e aprovado por sua maioria no Congresso Nacional¹⁰. Conforme Gadotti (2000), o Plano Nacional de Educação mantém metas para o Ensino Fundamental que haviam sido estabelecidas no Plano Decenal de Educação para Todos, sofrendo apenas algumas atualizações, alterações e inclusões. Dentre essas atualizações destaca-se a meta n. 2: “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 à faixa de 7 a 14 anos” (BRASIL, 2001, p. 14).

A importância dessa meta é justificada pela necessidade de equalização regional. É destacada a posição do país com relação aos demais países da América Latina.

⁹ Reivindicava uma escola pública, gratuita, democrática e de exigente padrão qualitativo para todos, a serviço de um projeto de país voltado para o povo brasileiro. Requeria, entre outros compromissos, o de aumentar substantivamente o gasto público, universalizar a Educação Básica e ampliar e democratizar o ensino superior público.

¹⁰ Isso significa, portanto, que o que se tinha era o PNE do governo, e não da sociedade civil. Diversos estudiosos já evidenciaram e analisaram essa questão (PINTO, 2002; ROMANO, 2002; SAVIANI, 1999; VALENTE), que marcou a limitação e o retrocesso na busca pela responsabilidade estatal para com a educação pública, gratuita e de qualidade.

Esta medida é importante porque, em comparação com os demais países, o ingresso no Ensino Fundamental é relativamente tardio no Brasil, sendo de seis anos a idade padrão na grande maioria dos sistemas. [...]. Corrigir essa situação constitui prioridade da política educacional (BRASIL, 2001, p. 20).

Conforme a descrição do sistema educativo do Mercosul, realizada pela revista Mercosur (MERCOSUL, 2004), no sistema de educação argentino, a educação inicial se ocupa da educação de crianças de três a cinco anos de idade, sendo obrigatório somente o último ano. Esse país tem estendido a educação obrigatória para 10 anos (antes era de somente sete anos). Anteriormente restrita apenas ao nível do ensino primário, a obrigatoriedade, atualmente, abrange o último ano do nível inicial e os nove anos da Educação Geral Básica.

No Paraguai, a educação inicial não é obrigatória e compreende: jardim maternal (zero a dois anos), jardim de infância (três a quatro anos) e pré-escolar (cinco anos). Desenvolve-se nas modalidades formal e não formal. A educação escolar básica não é obrigatória e gratuita nas escolas de gestão oficial por lei. Compreende nove graus esse divide em crianças de seis a quatorze anos de idade. Esse nível de divide em três ciclos de três anos de duração cada um: primeiro ciclo (1º, 2º e 3º grau), segundo ciclo (4º, 5º e 6º grau) e terceiro (7º, 8º e 9º grau).

No Uruguai, a constituição e a norma legal dez anos para a obrigatoriedade e gratuidade da educação inicial para todas as crianças de cinco anos; seis anos de educação primária e três anos de ciclo básico de educação média. A educação pré-escolar ou inicial atende à população infantil compreendida entre os três e cinco anos de idade, tendo inclusive o caráter de obrigatoriedade para as crianças de cinco anos de idade.

Para bem compreender essa situação, segue um quadro comparativo dos sistemas educacionais tratando da obrigatoriedade, bem como das respectivas idades que abrangem as duas primeiras etapas, que no Brasil correspondem à Educação Básica entre alguns dos países que integram o Mercosul:

PAÍSES	IDADES																					
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17				
ARGENTINA						EI	GERAL BÁSICA															
URUGUAI						EI	PRIMÁRIA															
PARAGUAI							ESCOLAR BÁSICA															
CHILE							GERAL BÁSICA															
BRASIL								FUNDAMENTAL														

Quadro 2 – Etapas que garantem o acesso ao ensino obrigatório em países que integram o Mercosul. Fonte: Organizado a partir de indicadores estatísticos do sistema educativo do Mercosul (2004).

Considerando esse panorama regional, Saveli (2008) analisa a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos no Brasil como uma medida contextualizada. Para a autora, “a antecipação do acesso e da obrigatoriedade de escolarização da criança de seis anos é uma medida contextualizada nas políticas educacionais de todos os países europeus e da maioria dos países da América Latina e do Caribe” (SAVELI, 2008, p. 69).

O panorama delineado em torno dos tempos de escolarização obrigatória desses países do Mercosul compõe um dos motivos para a ampliação gradativa da escolaridade e ampliação do tempo escolar no Brasil. Em comparação com os demais países, o ingresso no Ensino Fundamental brasileiro era considerado relativamente tardio, sendo de seis anos a idade padrão na grande maioria dos sistemas. Portanto, conforme apontado pelo próprio PNE, “corrigir essa situação considera-se prioridade da política educacional” (BRASIL, 2001, p. 13). Além do PNE, essa idéia pode ser verificada no próprio documento do MEC “Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações gerais”:

[...] o Ensino Fundamental de nove anos é um movimento mundial e, mesmo na América do Sul, são vários os países que o adotam, fato que chega até a colocar jovens brasileiros em uma situação delicada, uma vez que, para continuar seus estudos nesses países, é colocada a eles a contingência de compensar a defasagem constatada (BRASIL, 2004, p. 14).

Percebe-se que a priorização no Ensino Fundamental, mediante inclusive a sua ampliação, constitui-se em movimento mundial, parecendo fazer parte do que Dale (2004) chama de uma agenda globalmente estruturada para a educação.

Portanto, a reforma educacional implementada nos anos 1990 vem a confirmar, por meio de planos e metas internacionais e nacionais, a focalização no Ensino Fundamental. Arelada a essa situação, identifica-se como a influência dos organismos internacionais incidiu sobre as políticas educacionais não só do Brasil como dos demais países da América Latina, com destaque, nesse caso, aos integrantes do Mercosul. Concorde-se com Torres (2001) que essa uniformização da política educativa em escala global está vinculada ao crescente peso dos organismos internacionais no projeto e na execução da política educativa nos países em desenvolvimento.

3.3 Pareceres do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica

Em dezembro de 1998, o Conselho Nacional de Educação (CNE) foi chamado a opinar sobre a matéria quando o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) encaminhou uma consulta relativa à iniciativa da Prefeitura de Porto Velho, Rondônia, de estender o Ensino Fundamental para nove anos. O referido sistema incluiu alunos de seis anos de idade no Censo Escolar do Ensino Fundamental do referido ano, provavelmente na expectativa de contar com o repasse de recursos do FUNDEF, a exemplo da experiência executada pelo Estado do Ceará.

O tema em discussão, distante de ser simples e inequívoco, fez com que o CNE, por intermédio da Câmara da Educação Básica (CEB), instituísse um Grupo de Trabalho (GT). Este tinha a função de se pronunciar sobre a matéria da duração do Ensino Fundamental e a possível antecipação da matrícula inicial aos seis anos, com vistas a orientar os sistemas estaduais e municipais de ensino, em termos de normatização e execução.

O texto pontuado logo no início da introdução do Parecer CNE/CEB n. 20/1998 (BRASIL, 1998a) constitui-se em observação importante por parte dos Conselheiros:

Em momento algum a Constituição, a LDB e a própria Lei do FUNDEF identificam o Ensino Fundamental e mesmo o ensino obrigatório com a faixa da idade de sete a catorze anos. Esta é uma inferência da prática herdada da estruturação do ensino de 1º Grau no regime da Lei 5692/71, revogada pela Lei 9394/96 (BRASIL, 1998a, p. 2).

Mediante tal observação, deduz-se que há novamente uma lacuna na legislação, que deverá facultar distintas interpretações e tomadas de decisão nos diferentes sistemas estaduais e municipais de educação existentes no Brasil.

Ainda na palavra dos conselheiros, no texto do mesmo Parecer, aparece reafirmado o compromisso daquele órgão quanto a informar e subsidiar os sistemas de ensino para que quaisquer políticas possam ir a termo na multiplicidade de instituições educativas existentes, sem equívocos.

Assim, veem a:

[...] oportunidade da antecipação da matrícula e da extensão do ensino fundamental que a Lei 9394/96 propicia e que já está sendo assumida por muitos sistemas estaduais e municipais. Cabe à Câmara de Educação Básica esclarecer as autoridades educacionais, tanto normativas como executivas, sobre **matéria tão relevante que não pode tornar-se objeto de políticas dúbias, ou mesmo oportunistas, que em nome do legalmente possível ou do financeiramente rentável possam resultar em constrangimentos administrativos e pedagógicos que redundem em menor qualidade de aprendizagem para as crianças de seis anos, exatamente numa idade em que o processo de alfabetização precisa estar resguardado pela competência gerencial e pedagógica.** O Conselho Nacional de Educação é guardião, inclusive, de valores historicamente construídos na oferta da educação infantil por Estados e Municípios, assim como de conquistas e avanços pedagógicos na organização do Ensino Fundamental que não podem ser destruídos pela tentação de disputa ou competição de redes estaduais ou municipais por matrículas que neste momento se transformam em verbas do FUNDEF para este ou aquele ente federativo (grifos não constam do original) (BRASIL, 1998a, p. 3).

Esse trecho do Parecer deixa claro três questões referentes à inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental e sua conseqüente ampliação naquele momento: a necessidade de uma política e de orientações claras quanto às definições que se fizerem necessárias; o risco real de entendimento da matrícula da criança de seis anos como sinônimo de repasse de verbas via FUNDEF; e a

preocupação com o processo de alfabetização como central nessa etapa da escolaridade.

O Parecer CNE/CEB n. 22/1998 (BRASIL, 1998b), que antecede a Resolução n. 1 de 1999 (BRASIL, 1999), propõe a discussão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e ressalta a necessidade de não antecipar atividades específicas do Ensino Fundamental caracterizando-as como inadequadas à Educação Infantil. Porque:

[...] ao planejar propostas curriculares dentro dos projetos pedagógicos para Educação Infantil, é muito importante assegurar que não haja uma antecipação de rotinas e procedimentos comuns às classes de Educação Fundamental, a partir da 1ª série, mas que não seriam aceitáveis para crianças mais novas (BRASIL, 1998b, p. 6).

O Parecer também aponta para o ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, considerando essa medida desejável, tendo em vista que vai ao encontro das tendências mundiais de educação.

Contudo, é importante que a concepção de educação subjacente ao Ensino Fundamental não seja pautada nem na ênfase do desenvolvimento das crianças, reduzindo as vivências no ambiente escolar, à socialização, à especialização em hábitos e habilidades, nem na perspectiva de treinamento para alfabetização. Mas sim, pautadas em propostas que privilegiem as diversas áreas do conhecimento, através do lúdico, da brincadeira, dos jogos, respeitando as individualidades da criança, sua história de vida, seus interesses, sua cultura.

Em 2000, o CNE emite o Parecer n. 04 (BRASIL, 2000), o qual aponta as “Diretrizes Operacionais para Educação Infantil”, estabelecendo a necessidade de vinculação das instituições aos sistemas de ensino, da organização de uma proposta pedagógica e regimento escolar. Reforça, também, a importância da formação dos profissionais da instituição, assim como, espaços físicos e recursos materiais pertinentes e adequados a essa modalidade de ensino.

O debate sobre a ampliação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental foi retomado em 2004 pelo CNE/CEB ao atender uma consulta do MEC, que visava ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental, por meio do Parecer n. 24, de 15 de setembro (BRASIL, 2004b).

Vale ressaltar, que o CNE antecipa o que deveria vir em forma de lei pelo Congresso Nacional. Somente, em 16 de maio de 2005, o Presidente da República

sanciona Lei n. 11.114/05 (BRASIL, 2005a), modificando a redação dos artigos: 6º, 30, 32 e 87 da LDBEN n. 9394/96 (BRASIL, 1996). A mudança incidiu sobre o artigo 6º, “É dever dos pais ou responsáveis efetuar matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no Ensino Fundamental”, assim manteve, à época, a duração mínima de oito anos para esse segmento, sem exigir o aumento de mais um ano, quando os artigos da Constituição de 1988 já expressavam que:

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.

Art. 208. §1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é um direito público subjetivo. § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa na responsabilidade da autoridade competente (BRASIL, 1988).

Como se pode observar, a Lei n. 11.114/05 (BRASIL, 2005a) se tornou inconstitucional por não atender a esses preceitos legais, à medida que não responsabilizou o Estado pela oferta do Ensino Fundamental ampliado. A questão é que e a matrícula à educação obrigatória a partir da Constituição de 1988 passa a ser um direito público e subjetivo, fato que obriga o Estado a criar formas de efetivação e proteção da mesma, quando esse direito for negado à criança ou a um adulto que em idade própria não tenha freqüentado ou concluído essa etapa da educação obrigatória. Assim, no “Estado de direito, o indivíduo tem, em face do Estado, não só direitos privados, mas também direitos públicos. O Estado de direito é o Estado dos cidadãos” (BOBBIO, 2004, p. 74).

Alterando apenas a idade para ingresso obrigatório no Ensino Fundamental, que passava dos sete para aos seis anos, sem ampliar os anos de escolarização obrigatória, as mudanças não se traduziam em ganho, mas em prejuízo para boa parte das crianças brasileiras, já que muitas delas frequentavam pré-escolas. Dessa forma, a Lei, em vez de aumentar em um ano a escolaridade obrigatória, reduziria o tempo de escola das crianças que já estavam na pré-escola, pois sairiam mais cedo ao ingressarem aos seis anos no Ensino Fundamental. Essa lei foi considerada por pesquisadores e demais profissionais da área como retrocesso, sob o argumento de que se regulamentava algo que, com raras exceções, destinava-se apenas a regularizar e potencializara distribuição dos recursos do FUNDEF.

Em se tratando da organização da estrutura do Ensino Fundamental e a faixa etária das crianças, observa-se que o Parecer n. 06, de oito de junho de 2005 (BRASIL, 2005b) do CNE reexaminou a matéria visando o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental, indicando, além das questões acima mencionadas, que:

[...] o(s) programa(s)/projeto(s) adotado(s) pelo órgão executivo do sistema, deverá(ão) ser regulamentado(s), necessariamente, pelo órgão normativo do sistema. As Secretarias de Educação e os Conselhos de Educação terão de se articular para a indispensável validação de sua(s) escolha(s) (BRASIL, 2005b, p. 4).

A Resolução n. 03, de 03 de agosto de 2005 (BRASIL, 2005c), definiu as etapas, as idades e a nomenclatura do Ensino Fundamental ampliado para nove anos, com as seguintes normas nacionais:



Quadro 3 - Organização do Ensino Fundamental a partir da Resolução n. 03/2005.
Fonte: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf>

Em consonância com a legislação federal o governo do Estado do Rio Grande do Sul emite o Parecer n. 397 (RIO GRANDE DO SUL, 2005a) que trata das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul e o Parecer n. 398 (RIO GRANDE DO SUL, 2005b)

estabelecendo as condições de oferta da Educação Infantil no Estado, ambos em 2005.

Tanto na legislação nacional, como na estadual se pode vislumbrar uma proposta de trabalho com as crianças na Educação Infantil buscando articular o cuidado e a educação.

Essas diretrizes consignam uma nova visão da infância, dá-lhes especiais destaques que, ao longo da história da educação, não foram observados com profundidade, ou seja, a organização de espaços destinados à educação, em instituições específicas para as crianças em escola de educação infantil, a importância das faixas etárias na vida dos sujeitos, a organização das atividades, os conceitos, os horários, as atividades múltiplas e a integração do ato de cuidar e educar. Talvez aí repouse o maior avanço (BRASIL, 2005e, p. 2).

Em setembro de 2005, o Conselho apresenta o parecer n. 18/2005 (BRASIL, 2005d) que trata da matrícula inicial a partir dos seis anos de idade, ampliação da escolaridade obrigatória para nove anos, construção de um projeto pedagógico e de um plano de universalização.

Finalmente, em fevereiro de 2006, o Conselho apresenta a Lei n. 11.274/2006 (BRASIL, 2006a) que altera a redação dos seguintes artigos da LDBEN n. 9394/96 (BRASIL, 1996): 29, 30, 32 e 87, sobre o ingresso da criança no Ensino Fundamental e o tempo de duração da educação obrigatória que passa a ser de nove anos. Segue abaixo um quadro comparativo entre as três leis a fim de que seja compreensível a forma como foram sendo gestadas as principais ordenações legais referentes a ampliação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental.

LDB N. 9.394/96	Lei n. 11.114/2005	Lei n. 11.274/2006
	Altera a redação dos arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394/96.	Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394/96.
Art. 6º - É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade , no ensino fundamental.	Art. 6º - É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade , no ensino fundamental.	Mantida a mesma redação da Lei n. 11.114, de 2005.
Art. 29 – A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o	Manteve a redação dada pela LDB n. 9.394/96.	Art. 29 – A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o

LDB N. 9.394/96	Lei n. 11.114/2005	Lei n. 11.274/2006
desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade , em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.		desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade , em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (VETADO, mantendo-se a redação do art. 29 da LDB n. 9.394/96).
Art. 30 – A Educação Infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.	Art. 30 – A Educação Infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos de idade. (VETADO, o Inciso II, mantendo-se a redação original do Art. 30, Inciso II, da LDB n. 9.394/96).	Art. 30 – A Educação Infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos de idade. (VETADO, o Inciso II, mantendo-se a redação original do Art. 30, Inciso II, da LDB n. 9.394/96).
Art. 32 - O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos , obrigatório e gratuito na escola pública (...)	Art. 32 - O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos , obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos , terá por objetivo (...)	Art. 32 - O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos , gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade (...)
Art. 87 – É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. (...) §1º - mantida redação original LDB n. 9394/96. §2º - O poder público deverá recensear os educandos no Ensino Fundamental, com especial atenção para o grupo de 7 (sete) aos 14 (quatorze) anos de idade e de 15 (quinze) a 16 (dezesesseis) anos de idade.	Art. 87 – É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. (...) §1º - mantida redação original LDB n. 9.394/96. §2º - O poder público deverá recensear os educandos no Ensino Fundamental, com especial atenção para o grupo de 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade e de 15 (quinze) a 16 (dezesesseis) anos de idade.	Art. 87 – É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. (...) §1º - mantida redação original LDB n. 9.394/96. §2º - O poder público deverá recensear os educandos no Ensino Fundamental, com especial atenção para o grupo de 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade e de 15 (quinze) a 16 (dezesesseis) anos de idade.

LDB N. 9.394/96	Lei n. 11.114/2005	Lei n. 11.274/2006
<p>§3º - Cada Município e supletivamente o Estado e a União, deverá:</p> <p>I – matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos 6 (seis) anos, no Ensino Fundamental.</p>	<p>§3º - Cada Município e supletivamente o Estado e a União, deverá:</p> <p>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:</p> <p>a) Plena observância das condições de oferta fixadas por Lei, no caso de todas as redes escolares; b) atingimento da taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% (noventa e cinco por cento), da faixa etária dos seis aos quatorze anos, no caso das redes escolares públicas; c) não redução média de recursos por aluno do Ensino Fundamental na respectiva rede pública, resultante da incorporação dos alunos de seis anos de idade.</p>	<p>§3º - Cada Município e supletivamente o Estado e a União, deverá:</p> <p>I – matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental;</p> <p>a) Revogado b) Revogado c) Revogado</p>
	<p>Art. 2º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, com eficácia a partir do início do ano letivo subsequente (vigência da Lei n. 11.114/2005).</p>	<p>Art. 5º - Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o Ensino Fundamental disposto no art. 3º desta lei e a abrangência da pré-escola de que trata o art. 2º desta Lei.</p>

Quadro 4 – Principais ordenações legais referentes a ampliação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental.

Pelo que se pode observar, a primeira alteração se dá em relação à idade das crianças no ingresso do Ensino Fundamental, passando de sete para seis anos, artigo 6º.

Já o artigo 32 sofre duas alterações: uma em relação à idade de ingresso das crianças no Ensino Fundamental e outra alterando o tempo de duração desta etapa do ensino, tornando-o obrigatório não mais em oito anos e sim em nove.

A Lei n. 11.274/2006 (BRASIL, 2006a) complementa a lei anterior, de modo a determinar ao Estado o papel que lhe incumbe no sentido de responsabilizar o poder público pela oferta dessas vagas. Enfim, o texto legal possibilitou o atendimento a um direito educacional, pois:

[...] o exercício do direito à educação, [...]. Exige condições materiais que o tornem realidade: a) que seja possível o acesso material a uma vaga na escola, garantia que compete ao Estado assegurar. Os Estados costumam aceitar o direito em suas legislações antes de prever as condições necessárias para exercê-lo; b) possibilidade de assistir regularmente às aulas e permanecer na escola durante a etapa considerada como obrigatória, sem obstáculos provenientes das condições de vida externas ou das práticas escolares internas que possam levar à exclusão ou à evasão escolar; [...] (GIMENO SACRISTAN, 2001, p. 19).

As palavras do referido autor complementam o sentido que o legislador impõe a implantação do Ensino Fundamental com ingresso das crianças aos seis anos de idade, responsabilizando o Poder Público para que crie também as condições estruturais e pedagógicas a fim de que esse direito seja atendido na sua essência.

Com a promulgação das Leis n. 11.114/2005 (BRASIL, 2005a) e n. 11.274/2006 (BRASIL, 2006a), a ampliação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental deixa de ser um “programa” do Ministério da Educação, logo uma política governamental, para se tornar uma política de Estado.

Definidas as questões básicas a respeito das novas redações de alguns artigos da LDB n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), referentes às implicações diretas com a ampliação do tema em questão, surgem outras dúvidas acompanhadas, também, da necessidade de se reafirmar aspectos já tratados em documentos anteriores. Com o intuito de atender a essas demandas expede-se, ainda no ano de 2006, o Parecer CNE/CEB n. 39 (BRASIL, 2006d) e o Parecer CNE/CEB n. 41 (BRASIL, 2006e), o primeiro responde à consulta feita pelo Movimento Interfórum da Educação Infantil do Brasil (MIEIB), “preocupações decorrentes da matrícula da criança de seis anos no Ensino Fundamental”. A referida consulta originou-se do entendimento desse grupo a respeito da permanência da criança de seis anos Educação infantil, até os seis anos completos.

O Parecer CNE/CEB n. 41 (BRASIL, 2006e) decorre de uma consulta feita pelo presidente da seção do Rio Grande do Sul da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, sobre a interpretação correta das alterações promovidas na Lei n. 9.394/96 pelas recentes Leis n. 11.114/05 (BRASIL, 2005a) e n. 11.274/06 (BRASIL, 2006a), a primeira Lei altera o artigo 6º da LDB, e a segunda que modifica o artigo 32. Assim, a Lei de n. 11.114/05 (BRASIL, 2005a) discorre sobre a obrigatoriedade dos pais ou responsáveis em efetuar matrícula das crianças a partir dos seis anos de idade, a Lei n. 11.274/06 (BRASIL, 2006a) determina que o Ensino Fundamental obrigatório tenha a duração de nove anos, sendo gratuito nas escolas públicas.

O Parecer CNE/CEB n. 5/2007 (BRASIL, 2007b), de 1 de fevereiro de 2007, (reexaminado pelo Parecer CNE/CEB n. 7/2007), é resultado da consulta com base nas Leis n. 11.114/2005 (BRASIL, 2005a) e n. 11.274/2006 (BRASIL, 2006a), que tratam do Ensino Fundamental e da matrícula obrigatória de crianças de seis anos.

O Parecer CNE/CEB n. 7/2007 (BRASIL, 2007c), de 19 de abril de 2007, faz um Reexame do Parecer CNE/CEB n. 5/2007 (BRASIL, 2007b), também visa esclarecer ainda sobre o Ensino Fundamental ampliado para nove anos de duração e a matrícula obrigatória de crianças com seis anos de idade. Importante salientar 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 n. 4/2008 (BRASIL, 2008a), 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 é o último período para o planejamento e organização da implementação do Ensino Fundamental ampliado, 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 primeiro ano do Ensino Fundamental como parte integrante de um ciclo de três anos de duração, denominado “ciclo da infância”. Ressalta-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.

Para visualizar os Pareceres expedidos pelo CNE e CEB, segue o quadro:

Pareceres e Resolução do CNE/CEB	Assunto
Parecer n. 20/1998	Consulta relativa ao Ensino Fundamental de nove anos
Parecer n. 24/2004	Estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.
Parecer n. 6/2005	Reexame do Parecer CNE/CEB n. 24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.
Resolução n. 3/2005	Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.
Parecer n. 18/2005	Orientações para a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei n. 11.114/2005, que altera os arts. 6º, 32 e 87 da Lei n. 9.394/96.
Parecer n. 39/2006	Consulta sobre situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.
Parecer n. 41/2006	Consulta sobre interpretação correta das alterações promovidas na Lei n. 9.394/96 pelas recentes Leis n. 11.114/2005 e n. 11.274/2006.
Parecer n. 45/2006	Consulta referente à interpretação da Lei Federal n. 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 n. 5/2007	Reexaminado pelo Parecer CNE/CEB n. 7/2007, consulta com base nas Leis n. 11.114/2005 e n. 11.274/2006, que tratam do Ensino Fundamental de nove anos e da matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.
Parecer n. 7/2007	Reexame do Parecer CNE/CEB n. 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis n. 11.114/2005 e n. 11.274/2006, que se referem ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.
Parecer n. 4/2008	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.
Parecer n. 22/2009	Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.
Resolução n. 01/2010	Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.
Resolução n. 04/2010	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
Resolução n. 06/2010	Define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.
Parecer n. 07/2010	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
Parecer n. 11/2010	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.
Resolução n. 07/2010	Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

Quadro 5 – Pareceres e Resoluções emitidos pelo CNE/CEB sobre o Ensino Fundamental ampliado para nove anos.

Percebe-se que, de 2004 até 2008, uma série de diferentes consultas sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação, partindo de iniciativas e manifestações de diferentes entidades. A partir desse dado, constata-se e reforça-se o argumento de que a implementação dessa nova configuração escolar gerou diversas dúvidas e incertezas aos profissionais da educação que atuam nas diferentes esferas da educação nacional.

3.4 Documentos elaborados pelo MEC

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 2003, por meio do programa “Toda Criança Aprendendo”, o MEC estabeleceu como meta a ampliação da obrigatoriedade escolar, com a inclusão da criança de seis anos, associada à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. O programa teve como objetivo reduzir naquele período: “os índices de desempenho crítico entre as crianças que concluem os quatro anos iniciais do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2003, p. 199). Nesse sentido:

[...] a duração do Ensino Fundamental obrigatório deverá ser ampliada para nove anos, conforme estabelecido pela Lei do Plano Nacional de Educação, promulgada em 2001. A inclusão das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório constitui um passo fundamental para a melhoria das condições de alfabetização e letramento, contribuindo também para a regularização do fluxo escolar. Um esforço significativo deverá ser empreendido para garantir a inclusão da parcela de crianças de 7 a 14 anos que ainda estão fora da escola (BRASIL, 2003, p. 199).

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 Nove Anos – Orientações

Gerais” (BRASIL, 2004a). 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 propiciaram a troca de experiências bem sucedidas durante o processo de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Assim como, apresentaram e aperfeiçoaram a proposta de acompanhamento e avaliação do Ensino Fundamental ampliado.

Para a finalização e distribuição do documento “Ensino Fundamental de Nove 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 Nove 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, 2004a, 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, observa-se a justificativa da opção pela faixa etária dos seis aos quatorze, e não dos sete aos quinze anos para o Ensino Fundamental com nove anos de duração. 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. Portanto, o objetivo 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, 2004a, p. 17).

De acordo com a normativa, deveria ficar 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 no Ensino Fundamental, 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, 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).

Observa-se, que a ampliação do Ensino Fundamental 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, os locais em que foram realizados encontros e debates sobre a ampliação. Reafirma-se 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 (BRASIL, 2005e) apresenta uma análise dos questionamentos apresentados nos dez Seminários Regionais: Qualidade Social da Educação, realizados ao longo de 2005 pela SEB/DPE/COEF. Este 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, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica e do Departamento de Políticas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, publica o documento “Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”:

[...] cujos focos são o desenvolvimento e 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 nesta etapa de ensino (BRASIL, 2006b, p. 4).

Os nove capítulos que o compõe destacam: **a infância** como eixo primordial

para a compreensão da nova proposta pedagógica; **a brincadeira** contemplada na reestruturação do currículo não somente para o primeiro ano como para todo o Ensino Fundamental; **a importância das diversas expressões** para o desenvolvimento da criança, de modo que a escola garanta tempos e espaços para o movimento, a dança, a música, a arte, o teatro, etc; **a acolhida das crianças na escola**, constituídas de culturas diferentes; **as áreas do conhecimento** entre si em uma perspectiva de menor fragmentação dos saberes no cotidiano escolar; **a importância da relação das crianças com o mundo da escrita**; e uma perspectiva de **avaliação** voltada para a observação, o registro e a reflexão constantes do processo de ensino-aprendizagem, procurando romper com o caráter meramente excludente e classificatório.

Embora as orientações reconheçam que cada escola se encontra inserida em uma determinada realidade com características específicas, julga-se necessários que elas tenham eixos norteadores comuns, por isso o documento em seu último capítulo apresenta algumas modalidades organizativas do trabalho pedagógico, como subsídio ao planejamento da prática.

Cumprir observar o mérito do documento ao contemplar eixos que garantam na escola, não só às crianças de seis anos como as demais, um atendimento que respeite aos seus direitos fundamentais. No entanto, o que realmente se espera é que essas ações do MEC não se limitem em orientações, mas que a oferta de uma educação de qualidade se traduza em práticas, o que significa, fundamentalmente, um aporte financeiro adequado junto a processos de acompanhamento, estudo e debate dessa política que torna a criança de seis anos um sujeito da escolaridade obrigatória.

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 “Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo da implantação” (BRASIL, 2009a) que tem por objetivo subsidiar gestores municipais e estaduais, conselhos de educação, comunidade escolar e demais órgãos e instituições.

Como o próprio título indica é um “passo a passo” do processo de implantação, no qual estão contempladas as perguntas e respostas mais frequentes que foram coletadas a partir de consultas feitas ao MEC.

Enfim, pode-se 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 ampliado nas instituições de ensino.

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 do Ensino Fundamental no contexto escolar. Nesse sentido, segue um quadro com publicações do MEC.

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 6 – Documentos publicados do MEC sobre o Ensino Fundamental ampliado para nove anos.

É importante ressaltar, que tanto os documentos normativos quanto os orientadores até aqui analisados fazem referência em maior grau ao Ensino Fundamental, sem indicações de discussões ou tomada de medidas com relação à Educação Infantil, muito embora essa etapa da Educação Básica tenha, na prática, sido fortemente atingida nos últimos anos pela condução dessa política.

3.5 Estatísticas sobre as matrículas no Ensino Fundamental

As políticas locais de diferentes municípios e Estados das regiões brasileiras têm demonstrado que, apesar de a legislação determinar o prazo de 2010 para o cumprimento da Lei n. 11.274/2006 (BRASIL, 2006a), de acordo com o Censo da Educação Básica do Instituto Nacional de Pesquisas em Educação (INEP) de 2009, aproximadamente 40% das matrículas ainda está no Ensino Fundamental de oito anos de duração. Esses dados estatísticos revelam que, das 31.705.528 matrículas no Ensino Fundamental em todo o território brasileiro, 40,9% são em escolas e sistemas que ainda não ampliaram a obrigatoriedade para nove anos ou, pelos dados analisados principalmente no Estado do Rio Grande do Sul, de escolas e sistemas que ampliaram progressivamente. Assim, as escolas e sistemas vão extinguindo a organização curricular em oito anos e implementando a nova estrutura de nove anos. Como a maioria dos municípios e o Estado implantaram essa alteração no ano de 2007, pode-se afirmar que as escolas estão com turmas de 5º ano em 2011, no Ensino Fundamental de nove anos e 6ª série no Ensino Fundamental de oito anos. Cabe aqui destacar esta dupla nomenclatura (ano e série), porque as escolas começaram a chamar de anos em substituição a série, mas continuam organizadas em séries. A proposta de anos serve para possibilitar outras formas de organização para além da seriada, o que na maioria dos casos não aconteceu.

Segue abaixo um gráfico evidenciando o número de matrículas no Ensino Fundamental organizado em oito e nove anos de duração nas regiões do Brasil:

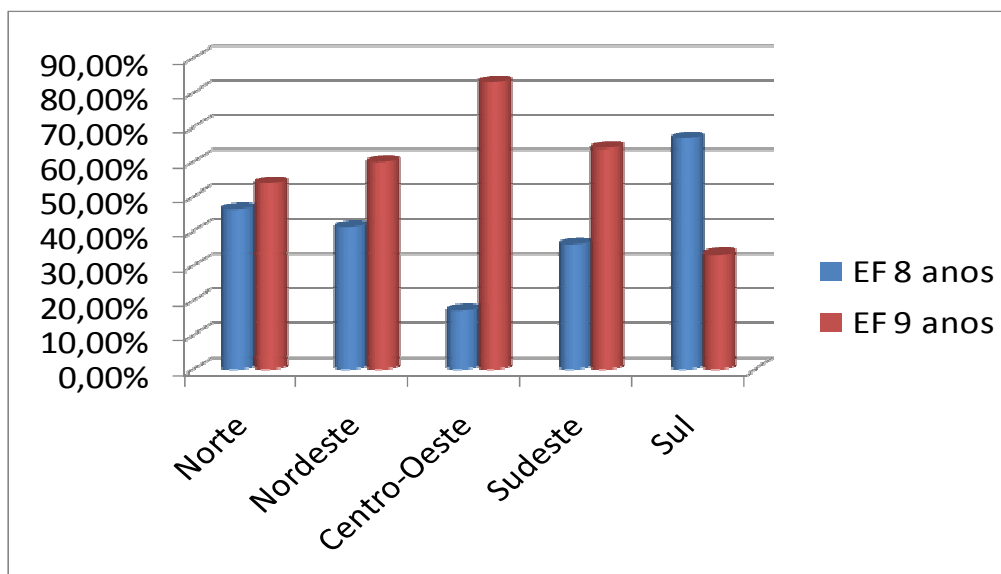


Gráfico 1 – Número de matrículas no Ensino Fundamental organizado em oito e nove anos nas regiões brasileiras

Fonte: Censo da Educação Básica, INEP, 2009.

O gráfico em destaque revela que a região Centro-Oeste lidera as matrículas, na qual 83% dos alunos encontram-se no Ensino Fundamental ampliado. Enquanto que na região Sul, essa realidade se inverte, a maioria das matrículas (66,8%) permanecem concentradas no Ensino Fundamental organizado em oito anos. Nas regiões Sudeste e Nordeste os números percentuais relativos às matrículas no Ensino Fundamental de nove anos se aproximam, a primeira é um pouco mais elevada com 63,9%, já a segunda apresenta 59,9%.

No que diz respeito à região Sudeste, destaca-se que os Estados do Rio de Janeiro e Minas Gerais apresentam quase 100% das matrículas no Ensino Fundamental organizado em nove anos, sendo que as matrículas que restam no organizado em oito anos estão concentradas nos sistemas municipais e escolas privadas. O percentual de 53,8% da região Norte supera os 33,2% das matrículas no Ensino Fundamental de nove anos de duração, atualmente efetivadas pelas escolas da região Sul.

Nota-se, de acordo com os indicadores do INEP, não só na região Sudeste, como nas demais, uma grande disparidade no percentual de matrículas no Ensino Fundamental de nove anos de duração em cada um dos Estados das regiões brasileiras. Observa-se, comparando a média nacional, um índice de cobertura um pouco mais expressivo na região Centro-Oeste, entretanto, ainda boa parte dos Estados das regiões brasileiras apresenta índices de matrícula baixos diante da

universalização assegurada a partir do ano de 2010, o que se explica pelo caráter progressivo da implantação dessa mudança nos sistemas estaduais e municipais de ensino.

Analisando a distribuição desses indicadores por região geográfica no Brasil, verifica-se que a situação da região Sul também é motivo de atenção, com indicadores inclusive abaixo da média nacional, conforme dados abaixo.

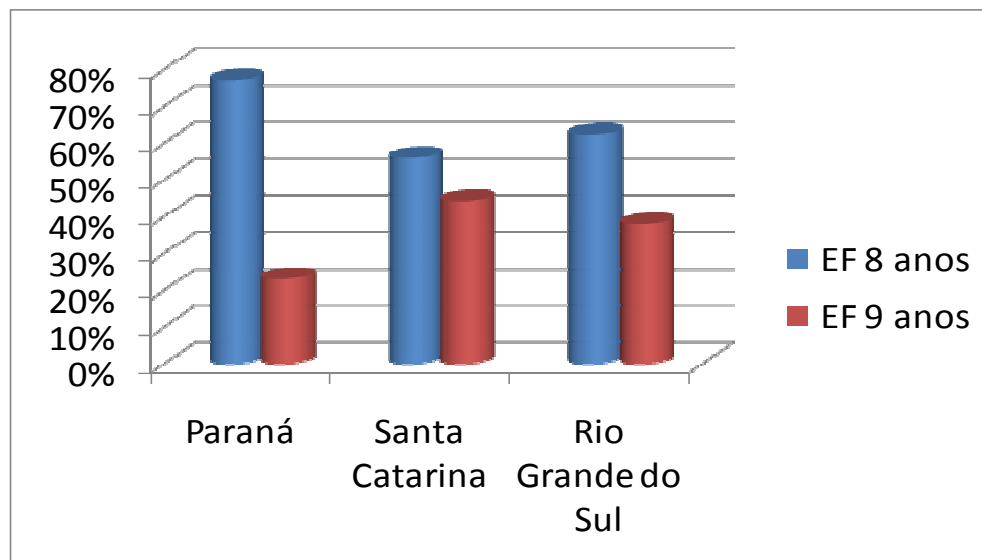


Gráfico 2 – Situação da Região Sul
Fonte: Censo da Educação Básica, INEP, 2009.

Comparados os três Estados que compõem essa região, observa-se que o Estado de Santa Catarina, com 44,1%, encontra-se a frente dos demais no tocante à implantação, seguido do Rio Grande do Sul com 37,8% e do Paraná com o baixo percentual de 23%. Os indicadores nacionais e regionais expressam que o Estado do Rio Grande do Sul se inclui entre os Estados que ainda não conseguiram sequer alcançar a média nacional que era em 2009, de 59,1%.

3.6 Evolução dos dados no Rio Grande do Sul

Ao ser acompanhada a evolução das matrículas no Ensino Fundamental de nove anos de duração no Rio Grande do Sul, dados do INEP confirmam que, em

2005, ano anterior à edição da Lei n. 11.274/2006 (BRASIL, 2006a), do total de 1.631.270 alunos matriculados no Ensino Fundamental, 9,2% já frequentavam escolas organizadas em nove anos. É importante lembrar que nesse mesmo ano é sancionada a Lei n. 11.114/2005 (BRASIL, 2005a), que estabelecia a obrigatoriedade do ingresso aos seis anos de idade no Ensino Fundamental, porém, desconsiderava a ampliação dessa mesma etapa da educação.

Entre os anos de 2005 e 2006, o número de matrículas no Ensino Fundamental ampliado cresceu em 66% e estavam concentradas na sua grande maioria em sistemas municipais de ensino. Em 2006, concomitante com a aprovação da Lei n. 11.274/2006 (BRASIL, 2006a), o percentual de matrículas nesta etapa no Rio Grande do Sul eleva-se para 16,2%. Em 2007, ano de ampliação da obrigatoriedade em muitos sistemas municipais, como o caso de Erechim, e inclusive o estadual, esse percentual atingiu 18,9%, do total de 1.627.867 matrículas. De 2007 para 2008, a matrícula na organização em nove anos no Rio Grande do Sul continuou crescendo para 28,5% dos matriculados no Ensino Fundamental. De 2008 para 2009 a situação se repete, com um percentual de matrículas no Ensino Fundamental ampliado de 37,8%.

Ano	Total de matrículas no EF de oito anos	Total de matrículas no EF de nove anos	Percentual sobre o total de matrículas no EF	Crescimento das matrículas no EF de nove anos
2005	1.492.537	138.733	9,2%	-----
2006	1.415.147	230.505	16,2%	66%
2007	1.318.937	308.930	18,9%	34%
2008	1.142.534	455.869	28,5%	47,5%
2009	972.684	593.277	37,8%	30,1%
2010	790.439	739.111	48,3%	19,7%

Quadro 7 – Evolução das matrículas no Rio Grande do Sul.

Fonte: Censo da Educação Básica, INEP¹¹, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010.

Esses dados revelam que o percentual de crianças matriculadas na organização em nove anos ainda é pequeno no Estado do RS, considerando o

¹¹ Estes dados incluem as redes públicas federal, estadual, municipal e rede privada. Para mais informações a respeito das matrículas no Ensino Fundamental de oito e nove anos por dependência administrativa, consultar nos respectivos anos aqui citados a sinopse estatística do INEP.

número total de matriculados no Ensino Fundamental. Isso se explica pela forma progressiva que praticamente todos os sistemas municipais e o sistema estadual de ensino adotaram para a implantação. Assim, o número de matrículas no Ensino Fundamental organizado em nove anos aumentará ano a ano até todas as turmas de 8ª série, dentro da organização em oito anos, passarem para o 9º ano/série.

Talvez o mais importante aqui seja referenciar o número de matrículas no primeiro ano/série nos sistemas organizados em oito e em nove anos. Em 2010, de acordo com o Censo Escolar do INEP, 123.352 crianças estavam matriculadas em turmas de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental organizado em oito anos. Esse número representa 15,5% das crianças entre sete e onze anos ainda fazem parte do Ensino Fundamental organizado em oito anos, ou seja, não terão a oportunidade de frequentar nove anos de Ensino Fundamental. Desta forma, findado o prazo legal estabelecido por Lei para que todas as crianças a partir dos seis anos estivessem matriculadas no Ensino Fundamental, percebe-se que ainda existe uma lacuna no Estado do RS. Mesmo com essa constatação, os dados apontam que em 2009, esse percentual chegava a 35,8% das matrículas. Em comparação com o percentual apresentado em 2010, percebe-se um avanço considerável, porém, ainda, insuficiente para se atingir o que pretende a Lei.

Em virtude da falta de dados mais precisos para apontar em que regiões/sistemas a implantação do Ensino Fundamental ampliado ainda não ocorreu, fica em aberto esse tema para pesquisas futuras na área. Para o momento, fica o questionamento sobre os motivos da impossibilidade do cumprimento da Lei em algumas situações específicas e sobre os encaminhamentos que estão sendo dados por esses sistemas.

Portanto, tão importante quanto compreender as motivações mundiais e nacionais que deram forma ao Ensino Fundamental organizado em nove anos é aprofundar o estudo sobre como essa política vem sendo interpretada e implementada pelas instâncias educacionais locais. A diversidade de situações para a ampliação dessa etapa de ensino, em cada região brasileira, foi constatada e pode também ser observada pelo sistema de ensino do município de Erechim e no sistema estadual de ensino do Rio Grande do Sul, os quais integram essa pesquisa.

3.7 A implementação do Ensino Fundamental ampliado para nove anos nos sistemas de ensino pesquisados

O movimento de implantação do Ensino Fundamental ampliado para nove anos no sistema estadual de ensino e no sistema municipal de ensino do município de Erechim desperta a necessidade de conhecer os diversos processos locais, sem com isso desconsiderar que as iniciativas locais são condicionadas e induzidas pelas orientações da política nacional.

Nesta seção, o objetivo é analisar as normatizações produzidas pelas diversas instâncias do município e do Estado pesquisados no tocante ao objeto de pesquisa. Utiliza-se como base fontes documentais, tais como resoluções, pareceres, instruções normativas ou outros documentos fornecidos, além dos dados obtidos a partir do instrumento específico utilizado.

Para bem compreender a multiplicidade de processos envolvidos nessa nova política de ampliação do Ensino Fundamental, nas instâncias locais selecionadas para esse estudo, torna-se fundamental o exame dos instrumentos que nortearam tais mudanças, bem como o desenvolvimento desta pesquisa. Acompanhar mais de perto esse processo torna-se essencial para que seja possível compreender mais intensamente como as questões legais, administrativas e pedagógicas envolveram o cumprimento dessa nova medida no sistema municipal de ensino de Erechim e no sistema estadual de ensino, nesse caso, na 15ª Coordenadoria Regional de Educação.

Para aprofundar o entendimento desses aspectos, realizou-se de forma breve: a) o levantamento de alguns dados gerais no tocante à localização; b) os dados específicos das redes de ensino referentes ao número de matrículas e aos estabelecimentos no Ensino Fundamental e Educação Infantil.

	Localização	Matrículas		Estabelecimentos de ensino	
		Ed. Infantil	Ens. Fund.	Ed. Infantil	Ens. Fund.
15ª Coordenadoria Regional de Educação	Região Norte do Estado do RS	804	21.201	30	114
Município de Erechim	Região Norte do Estado do RS	2.015	3.585	7	7

Quadro 8 - Caracterização do município e dos sistemas de ensino pesquisados.
Fonte: Censo da Educação Básica, INEP, 2009.

Dotados de autonomia, os sistemas de ensino editaram documentos legais, definindo normas e orientações gerais para a reorganização do Ensino Fundamental. Cabe lembrar, conforme disposto no Parecer CNE/CEB n. 07/2007 (BRASIL, 2007c), que:

[...] a autonomia atribuída aos sistemas de ensino não pode ser confundida com soberania, autorizando o ente federado a descumprir a Lei, seja a Constituição Federal ou a LDBEN, com as alterações nela introduzidas pelas Leis n. 11.114/2005 e n. 11.274/2006, ou as normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação em suas atribuições [...] (BRASIL, 2007c, p. 4).

A partir do quadro abaixo, demonstra-se como o município de Erechim e o sistema estadual de ensino vem normatizando a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, em consonância com os documentos legais, normativos e orientadores produzidos, sobretudo, pelo Conselho Nacional de Educação, e também como foram implementados no contexto da prática. Apresenta-se de forma sucinta os documentos que serviram de fonte para análise, destacando a natureza do documento, a instância deliberativa, o ano e o assunto de que dispõe.

	Tipo de documento	Instância deliberativa	N.	Ano	Assunto
Estado do Rio Grande do Sul	Parecer	CEEd	752	2005	Manifesta-se sobre o ingresso obrigatório a partir dos seis anos de idade no Ensino Fundamental de nove anos de duração. Determina procedimentos a serem adotados.
	Parecer	CEEd	644	2006	Orienta o Sistema Estadual de Ensino sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.
	Resolução	CEEd	289	2006	Dispõe sobre o credenciamento e a autorização para o funcionamento do Ensino Fundamental de nove anos de duração no Sistema Estadual de Ensino, em decorrência da Lei n. 11.274/2006.
	Resolução	CEEd	307	2010	Dispõe sobre o ingresso no Ensino Fundamental de nove anos de duração em decorrência ao disposto na Resolução CNE/CEB n. 1/2010.
	Parecer	CEEd	698	2010	Orienta o Sistema Estadual de Ensino nos termos da Resolução CEEd n. 307/2010, referente à idade de ingresso no Ensino Fundamental de nove anos.
Município de Erechim	Resolução	CME	08	2009	Dispõe sobre a ampliação do Ensino Fundamental para 09 (nove) anos de duração no Sistema Municipal de Ensino de Erechim e dá outras providências.
	Resolução	CME	14	2010	Altera a Resolução CME n. 08/2009 que dispõe sobre a ampliação do Ensino Fundamental para 09 (nove) anos de duração no Sistema Municipal de Ensino de Erechim e dá outras providências.

Quadro 9 – Documentos normativos expedidos pelos sistemas de ensino pesquisados.

Considerando a instância deliberativa das normativas, verifica-se que o município pesquisado e o sistema estadual de ensino tiveram suas normas produzidas pelo Conselho Municipal de Educação (CME) e Conselho Estadual de Educação (CEEEd), encaminhamento esse pertinente com as funções atribuídas a esses conselhos. Teixeira (2004) acredita que:

[...] a composição dos conselhos abre espaço para uma representação mais democrática. Em primeiro lugar, porque neles a participação dos profissionais de ensino apresenta-se de forma diversificada e reforça a representação por categoria. Em segundo lugar, porque neles se conta com a representação da sociedade civil, permitindo sua participação na definição da política de educação a ser levada a cabo no município. Cabe atentar, no entanto, para o fato de que, se, por um lado, essa forma de representação supera as escolhas personalistas e clientelistas que podem comprometer a gestão participativa do trabalho dos conselhos, por outro lado, pode assumir um caráter de representação corporativa na defesa dos interesses da categoria, como explica Bobbio (1986, p. 45-46), em detrimento dos interesses mais gerais da população em matéria de ensino (TEIXEIRA, 2004, p. 705).

Ao considerar a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos no contexto pesquisado, constata-se que 2007 foi o ano da implementação no sistema municipal de ensino e também no sistema estadual de ensino.

O Sistema Municipal de Ensino de Erechim foi instituído em 01 de abril de 2008, desta forma, ao implantar as mudanças a partir de 2007, seguiu ainda as orientações do Sistema Estadual de Ensino. Da mesma forma, o Conselho Municipal de Educação foi reestruturado em 2008, expedindo o primeiro documento acerca da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração no Sistema Municipal de Ensino de Erechim em 2009, a Resolução CME n. 08/2009 (ERECHIM, 2009). Nesse mesmo período houve eleições municipais e a alternância do partido que estava no poder, esse fato certamente influenciou os rumos no município e conseqüentemente com impactos na Secretaria Municipal de Educação.

Com relação ao sistema estadual de ensino, em outubro de 2005 o CEEEd expede o primeiro Parecer acerca da implantação da obrigatoriedade da ampliação do Ensino Fundamental, portanto, sob influência da Lei n. 11.114/2005 (BRASIL, 2005a) que prevê a coexistência do Ensino Fundamental organizado em oito e nove anos de duração para o ano letivo de 2006. Este considerou que as crianças com sete anos completos até o início do ano letivo fossem matriculadas no Ensino Fundamental organizado em oito anos de duração e as crianças com seis anos

completos até o início do ano letivo fossem matriculadas no organizado em nove anos de duração. O Parecer determina que os planos de implantação e implementação sejam elaborados pela mantenedora para a oferta do Ensino Fundamental ampliado para nove anos de duração e sejam enviados ao CEEEd para análise e manifestação.

Em 30 de agosto de 2006 o CEEEd publica o Parecer n. 644 (RIO GRANDE DO SUL, 2006a), orientando o sistema estadual de ensino sobre a ampliação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental. Este determina que “no ano letivo de 2007, todas as crianças com seis anos de idade completos até o início do ano letivo deverão ser matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos de duração” (RIO GRANDE DO SUL, 2006a, p. 4) e a implementação poderá ocorrer até 2010, sendo extinguida gradativamente a oferta do Ensino Fundamental organizado em oito anos. No mesmo ano, o CEEEd expede a Resolução n. 289 (RIO GRANDE DO SUL, 2006b) que estabelece critérios para o credenciamento e autorização dos estabelecimentos de ensino para oferta do Ensino Fundamental de nove anos.

O CEEEd volta a se pronunciar em março de 2010, por meio da Resolução n. 307 (RIO GRANDE DO SUL, 2010a), estabelecendo a data limite para ingresso no Ensino Fundamental ampliado para nove anos de duração, em decorrência ao disposto na Resolução CNE/CEB n. 1 de 14 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010a), que definiu Diretrizes Operacionais para a implantação. Em novembro do mesmo ano o CEEEd expede o Parecer n. 698 (RIO GRANDE DO SUL, 2010b) ratificando o exposto na Resolução n. 307 (RIO GRANDE DO SUL, 2010a) e complementando-a a partir da publicação da Resolução CNE/CEB n. 06/2010 (BRASIL, 2010b) que define as Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

Por mais que a antecipação da escolarização obrigatória para as crianças de seis anos tenha sido justificada pelo fato de que grande percentual de crianças dessa idade já se encontrava matriculadas no Ensino Fundamental, a questão da data de ingresso permaneceu como um aspecto polêmico.

Referente a este ponto, a normatização do sistema municipal de ensino de Erechim orienta que a matrícula no primeiro ano do Ensino Fundamental deverá ser feita às crianças com seis anos completos ou que venham a completar até o dia 31 de março do ano letivo vigente. Por sua vez, o Conselho Estadual de Educação

estabeleceu como data limite para a criança, “que tenham seis anos completos ou que venham a completar seis anos no início do ano letivo” (RIO GRANDE DO SUL, 2005a, p. 6), redação mantida no Parecer n. 644/2006 (RIO GRANDE DO SUL, 2006a).

Torna-se importante observar, que esse talvez tenha sido o aspecto sobre o qual o CNE mais teve que se pronunciar, emitindo orientações que buscassem esclarecer a seguinte questão:

[...] os sistemas de ensino deverão fixar as condições para a matrícula de crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental quanto à idade cronológica: que tenham 6 (seis) anos completos ou que venham a completar seis anos no início do ano letivo (BRASIL, 2005b, p. 10).

Sobre esse assunto, em 2007, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação¹² se pronunciou novamente pelo Parecer CNE/CEB n. 05/2007:

[...] com efeito, têm chegado à Câmara de Educação Básica muitas questões sobre o corte de idade, matéria já superada e esclarecida em outros Pareceres e Resoluções da Câmara de Educação Básica. DE fato não deve restar dúvida sobre a idade cronológica para ingresso no Ensino Fundamental com a duração de nove anos: a criança necessita ter seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo. Pode-se admitir outra interpretação diante de um texto tão claro? Será que alguém pode alimentar alguma dúvida sobre o que significam seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo? Será que a tolerância até o início do ano letivo pode ter dupla interpretação? (BRASIL, 2007b, p. 4).

Esse descompasso com a legislação nacional revela que, em nível local, essa nova política educacional vem sendo implementada, permitindo que crianças com seis anos incompletos sejam matriculadas no Ensino Fundamental.

Mesmo com as orientações do CNE, percebeu-se que no contexto pesquisado há divergência entre as datas de corte para matrícula no Ensino Fundamental ampliado para nove anos: o sistema municipal de ensino estabelece que 31 de março é a data limite para que a criança complete seis anos e seja matriculada no primeiro ano; o Sistema Estadual de Ensino estabelece que a criança deve ter seis anos completos no início do ano letivo para poder ser matriculada no primeiro ano.

¹² Além deste, o CNE publicou mais dois pareceres que focaram a data de corte: Parecer CNE/CEB n. 18/2005 e Parecer CNE/CEB n. 04/2008, orientando também a respeito da matéria.

Com o intuito de esclarecer definitivamente essas divergências, o CNE/CEB expede a Resolução n. 1/2010 (BRASIL, 2010a, p. 1) que definiu Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos e determinou que “para o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental, a criança deverá ter idade de seis anos completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula”.

A Resolução CNE/CEB n. 6/2010 (BRASIL, 2010b, p. 1), que define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, prescreve que “para o ingresso na Pré-Escola, a criança deverá ter idade de quatro anos completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula”, e ratifica o exposto na Resolução n. 1/2010 (BRASIL, 2010a) em relação à data de corte para matrícula no primeiro ano do Ensino Fundamental.

A partir dessas Resoluções, o CEEEd expediu a Resolução n. 307/2010 (RIO GRANDE DO SUL, 2010a) e o Parecer n. 698/2010 (RIO GRANDE DO SUL, 2010b) regulamentando para o Sistema Estadual de Ensino as mesmas datas de corte postuladas nos documentos oficiais publicados pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Conclui-se que a expedição das Resoluções do CNE sobre a data de corte para matrícula no primeiro ano do Ensino Fundamental foi demasiadamente tardia, pois foram publicadas no último ano da obrigatoriedade da implantação do Ensino Fundamental ampliado para nove anos.

Até então, os sistemas de ensino se organizaram a partir da compreensão que tiveram dos Pareceres anteriores, havendo, assim, divergências como as constatadas no contexto pesquisado. A data de corte para matrícula no primeiro ano do Ensino Fundamental foi apenas uma das tantas disparidades constatadas na implantação dessa política no município de Erechim, no sistema municipal de ensino e no sistema estadual de ensino.

No que tange à organização do Ensino Fundamental, os documentos do sistema estadual de ensino e do sistema municipal de ensino informam que foi estruturado em cinco anos iniciais para crianças de seis a dez anos de idade e quatro anos finais para alunos de onze a quatorze anos de idade. Isso significa que o Município e o Estado organizaram essa etapa da Educação Básica em conformidade com a Resolução CNE/CEB n. 03/2005 (BRASIL, 2005c), que definiu as normas nacionais para a ampliação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental.

Neste capítulo foi contemplada a análise da categoria **políticas públicas**, procurando responder a um dos objetivos específicos da pesquisa que era analisar a proposta de ampliação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental em seus aspectos legais e políticos, considerando os contextos pesquisados. Constatou-se que a proposta não é inédita e nem recente, está vinculada a uma série de políticas pensadas e executadas mundialmente. Foi apresentado um breve histórico até a promulgação da Lei que amplia a obrigatoriedade do Ensino Fundamental para nove anos e analisados dados sobre matrículas no Ensino Fundamental organizado em oito e em nove anos no país e no Estado do RS. Com isso, foi possível visualizar, em linhas gerais, o modo como a implantação foi ocorrendo até o ano de 2010.

4 A REPERCUSSÃO DA LEI N. 11.274/2006 NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Envolvendo aspectos administrativos e pedagógicos, a ampliação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental exige das secretarias de educação investimentos na adequação e organização dos espaços físicos, distribuição de materiais adequados e reorganização de propostas e projetos pedagógicos. Tudo isso, para que assegurem o pleno desenvolvimento das crianças e o alcance dos objetivos pertinentes a essa nova etapa da Educação Básica.

Em se tratando da infraestrutura, indiscutivelmente pesquisadores, professores e demais profissionais da área da educação reconhecem a influência do espaço físico nas múltiplas dimensões cognitivas, artísticas, a serem desenvolvidas pelas crianças e pelos adolescentes no espaço escolar. A esse respeito, Zabalza (1998, p. 236) afirma que “o espaço na educação é constituído como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas”. Além disso, o autor reconhece ser a escola o lugar privilegiado no qual se tem acesso à cultura, constituindo-se como cenário formador onde hábitos, atitudes e conhecimentos são abordados de maneira explícita. Apoiado nas contribuições de Neri e Vecchi (1982), Zabalza (1998) reafirma que:

[...] o espaço-escola, o prédio escolar, o salão, o pátio, a cozinha, as salas de aula, todos os espaços que estão presentes na escola pertencem a esse âmbito, ou seja, deverão ser dos lugares que ajudam as crianças a enfrentar a construção das atitudes, procedimentos e conhecimentos que formam a cultura (ZABALZA, 1998, p. 240).

Nada mais conveniente do que investir e dar a devida atenção a esse espaço de formação. No município de Erechim, o documento normativo elaborado pelo Conselho Municipal de Educação, não menciona indicações relacionadas à infraestrutura e à organização do espaço físico. Porém, na entrevista com a profissional da educação que trabalha na SMEd, foi relatado que as salas de aula foram alteradas, com as carteiras menores para as crianças de seis anos. No sistema estadual de ensino, a preocupação com a organização dos espaços físicos

se refere fundamentalmente à permanência da criança de seis anos. Pelos excertos a seguir, retirados dos documentos normativos, observa-se o caráter genérico das indicações para execução dessa medida.

Os sistemas de ensino e as escolas deverão compatibilizar a nova situação de oferta e duração do Ensino Fundamental a uma proposta pedagógica apropriada à faixa etária dos 6 (seis) anos, especialmente em termos de recursos humanos, organização do tempo e do espaço escolar, considerando, igualmente, materiais didáticos, mobiliário e equipamentos, bem como os reflexos dessa proposta pedagógica em políticas implementadas pelo próprio Ministério da Educação como, por exemplo, na distribuição de livros didáticos (RIO GRANDE DO SUL, 2005c, p. 3).

As Mantenedoras de estabelecimentos de ensino públicos e privados que ofertam a educação infantil e o ensino fundamental, ao implantar o ensino fundamental de nove anos de duração, devem:

[...] c) disponibilizar espaços físicos, mobiliários adequados, equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos específicos, compatíveis com a faixa etária da criança com seis anos de idade, podendo, na falta de espaços físicos, utilizar, emergencialmente, em outro turno, os espaços físicos destinados para a oferta da educação infantil (RIO GRANDE DO SUL, 2006a, p. 6).

Conforme o Parecer CNE/CEB n. 18/2005 (BRASIL, 2005d), a implementação do Ensino Fundamental ampliado implica em:

[...] providenciar o atendimento das necessidades de recursos humanos, em termos de capacitação e atualização, disponibilidade e organização do tempo, classificação e/ou promoção na carreira; bem como as de espaço, materiais didáticos, mobiliário e equipamentos – todos estes elementos contabilizados como despesas com manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental (BRASIL, 2005d, p. 3).

Embora essa preocupação já viesse sendo abordada pelo MEC antes da ampliação e adotada parcialmente pelas normatizações dos sistemas de ensino pesquisados, evidencia-se, pelas falas dos sujeitos, as dificuldades para oferecer essas condições aos alunos. A profissional da educação, responsável pelo departamento pedagógico da 15ª CRE, relata o que ocorreu na região de abrangência desta Coordenadoria em relação às modificações físicas que ocorreram decorrentes da Lei que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos.

Em termos de estrutura física, o estado não tinha condições nenhuma de mandar para nós as classes adequadas para que as crianças tivessem um ambiente. Muitas escolas usaram matérias que vinham para a pré-escola, aquela sala que ficou do jardim B, aquele material que sobrou da pré-

escola, foi feito um reaproveitamento desse material. Outras escolas, percebemos que foram fazendo algumas adaptações, mais em função do aspecto físico, aquele aspecto lúdico, colorido, mas investimento para comprar as carteiras adequadas ao tamanho das crianças eu pessoalmente não vi nada disso. Em algumas escolas os alunos iniciaram nas mesas redondas, depois foi visto que não dava mais, então, chamaram o conselho dos pais e serraram as carteiras individuais. Em termos de estrutura física ficou um processo muito mais da escola do que nós tivéssemos condições financeiras para ajudar as escolas. Aquilo que a lei diz que tem que ser aquela sala especial, ficou muito aquém do que aquilo que está idealizado na lei. As nossas salas de primeiro ano são em sua maioria salas de aula comum, a sala de primeiro ano não é uma sala especial, que tem recursos, que tem jogos, ela vai ter se o professor construir, ela vai ter se a escola achou que fosse importante investir. (CRE)

Essa situação é ratificada na fala da coordenadora pedagógica da escola estadual,

[...] fisicamente não teve mudança nas salas de aula. O que mudou foi a estrutura. Foi feita uma biblioteca dentro da sala de aula, o cantinho da leitura, as paredes estão todas com os cartazes das crianças. A turma de primeiro ano ocupou inicialmente a sala da biblioteca adaptada e todo ano se faz um rodízio e a professora de primeiro ano sempre vai levando os materiais para as novas salas. (CPE)

Constata-se, a partir dessas falas, que as mudanças na infraestrutura foram realizadas de forma parcial, quase sempre pela adaptação dos espaços já existentes. Em ambos sistemas de ensino as informações notificam ausência de ações de construções de salas de aula, parques, distribuição de materiais didáticos, para a inclusão das crianças de seis anos nas escolas de Ensino Fundamental.

Nessa pesquisa, pretendeu-se saber se as redes estavam de fato reestruturando o Ensino Fundamental, construindo uma nova proposta que considerasse nove anos de escolarização obrigatória ou, caso contrário, que estratégias, do ponto de vista curricular, estariam adotando. Buscou-se saber, então, das relações entre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e da proposta curricular em curso, uma vez que todas essas escolas estão com dois currículos em ação – aqueles relacionados ao Ensino Fundamental organizado em oito anos, em extinção, e ao novo. Essa necessidade se torna mais evidente ao considerar que não se trata apenas da “classe” ou “sala” de seis anos no Ensino Fundamental, mas sim de reestruturar em sua totalidade essa etapa da educação básica. Implica, portanto, mais do que revisão de currículos, das práticas pedagógicas ou de aspectos administrativos.

Sobre essa questão, o CNE também se manifestou pelo Parecer n. 4/2008 (BRASIL, 2008), apontando como imprescindível reafirmar alguns princípios e normas para o Ensino Fundamental de nove anos. Destaca que,

[...] o Ensino Fundamental ampliado para nove anos de duração é um novo Ensino Fundamental, que exige um projeto político pedagógico próprio para ser desenvolvido em cada escola (BRASIL, 2008, p. 2).

Esse aspecto foi considerado pelos sistemas de ensino pesquisados. Tanto no sistema estadual de ensino quanto no municipal, as escolas reformularam seus PPPs e Regimentos. No sistema municipal de ensino de Erechim, ainda estão sendo reformulados os planos de estudo e posteriormente o plano de trabalho dos professores.

Embora sejam feitas alertas para que os conteúdos da 1ª série não sejam transferidos para o primeiro ano, na análise dos documentos normativos observa-se dois movimentos de orientação aos sistemas: a) uma perspectiva mais “adaptacionista”, associando aspectos da Educação Infantil com a lógica do Ensino Fundamental de oito anos; b) e uma mais “inovadora” que pode ser voltada para o Ensino Fundamental em seu conjunto.

Situações semelhantes a essa têm sido motivo de atenção tanto do MEC como do CNE. Em documento publicado em 2006, assim alertava o MEC:

[...] não se trata de compilar conteúdos de duas etapas da educação básica, trata-se de construir uma proposta pedagógica coerente com as especificidades da segunda infância e que atenda, também, as necessidades de desenvolvimento da adolescência (BRASIL, 2006c, p. 8).

Recentemente o CNE/CEB, por meio do Parecer n. 4/2008 (BRASIL, 2008), também alertava que:

[...] o antigo terceiro período da Pré-Escola não pode se confundir com o primeiro ano do Ensino Fundamental, pois esse primeiro ano é agora parte integrante de um ciclo de três anos de duração, que poderíamos denominar “ciclo da infância” (BRASIL, 2008, p. 2).

Diante dessas preocupações, constatações e abordagens presentes nos documentos locais e nacionais, verifica-se, a seguir, como efetivamente os sistemas

de ensino pesquisados respondem à reorganização de suas propostas pedagógicas ou currículo perante o Ensino Fundamental ampliado para nove anos.

4.1 A centralidade na alfabetização

De modo semelhante ao que foi constatado, quando se pesquisou sobre os processos de reelaboração dos PPPs, foi identificado também nesse quesito dois tipos de situações: a) o sistema estadual de ensino já elaborou nova proposta pedagógica; b) o sistema municipal de ensino de Erechim está elaborando a proposta.

No sistema municipal de ensino de Erechim a nova proposta pedagógica está sendo construída coletivamente, com todos os docentes da Educação Infantil e dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, conforme se demonstra no trecho abaixo.

Na realidade, estamos construindo uma proposta de alfabetização no município, na realidade não se tem, nós não pegamos nada de tecnologias prontas, como é o caso do Estado. Nós optamos por construir a nossa, só que é um processo lento, que começamos no ano passado, nesse ano estamos conseguindo sistematizar algumas coisas e ele vai mesmo se dar por completo em 2011 quando conseguirmos estruturar as salas de aula como espaço para a criança de seis anos no primeiro ano. (SMEd)

E ainda,

[...] o que está sendo construído, a gente vai rever todos os planos de estudo porque na realidade todos os planos de estudo foram adaptados, saiu da primeira série e foi para o primeiro ano, e não é isso, vai ser construído por área do conhecimento, o que é importante em linguagens dentro desse ciclo de alfabetização, o que é importante em matemática em ciências da natureza, em ciências humanas, vai ser montado nesse sentido, não que tenha que ter uma listagem de conteúdos, mas que possa trabalhar por projetos atendendo todas essas áreas do conhecimento. (SMEd)

Para o ano letivo de 2007, a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, por meio de seu Departamento Pedagógico, elaborou as Diretrizes Orientadoras para o Ensino Fundamental de nove anos. Este documento tem como

finalidade “refletir, discutir e teorizar a prática” (RIO GRANDE DO SUL, 2007, p. 1). O documento está organizado com uma breve introdução, em que reforça os aspectos políticos e legais da implantação do Ensino Fundamental de nove anos. A seguir, elenca alguns pontos para discussão e reflexão, que são: a criança; ludicidade; alfabetização; função social da escola.

No primeiro ponto, são feitas considerações sobre as experiências que as crianças de seis anos trazem para a escola, sua inserção no meio social e sua curiosidade, que deve ser valorizada como instigadora de novas aprendizagens. Nas reflexões sobre a ludicidade, o documento fundamenta-se nos estudos da psicologia, baseados em uma visão histórica e social dos processos de desenvolvimento infantil, que apontam que o brincar é um importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem. Baseado nos estudos de Piaget e Vygotsky, o documento discute a importância do brincar e apresenta suas diferentes fases, o jogo simbólico, os jogos de construção, os jogos motores e os jogos de regras.

O ponto mais discutido e com maior aprofundamento teórico é a alfabetização. O documento apresenta a evolução do conceito de alfabetização durante o passar do tempo e apresenta o termo letramento, como o resultado final dessa evolução, fundamentando-se na autora Magda Soares. Feito esse resgate, o documento defende que o trabalho com novo Ensino Fundamental seja conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para essa etapa. Por fim, o documento destaca que do ponto de vista escolar, é esperado que a criança de seis anos possa ser iniciada no processo formal de alfabetização e desejável que ao final do primeiro ano esteja alfabetizada.

No ponto em que é discutida a função social da escola apresenta-se como fundamental a capacidade de garantir o sucesso escolar de todos os seus integrantes, através do acesso ao conhecimento histórico e cientificamente construído, de forma significativa. Após apresentar qual é a função social da escola, o documento discute conceitos de aprendizagem significativa.

Por fim, o documento resgata os caminhos que já estão sendo construídos. Sob esse título, são apresentados os três programas de intervenção pedagógica com foco na alfabetização que o sistema estadual adotou a partir de 2007, que serão discutidos a seguir. Ressalta-se que o documento ratifica o que foi apresentado no item sobre alfabetização, em que a alfabetização dos alunos deve

ocorrer em um ou no máximo em dois anos, ou seja, aos seis ou sete anos de idade. Compreende-se, mais uma vez, a intenção de que ao final do primeiro ano as crianças estejam alfabetizadas.

Em 2007, o sistema estadual de ensino organizou o projeto piloto para alfabetização de crianças com seis anos de idade. O projeto consistiu na oferta para as escolas de três metodologias pedagógicas de alfabetização, desenvolvidas pelos institutos Ayrton Senna¹³, de São Paulo, Alfa e Beto¹⁴, de Minas Gerais, e Geempa¹⁵, do Rio Grande do Sul.

O projeto teve início em abril de 2007, com a participação, por adesão, de escolas públicas estaduais e municipais. Nessas instituições, 600 turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos foram alfabetizadas a partir de uma dessas metodologias pedagógicas.

Em 2008, o projeto foi estendido para novas turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental e ampliado para os alunos do segundo ano das escolas que já participavam da iniciativa. Neste ano, a iniciativa foi disponibilizada para todos os estabelecimentos de ensino da rede estadual no primeiro ano do Ensino Fundamental e cada instituição pode optar por uma das metodologias oferecidas. Cerca de 1.600¹⁶ escolas estaduais aderiram ao projeto e 75% dos cerca de 65 mil alunos matriculados nesta série em 2009 foram alfabetizados por meio de alguma metodologia.

A continuação dos programas no ano de 2008, os quais seguiram até o final do ano de 2010¹⁷ teve sua justificativa com base nos dados da avaliação externa, realizada pela Fundação Cesgranrio. Essa fundação é responsável pela avaliação dos resultados de aprendizagem dos alunos por meio de aplicação de testes no início e final do ano. Segue abaixo fala da representante da 15ª CRE que ilustra essa informação.

O governo do estado implantou como um processo de alfabetização, eles acreditavam que ao final do primeiro ano as crianças estariam alfabetizadas e quando se fez a primeira avaliação eles viram que isso não era possível, tanto que o projeto iniciou como projeto piloto de alfabetização para crianças de seis anos, e aí eles viram que precisava de mais um ano, por

¹³ Programa de gerenciamento da aprendizagem de crianças dos anos iniciais/Circuito Campeão.

¹⁴ Programa de alfabetização de crianças de seis e sete anos, com base no método fônico.

¹⁵ Programa de alfabetização com bases teóricas do pós-construtivismo.

¹⁶ Dados obtidos junto ao site da Secretaria Estadual de Educação do RS, www.seduc.rs.gov.br.

¹⁷ Não temos informações sobre a continuação dos programas de alfabetização em 2011.

isso que o projeto foi ampliado para 2008. Esse estudo foi importante para mostrar que seis e sete anos são um bloco de alfabetização. (CRE)

A proposta do sistema estadual de ensino para o Ensino Fundamental, desde o início da implantação prevê que as crianças sejam alfabetizadas a partir do primeiro ano ou já no primeiro ano. Essa é uma divergência que se percebe nas entrevistas com as profissionais da educação no sistema estadual de ensino, representada na fala da profissional da 15ª CRE.

Quando fundamentamos do porque de alfabetizar as crianças aos 6 anos o argumento maior é que as escolas particulares já alfabetizam aos 6 anos. O professor tem uma matriz a cumprir, mas a criança tem o seu tempo a ser respeitado, as vezes a gente percebe que os professores não tem muito claro essa questão do tempo, eles vão trabalhando e começam a ficar preocupados com a criança que não vai. A proposta é começar o processo de alfabetização no primeiro ano, chegou alfabetizado ao final desse ano, ótimo, não chegou, não é motivo de desespero, ele ainda tem mais um ano para completar esse processo. O segundo ano é um processo de complementação e respeito àquele aluno que não conseguiu o tempo pedagógico para se alfabetizar. (CRE)

No Parecer CEED/RS n. 644/2006 (RIO GRANDE DO SUL, 2006a, p. 6) isto também está muito bem expresso na seguinte proposta: “[...] propiciar ambiente pedagógico necessário ao início do processo de alfabetização a partir do primeiro ano do Ensino Fundamental”.

Porém, na entrevista com a coordenadora pedagógica e com a professora do primeiro ano da escola estadual, percebe-se que a prática se procede com outra compreensão.

O foco principal do primeiro ano é a leitura e alfabetização. A meta é sair alfabetizado ao final do primeiro ano, a lei recomenda que seja nos dois primeiros anos, mas a nossa meta é já no primeiro ano. (CPE)

O objetivo é a alfabetização! [...] pela escola é obrigado a levar tarefa todos os dias. Eles têm que terminar o primeiro ano sabendo escrever o seu nome, mesmo que não seja completo... ainda [...] deveriam estar também conhecendo o alfabeto..., os numerais... até a dezena. (PPE)

Esse fato leva a dois caminhos. O primeiro, é que os professores podem não ter compreendido suficientemente a proposta e continuaram alfabetizando as crianças, porém, as crianças do primeiro ano com seis anos de idade e não as crianças da primeira série, com sete anos. O segundo que, de forma implícita, os

programas de alfabetização adotados pelo sistema estadual propiciam e exigem que as crianças sejam alfabetizadas no primeiro ano. Essa conclusão faz sentido se analisado pelo ponto de vista dos resultados a serem obtidos. De certa forma, esses programas são concorrentes entre si, e ao que conseguir melhores resultados em menos tempo, é conferido certo prestígio, seja internamente ou na mídia.

Isso pode ser conferido em uma notícia publicada no jornal Zero Hora no início de 2011, quando se divulgava uma dessas metodologias e ao mesmo tempo fazia-se propaganda para mais municípios aderirem ao mesmo. “Em 2010, 85% de alunos de parceria Geempa/municípios foram alfabetizados no 1º ano. No 2º ano, o índice foi de 93%” (Zero Hora, 18/01/11, p. 32). Em relação a essa passagem, cabem alguns questionamentos: os dados estatísticos apresentados refletem em uma linha “diretamente proporcional” o “sucesso” da metodologia? Os dados foram obtidos como? O que está implícito em uma notícia desse teor? Qual a concepção de alfabetização que permeia esta “metodologia”?

Esses dados revelam que a grande e talvez única preocupação seja o resultado final, o número de alunos alfabetizados. Será que é possível alfabetizar uma criança em um ano? Preocupa-nos o fato de que, pelas estatísticas, tudo parece estar muito bem, mas a prática não representa o que está sendo dito. E as crianças, expostas a esse processo desde muito cedo, como se comportam? Na entrevista com a equipe diretiva da escola estadual foi relatado informalmente que, no início do programa, em 2007, as crianças choravam, porque se cobrava delas muito além do que poderiam fazer naquele momento.

Compreende-se esse fato por ser o início de um projeto piloto, mas condena-se a violência a que aquelas crianças foram submetidas com a cobrança excessiva para que fossem alfabetizadas já no primeiro ano.

No começo a gente achou que as crianças não iam conseguir, eles estão muito cedo, eles tem que brincar, mas depois vimos que eles conseguem, não sei se foi o programa que nos ajudou, mas eles conseguem. (PPE)

Outra questão em relação às metodologias é o questionamento feito inicialmente pelos professores acerca da opção. A opção é feita geralmente pela equipe diretiva, sem a participação prévia dos professores. A escola estadual mencionada nesta pesquisa optou pelo programa Circuito Campeão, do Instituto Ayrton Senna. Na avaliação da representante da 15ª CRE, “todas as metodologias

cerceiam em parte o trabalho do professor, o professor tem que cumprir metas mensais e seguir uma rotina pré-estabelecida”. No caso da escola em questão, segundo a diretora, a opção pelo método citado se deu porque dentre as três metodologias apresentadas, essa era a que mais permitia ao professor um protagonismo no planejamento e desenvolvimento de sua aula.

Por sua vez, o sistema municipal de ensino não fez opção por metodologias, pois decidiram ser protagonistas do processo de elaboração das diretrizes para o Ensino Fundamental ampliado.

Até dois encontros atrás nós elaboramos o objetivo geral do primeiro e do segundo ano, só que não fui eu coordenadora do Fundamental, não foi a assessoria, não foi a coordenadora da infantil, foram as profes reunidas conosco, em conjunto. Ali sim está um objetivo do primeiro ano do sistema municipal, não é uma coisa que veio pronta e que tem metas a serem cumpridas de mês a mês. E as pessoas acreditam naquilo porque ajudaram a fazer, sinal que tem mais chance de dar certo, porque eu ajudei a construir e eu quero que aquilo dê certo.(SMEd)

No Parecer CME n. 14/2010 (ERECHIM, 2010), a finalidade do primeiro ano está assim descrita.

O primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos terá como finalidade a inserção do estudante num contexto alfabetizador, com o objetivo de socialização, interação com o meio, desenvolvimento lúdico-cultural, ampliação do potencial criativo/criador da sua curiosidade, da sua imaginação, da sua fantasia e da sua cidadania (ERECHIM, 2010, p. 2).

Percebe-se claramente outra concepção em relação àquela apresentada pelo sistema estadual. A postura do sistema estadual causou estranhamento e gerou certa desconfiança da opinião pública acerca do trabalho pedagógico junto ao primeiro ano. Professores que trabalham no sistema estadual e no sistema municipal ficaram confusos, pois os sistemas concebiam o trabalho com a mesma criança de seis anos de forma diferenciada. Essa “confusão” foi ainda maior para os professores que trabalhavam em escolas estaduais que optaram por alguma metodologia de alfabetização.

Temos professores que trabalham no estado e fomos bastante questionados, até porque temos estudantes que saem do município e vão para o estado e vice-versa e perguntam: como não vamos alfabetizar no primeiro ano se o estado tá fazendo isso? E agora elas estão tendo essa

visão de onde é que nós queremos chegar, porque antes parecia que no município não se faz nada e é só lá que estão alfabetizando. (SMEd)

Essa contradição entre os sistemas também é perceptível na fala da representante da 15ª CRE e aponta para a falta de diálogo entre os sistemas, dentro de um mesmo município.

A implantação está sendo feita de forma progressiva sempre deixando muito claro que o Ensino Fundamental de 9 anos não é trazer o Ensino Fundamental de 8 anos para as classes de 9 anos. Essas crianças ganharam um ano a mais no processo e elas têm que ser respeitadas na sua singularidade, mas também que a proposta alfabetizatória tem que iniciar aos 6 anos. Isso o estado deixou muito claro, até mais do que os municípios. A gente percebe que não é consenso nas redes municipais a conversa que se ouvia na UNDIME era diferente da que se ouvia no governo do estado. Parece que houve uma co-participação, mas que as redes andaram por caminhos diferentes. (CRE)

Certamente a alfabetização apareceu como tema central das discussões nesse processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos. No sistema municipal, inicialmente, cada escola tinha uma prática diferenciada em relação ao primeiro ano. Cabe destacar, que não se tem informações do início da implantação, em 2007 e 2008, visto que em 2008 ocorreram eleições municipais, e o partido que estava no poder naquele momento foi derrotado, não havendo continuidade política. Mas é possível sustentar a afirmação anterior em virtude da presença dos professores na escola naquele período.

Também foram realizadas discussões, leituras sobre o ensino de nove anos, conteúdos a serem desenvolvidos, porém, muitas dúvidas permaneciam e confusões em relação a esses conteúdos. Em uma escola se alfabetiza e em outra não, o que fazer então? (CPM)

Por que é... embora o primeiro ano tenha sido incorporado digamos assim... no ensino de 9 anos, ele não tinha assim nenhum direcionamento... A gente começou e as coisas foram vindo à medida que iam sendo trabalhadas com a turminha. (PPM)

Esses descompassos em relação à implantação do Ensino Fundamental, especialmente sob o ponto de vista pedagógico, não se restringem apenas internamente aos sistemas de ensino pesquisados e entre eles. Outras pesquisas (SILVA, 2009; LOUREIRO, 2010) apontam que cada sistema de ensino organizou-se de uma forma peculiar para atender a legislação que amplia a duração do Ensino

Fundamental. A partir disso, conclui-se que uma lei resulta em diversas compreensões e conseqüentemente assume diversas formas de implantação/implementação em cada sistema de ensino e, no limite, em cada escola de um país com dimensões continentais como o Brasil.

De acordo com os sentidos desvelados nas falas das professoras participantes da pesquisa, o trabalho com a alfabetização, o compromisso com a apropriação da escrita adquiriu uma “centralidade tácita” no trabalho pedagógico com o primeiro ano.

A ênfase no trabalho com a linguagem escrita é vista pela professora da escola estadual como resultante do interesse próprio das crianças, mas principalmente em função das determinações das instâncias superiores dentro da Rede, representadas pelo posicionamento do corpo técnico da Coordenadoria Regional de Educação e pela coordenação pedagógica da escola. Nem sempre esse posicionamento é claro ou específico, abrindo espaço para interpretações que acirram ou amenizam as preocupações com o propósito desse trabalho no primeiro ano. Assim, identificam-se vários desses aspectos nas seguintes falas das professoras.

[...] não está sendo cobrado que eles estejam lendo. Está tudo na normalidade. Por exemplo, tem criança que vai ler, que já está lendo há algum tempo, então tem que ser uma coisa bem natural, sabe. (PPM)

[...] eu estou sentindo que há uma cobrança maior. Você vê pelos conteúdos que você tem que trabalhar, pela própria ficha de avaliação que você tem que preencher... tem a questão primeiro da oralidade, daí tem da leitura e da escrita, mas a representação da escrita no início é através de desenhos [...] agora no final do ano [...] Aparece até se a criança consegue ler pequenos textos. (PPE)

As ponderações feitas até aqui permitem afirmar que entre as profissionais da educação entrevistadas foi sendo constituída uma mudança na compreensão acerca da ampliação do Ensino Fundamental justamente a partir dos desdobramentos para implementação no sistema ao qual pertencem, e das vivências pessoais e profissionais de cada professora. Para algumas, persistem os sentidos de que houve somente a mudança na nomenclatura das turmas. Para outras, essa mudança é mais substancial, implicando nas exigências a serem cumpridas pelas crianças

matriculadas no primeiro ano, que convergem principalmente para a questão da alfabetização.

Cabe articular os sentidos apresentados pelas professoras entrevistadas neste estudo com os dados levantados por Duran (2006), que indicam o fato de a política em questão vir sendo recebida como algo dado, pronto. Infere-se que isso também esteja sendo sentido e vivido pelas profissionais da educação participantes deste estudo em seus contextos de trabalho, aspecto a ser discutido na continuidade da análise, no próximo capítulo.

4.2 A ludicidade nas práticas pedagógicas do primeiro ano

Outro aspecto importante observado nos dados analisados é a referência ou preocupação com o lúdico. E essa inquietação está diretamente relacionada às crianças da classe de seis anos. Tal indicação parece ser um esforço ou movimento de preservar aspectos da dinâmica pedagógica da Educação Infantil. Essa apreensão com o lúdico pode ser resultante da apropriação que os sistemas de ensino fizeram das indicações e das orientações curriculares oferecidas pelo MEC, influenciando maciçamente nas discussões acerca da organização do tempo e do espaço para o Ensino Fundamental. Conforme indica o documento:

[...] partindo do princípio de que o brincar é da natureza de ser criança, não poderíamos deixar de assegurar um espaço privilegiado para o diálogo sobre tal temática. Hoje, os profissionais da docência estão diante de uma boa oportunidade de revisão da proposta pedagógica e do projeto pedagógico da escola, pois chegaram, para compor essa trajetória de nove anos de ensino e aprendizagem, crianças de seis anos que, por sua vez, vão se encontrar com outras infâncias de sete, oito, nove e dez anos de idade. Se assim entendermos, estaremos convencidos de que este é o momento de recolocarmos no currículo dessa etapa da educação básica o brincar como um modo de ser e estar no mundo; 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 (BRASIL, 2006b, p. 9-10).

As profissionais da educação entrevistadas, em sua maioria, foram unânimes ao afirmar a importância que possui a brincadeira e o lúdico para aprendizagem e desenvolvimento infantil. Para elas a criança aprende brincando e através da brincadeira ela se desenvolve e é capaz de se relacionar com o mundo ao seu redor. Essa é uma atitude positiva, pois considera o momento da infância vivido pelas crianças.

Nesse sentido, a brincadeira constitui-se como o foco principal nesse momento e o planejamento das atividades pedagógicas precisam levar em conta esse aspecto. É por meio da brincadeira que a criança interage com o mundo ao seu redor modificando e transformando sua realidade. Pois:

[...] a brincadeira, como atividade dominante da infância e tendo em vista as condições concretas da vida da criança e o lugar que ela ocupa na sociedade, é, primordialmente, a forma pela qual essa começa a aprender. Secundariamente, é onde tem início a formação de seus processos de imaginação ativa e, por último, onde ela se apropria das funções sociais e das normas de comportamento que correspondem a certas pessoas (WAJSKOP, 1995, p. 34).

Ao analisar os dados obtidos, percebe-se a existência de um conjunto de falas que indicam a importância da brincadeira para aprendizagem e de que as crianças devam ser acolhidas em sua necessidade de brincar e não apenas “estudar com seriedade” ou ser “ensinadas sistematicamente”. Isso levou a questionar o enfoque que se tem dado ao brincar nas salas de aula do primeiro ano das escolas pesquisadas.

Em diferentes passagens das falas das professoras sobressai a alusão ao “modo lúdico” com que o trabalho deve ser desenvolvido nas turmas de primeiro ano: “*a forma de a gente trabalhar deve ser mais lúdica*” (PPM); “*eles estão numa idade de brincar*” (PPE). Contudo, a concepção sobre o brincar revela-se polissêmica e difusa nos sentidos trazidos por elas. Para algumas, o brincar implica a atividade simbólica, o faz-de-conta, a imaginação, o jogo dramático.

Professora, faz pouco tempo que eu comecei a brincar. Só isso de recreio? [...] eles ficam muito agitados, eles saem esses quinze minutos para o recreio, no retorno para a sala de aula a gente praticamente não produz. Produz bem menos, então eu tenho que aproveitar aquela parte de conteúdo mesmo: Português, Matemática... no início, antes do intervalo. [...] eu gostaria mesmo que em relação ao conteúdo fosse como o pré, porque essas crianças têm cinco anos! (PPE)

[...] eu sempre procuro começar a aula com uma brincadeira, com o lúdico. Eu sempre procuro no início do conteúdo fazer um joguinho, para chamar atenção deles, trazer um fantoche, contar uma história. (PPM)

Para outras, o brincar pode se encerrar em jogos com finalidades didáticas, como os “jogos de alfabetização” e de matemática ou em momentos que não ocupem o horário “útil” das aulas. Evidenciou-se, portanto, a presença de uma visão acrítica com relação ao lúdico. A ideia que prevalece é uma concepção de ludicidade como o “lugar do aprender brincando”, onde a brincadeira é utilizada para privilegiar o ensino de habilidades e conteúdos. As passagens que seguem explicitam esse entendimento.

Eu acho que eles não podem brincar por brincar, eles tem que aprender, que aquilo ali é sério, que aquilo ali é escrita e que é importante para eles e que eles precisam aprender a ler. (PPE)

O lúdico é para o aluno, o professor tem que ter um objetivo para esse lúdico. O professor precisa compreender que com isso estou desenvolvendo tal habilidade. (CRE)

Tem que ser o lúdico, o que o professor entende por lúdico? Ah..vou largar todos no parquinho para brincar, tu não sabe quantos pais ligaram para nós em 2007 dizendo que o filho ficava a tarde inteira no parquinho brincando. (CRE)

[...] Mas ao mesmo tempo o primeiro ano não pode esquecer que essa criança tem seis anos e que aqui na Educação Infantil ela brincava, ela cantava, e ela não pode simplesmente ficar a tarde inteira sentada na cadeira querendo que copie do quadro. Algumas metodologias ali têm que estar mudando também [...]. (SMEd)

[...] o maior desafio é não esquecer que os estudantes atendidos nos primeiros anos são crianças de seis anos, e que tem que brincar, jogar, explorar o ambiente escolar, terão muito tempo para estar em sala de aula copiando, escrevendo e fazendo atividade. Não temos soluções, apenas conversamos e tentamos melhorar a idéia das professoras de que não é para alfabetizar, mesmo que argumentem “eles querem”, é preciso trabalhar de maneira espontânea e criativa. (CPM)

A partir do exposto, observa-se nas falas dos sujeitos a didatização do lúdico, ou seja, a utilização pela escola da brincadeira como um meio para simplesmente conseguir algo, esquecendo a dimensão cultural que tem o lúdico. Assim, para o grupo entrevistado, ressalta-se a pluralidade de sentidos atribuída ao brincar na escola, mais especificamente nas turmas de primeiro ano, coexistindo sentidos

antagônicos: de um lado o brincar como pretexto de uma “atividade escolar”, de outro o brincar livre. Devido a isso não ficam asseguradas as possibilidades para que o brincar, incluindo o faz-de-conta, faça parte das práticas pedagógicas e educativas para as crianças nesse ano escolar. É preciso ir além e aprender que é através do brincar que a criança tem a possibilidade de inventar, (re)criar, construir e produzir cultura. Porque:

[...] na realidade, tanto a dimensão científica quanto a dimensão cultural e artística deveriam estar contempladas nas nossas práticas junto às crianças, mas para isso é preciso que as rotinas, as grades de horários, a organização dos conteúdos e das atividades abram espaço para que possamos, junto com as crianças, brincar e produzir cultura. Muitas vezes nos sentimos aprisionados pelos horários e conteúdos rigidamente estabelecidos e não encontramos espaço para a fruição, para o fazer estético ou a brincadeira (BORBA, 2006, p. 35).

Ao mesmo tempo em que as professoras afirmam a importância da brincadeira para a aprendizagem, esta é colocada em segundo plano ou enfocada como tempo perdido. Segundo Borba (2006, p.35) “essa visão é fruto da idéia de que a brincadeira é uma atividade oposta ao trabalho”, assim, ela é menos importante por não gerar resultados diretos, a menos que a criança seja capaz de “produzir algo” durante a brincadeira.

Vargas (2010, p.103) em seu estudo sobre as concepções de professoras alfabetizadoras frente à infância e à ludicidade, entende que a “dificuldade que muitos professores possuem, hoje, em inserir atividades lúdicas em suas aulas, decorre do fato que não tiveram muito contato com estas durante a sua escolarização, e por vezes, nem em sua formação como professores”.

Para Cerisara (2008, p. 136 *apud* VARGAS, 2010, p. 103), essa dificuldade dos professores em trabalhar com o lúdico provém das formas como eles foram formados, pois “em sua grande maioria, as grades curriculares apresentam uma concepção fragmentada sobre as relações existentes entre pensar, sentir, imaginar, brincar e criar”. Essa concepção fragmentada persiste ainda nas escolas e na prática pedagógica com as turmas de primeiro ano, fato evidenciado pelas falas apresentadas acima, em que o objetivo é a alfabetização, e o lúdico por decorrência, quando inserido na prática, é utilizado como um método de trabalho a mais para atingir ao objetivo determinado.

Ainda com relação a esse mesmo indicador, cabe buscar os conteúdos referentes aos sentidos do aprender infantil nessa etapa da escolaridade, na compreensão das professoras entrevistadas. As falas revelam que não houve por parte das Secretarias de Educação ou mesmo da equipe pedagógica das escolas uma capacitação ou discussão específica sobre o aprender e ensinar para este novo ano escolar. Contudo, as professoras consideraram as multiplicidades do aprender infantil, que não estão implicadas exclusivamente no processo de alfabetização, este sim objeto de discussão e das capacitações que participam.

[...] tudo que vem do lúdico, eles conseguem ter mais facilidade para aprender. Então não existe um conteúdo difícil de ser trabalhado, existem formas, estratégias diferentes que você arruma para poder trabalhar, que chamem mesmo a atenção dos alunos. Eles aprendem brincando também, têm os jogos, as brincadeiras,... toda a alfabetização já é por meio de jogos, brincadeiras no chão: boliche, pescaria.[...] dá para a gente dividir esse trabalho, dá para fazer isso com eles. Isso eu acho que, sei lá, deixa a aula mais rica, com música, com brincadeiras, jogos. (PPE)

[...] de brincadeira, de música, que eles gostam muito de pintar,... de cantar... Eles gostam muito de ouvir historinhas, de contar historinhas. [...] De se mexer, dançar, de movimentar o corpo. [...] A gente tem que procurar... é... como é que eu vou te explicar,... É... Juntar as duas coisas, a brincadeira junto com a sistematização. [...] Sistematizar o conhecimento deles de forma agradável. (PPM)

A realidade do primeiro ano, vivenciada e sentida pelas professoras participantes da pesquisa, desvelada nas suas falas indica a convivência com situações contraditórias. De um lado está contemplada, na compreensão das professoras, a necessidade de: - espaços diferenciados e amplos para atividades diversificadas; - materiais variados; - mudança, relativamente frequente de atividades em função da atenção e concentração das suas crianças; - envolver processos imaginários, buscando na fantasia elementos que atraiam o interesse das crianças e dinamizem suas aprendizagens; - acolher as diferentes expressões infantis, que implicam o uso do corpo e da fala, por meio do contar e recontar histórias, do canto e das conversas em sala; entre outras.

De outro lado, as professoras revelaram impossibilidades para efetivar, no cotidiano com o primeiro ano, práticas educativas que elas pensavam ser necessárias e adequadas e queriam que acontecessem. A inviabilidade pode ser decorrente das imposições da estrutura escolar, própria do Ensino Fundamental, ou

das condições do espaço físico, ou ainda, pelas interpretações e modos de cada professora situar-se nesse universo.

Eu vejo que a criança de 6 anos, tem uma necessidade imensa de ter aulas diferenciadas! De não ficar só dentro da sala de aula, mas é realmente o que mais acontece. Aí... tem educação física, aí só tem a quarta-feira que você pode dar uma fugidinha pra fora da sala, pra essa aula, mas daí fica uma coisa assim muito limitada e chove. [...] Mas como não dá... então você acaba fazendo os joguinhos... mais na mesa, você não pode trabalhar com o corpo, uma dança, fica difícil porque o espaço é muito pequeno. (PPM)

E às vezes eles mesmos vêm me cobrar: "Professora, você dá uma folha para desenhar!". Já fez alguns dias que passou e eu não percebi... [...] "Terminou a tarefinha, oh uma folha para você fazer um desenho livre". [...] "Ah professora eu estou cansada agora, minha mão está doendo", sabe? Daí eu tento me policiar, então eu vou fazer uma atividade mais lúdica. (PPE)

Depreende-se das falas analisadas que o lugar da infância na escola, na visão das professoras do primeiro ano, traz as marcas das contradições que identificam o lugar das crianças, não só na escola, mas na sociedade em geral. Ambas, sociedade e escola, parecem contagiadas pelo que Mollo-Bouvier (2005, p. 401) chamou de "obsessão pelo êxito escolar", que ultrapassa limites razoáveis e passa a exigir cada vez mais precocemente que a criança deixe de ser criança.

Neste sentido, Correa (2007) também se deparou com questões quanto ao risco da política de ampliação e antecipação da escolaridade obrigatória vir a representar um prejuízo para a educação das crianças de seis anos. Isso principalmente pelo fato de a escola, da maneira como está estruturada, não ter como assegurar ou não se preocupar com os direitos à brincadeira; a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; à atenção individualizada; à proteção e ao afeto; de suma importância na Educação Infantil e no trabalho com as crianças pequenas. Dando continuidade a essa reflexão, surgiu como tema ligado à prática pedagógica, a preocupação das profissionais da educação em como/o que avaliar nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Assim, no subcapítulo abaixo, foram elencadas algumas considerações presentes nos documentos legais em relação ao tema em discussão, bem como a compreensão das profissionais da educação frente a esse desafio cotidiano.

4.3 A avaliação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Uma das preocupações dos educadores e pesquisadores da área com relação à inclusão dos alunos de seis anos relaciona-se com a exclusão/fracasso escolar precoce. Essa questão encontra-se intrinsecamente ligada com a avaliação. Dessa forma, esse é considerado um item importante para verificar como foi abordado nas normativas dos sistemas de ensino pesquisados. Os documentos normativos do sistema estadual de ensino apontam para uma avaliação diagnóstica, contínua e formativa. Os Pareceres do CEEed/RS ilustram essa afirmativa:

[...] a avaliação deve ser diagnóstica, voltada para o acompanhamento do desenvolvimento da criança em seu processo de alfabetização de forma contínua e sistemática e expressa em Parecer Descritivo, sem a retenção do aluno (RIO GRANDE DO SUL, 2005c, p. 5).

Na elaboração da proposta de Regimento Escolar para o ensino fundamental de nove anos de duração, o estabelecimento de ensino deverá expressar a avaliação por Parecer Descritivo, sem a retenção do aluno no 1º ano do ensino fundamental de nove anos (RIO GRANDE DO SUL, 2006a, p. 5).

O documento normativo do sistema municipal de ensino não expressa o caráter da avaliação. Cabe destacar que os documentos fazem referência à importância dos registros, ao expressar que a avaliação deverá ser feita por meio de parecer descritivo. A Resolução do CME de Erechim também segue essa metodologia.

No primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, a escola deverá expressar a avaliação por Parecer Descritivo, sem caráter classificatório, não podendo haver retenção dos estudantes (ERECHIM, 2010, p. 2-3).

As normatizações dos sistemas que trataram da avaliação têm se adequado à orientação do MEC. Contudo, ainda se apresenta de forma vaga como essa avaliação será realizada. As normativas indicam para metodologia, de um modo bastante amplo, correndo-se o risco de as práticas de avaliação desenvolvidas na escola irem se constituindo em práticas de exclusão.

Sobre essa questão, ao tratar das práticas e do caráter político da avaliação, Paz (2005) explicita que a avaliação se constitui como uma atividade que está a

serviço de um determinado projeto político-pedagógico de educação e sociedade. Segundo a autora, a avaliação não é uma atividade neutra, é uma ação que se coloca como necessária em qualquer ação educativa, porém está presente nessa atividade, implícita ou explicitamente, uma concepção de criança, infância, desenvolvimento de educação e sociedade.

É importante ressaltar a preocupação diante da possibilidade de os altos índices de reprovação, já constatados no Brasil no início da escolarização obrigatória, não apenas permanecerem como também se intensificarem, o que se revela ainda mais grave pelo fato de que as crianças poderão ser reprovadas em idade ainda mais precoce.

O Jornal Folha de São Paulo, em matéria publicada em 23 de fevereiro de 2010, traz os seguintes dados:

[...] crianças de seis anos têm sido reprovadas no país, depois que essa faixa etária passou a integrar o Ensino Fundamental. Em 2008, 79,3 mil alunos do novo primeiro ano da educação fundamental não passaram de ano, conforme dados inéditos do MEC, obtidos pela Folha. O número representa 3,5% das matrículas dessa série [...].

[...] Para evitar que o problema se agrave, o MEC e o Conselho Nacional de Educação divulgarão novas diretrizes para o Ensino Fundamental, reforçando a indicação para que não haja reprovação aos seis anos. “Antecipar o fracasso escolar é grave”, diz a secretária de Educação Básica do ministério, Maria Pilar Lacerda. O conselho, órgão normativo e consultivo do MEC, recebeu informações de que algumas redes transferiram a antiga primeira série, destinada a alunos de sete anos, para o novo primeiro ano. “Talvez seja falta de preparo dos gestores, mas é um crime colocar crianças de seis anos sentadas enfileiradas, com matérias”, diz o presidente da Câmara de Educação Básica do conselho, Cesar Callegari. Nas séries destinadas às crianças de sete e oito anos de idade, as taxas de reprovação em 2008 foram, respectivamente, de 12,6% e 13,5%. O país tem uma reprovação semelhante à de países africanos (FOLHA DE SÃO PAULO, 23 fev. 2010).

O fato de haver reprovação já no primeiro ano, em algumas redes brasileiras, revela que, de fato, as orientações do MEC e os pareceres do CNE não perpetraram na prática das escolas. Em 2008, o MEC, por meio do Parecer CNE/CEB n. 04/2008 (BRASIL, 2008), manifestou algumas considerações e preocupações diante dessa situação, julgando, portanto, a necessidade de reafirmar alguns princípios e normas referentes à inadequação de procedimentos metodológicos recomendados para a faixa etária dos seis aos oito anos.

Os **três anos iniciais** são importantes para a qualidade da Educação Básica: voltados à alfabetização e ao letramento, é necessário que a **ação pedagógica** assegure, nesse período, o **desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento** estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

Dessa forma, entende-se que a alfabetização dar-se-á nos três anos iniciais do Ensino Fundamental.

A **avaliação**, tanto no **primeiro ano** do Ensino Fundamental, com as crianças de seis anos de idade, quanto no **segundo e no terceiro anos**, com as crianças de sete e oito anos de idade, tem de observar alguns **princípios essenciais**:

- A **avaliação** tem de assumir forma **processual, participativa, formativa, cumulativa e diagnóstica e, portanto, redimensionadora da ação pedagógica**;

- A avaliação nesses três anos iniciais **não** pode repetir a prática tradicional limitada a avaliar apenas os **resultados finais** traduzidos em **notas ou conceitos**;

- A avaliação, nesse bloco ou ciclo, **não** pode ser adotada como mera **verificação de conhecimentos** visando ao **caráter classificatório**;

- É indispensável a **elaboração de instrumentos e procedimentos de observação, de acompanhamento contínuo, de registro e de reflexão permanente** sobre o processo de ensino e de aprendizagem;

- A **avaliação**, nesse período, constituir-se-á, também, em um momento necessário à **construção de conhecimentos** pelas crianças no processo de **alfabetização** (BRASIL, 2008, p. 2, grifos no original).

Fernandes e Freitas (2006, p. 128) lembram que, para o senso comum, avaliar aparece como sinônimo de medida, de atribuição de um valor em forma denota ou conceito. Porém, os professores devem, contudo, ter o compromisso de ir além do senso comum e não confundir avaliar com medir. “Avaliar é um processo onde realizar provas, testes, atribuir notas ou conceitos, são apenas parte do todo”.

Entende-se, sobremaneira, que a perspectiva de avaliação classificatória e seletiva, muitas vezes, torna-se um fator de exclusão escolar. Essa lógica torna-se ainda mais severa às crianças hoje, com a implantação do Ensino Fundamental ampliado para nove anos, pertencentes às classes do primeiro ano, pois a avaliação prevista para a etapa da qual essas crianças antes faziam parte constituía-se em um processo contínuo e abrangente que considerava a criança em sua integralidade. No que diz respeito às orientações para a avaliação mediante a inclusão da criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental ampliado, Leal, Albuquerque e Moraes apontam ser necessário:

[...] definir um perfil de saída de cada etapa de ensino e assegurar esforços para compreender os processos de construção de conhecimentos das crianças e adolescentes. Essa complexa tarefa pressupõe uma atitude permanente de observação e registro. Sim, independentemente dos instrumentos utilizados, a avaliação (quando não se limita a produzir notas ou conceitos para fins de aprovação-reprovação ou certificação de estudos)

constitui sempre processo contínuo de observação dos avanços, das descobertas, das hipóteses em construção e das dificuldades demonstradas pelos meninos e meninas na escola (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2006, p. 102).

A orientação para o emprego de instrumentos variados às práticas avaliativas tem sido fortemente reiterada por documentos normativos e orientadores dedicados à implantação do Ensino Fundamental organizado em nove anos. Essa ressalva tem sido enfatizada por viabilizar maior número e variedade de informações sobre os percursos de aprendizagens. No entanto, muitos autores como Freitas (2003); Hoffmann (2001); Luckesi (2001) afirmam que, tradicionalmente, sistemas e escolas ainda têm adotado provas individuais ou periódicas, senão como os únicos, os principais instrumentos de verificação do aprendizado dos alunos.

Conforme mencionado acima, tanto no sistema estadual de ensino quanto no sistema municipal de Erechim, os documentos orientadores normatizam a não retenção das crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental. A aprovação automática foi destacada pelas profissionais da educação como fundamental para o desenvolvimento da criança e de sua aprendizagem.

A primeira situação que a gente teve que o primeiro ano era uma aprovação automática foi uma chiadeira geral, até porque os grandes índices de reprovação aconteciam no primeiro ano. Com a aprovação automática, as crianças foram para o segundo ano, por isso o professor do segundo ano tem que ser o “suprassumo”, porque ele é aquele professor que vai pegar o aluno que está alfabetizado, que tá no meio do caminho, aquele que não conseguiu desenvolver o processo. Têm alunos com necessidades especiais na sala de aula, têm alunos que reprovaram no segundo ano, alunos que vêm da rede municipal que tem outra proposta para o primeiro ano. A uniformização das redes seria muito importante, importante para as crianças. (CRE)

Em relação à avaliação do primeiro para o segundo ano é por parecer, mas depois no segundo ano enfrentamos dificuldade porque eles reprovam muito, tem que ser uma coisa mais discutida, e vamos começar esse processo no ano que vem porque aí a diretriz vai estar mais ou menos elaborada, essa questão da avaliação. Do ponto de vista da secretaria, não deveria ter retenção nesses três primeiros anos, porque se é um processo de três anos para alfabetizar não precisa necessariamente que ele tenha que reprovar no segundo ano se ele não sabe ler, ele ainda pode continuar isso lá no terceiro. Só que é difícil trabalhar isso com os professores, porque daí a professora do primeiro diz que não é de sua responsabilidade porque não precisa alfabetizar, mas daí é de responsabilidade do segundo, e a do terceiro já quer todos eles sabendo ler, e na realidade não é isso, é um trabalho coletivo, de equipe. (SMEd)

Essas concepções reafirmam que se a aprovação automática ou a não retenção no primeiro ano for encarada de forma qualitativa, visando a aprendizagem da criança e principalmente o seu processo de alfabetização com um ciclo de dois ou três anos, os resultados podem ser positivos. Segundo dados da representante da 15ª CRE, em média, no primeiro ano, 34% das crianças não se alfabetizavam e ao final do segundo ano apenas 8%. Esses dados comprovam que o tempo maior dedicado à criança sem a retenção diminui drasticamente o índice de crianças não alfabetizadas.

Ressalta-se, também, que o sistema municipal de ensino de Erechim segue as orientações do MEC no que diz respeito ao entendimento dos três anos iniciais do Ensino Fundamental como um ciclo que culmina com o processo de alfabetização. Essa visão é reiterada na fala que apresentamos acima, considerando que seria desejável, no entendimento da SMEd a não retenção nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Como isso não está normatizado, segue como orientação para os professores do sistema municipal.

É necessário ter presente que a criança precisa ser considerada em suas diferentes formas de manifestação, bem como em suas diversas formas de apreender a realidade. Quanto menor é a criança, maiores são suas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento, e certamente não seria a sua retenção no primeiro ano, em que adentra no mundo escolar, que iria sanar essa situação. Essa prática constituir-se-ia em contradição, especialmente ao se considerar que a ampliação do Ensino Fundamental asseguraria um tempo mais longo de convívio escolar, com maiores oportunidades de aprendizagem, garantindo o desenvolvimento das crianças nos seus diferentes aspectos.

4.4 Em busca de uma articulação entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental

De acordo com Colello (2006, p. 12), o Ensino Fundamental assume uma dinâmica de trabalho que difere das práticas da Educação Infantil pela menor flexibilidade na rotina de sala de aula e pela adoção de “formas de trabalho nem sempre lúdicas e prazerosas”. Desde a primeira série, o Ensino Fundamental (a

“velha” escola com regime de oito anos) caracteriza-se como um espaço mais formal do que o da Educação Infantil, tendo atividades dirigidas e de caráter pedagógico durante a maior parte do tempo.

Para a autora, a escola nesse momento deixa claras as suas regras: o ambiente da sala de aula é tipicamente um espaço de silêncio e ordem. No Fundamental as manifestações expressivas tendem a ser menos valorizadas; as brincadeiras costumam ter lugar apenas no exíguo tempo de recreio.

Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil dispostas no Parecer CNE/CEB n. 22/98 (BRASIL, 1998b), elaboradas e divulgadas na ocasião em que as crianças de seis anos compunham o grupo etário dessa etapa da Educação Básica, deve-se considerar que:

[...] ao planejar propostas curriculares dentro dos projetos pedagógicos para a Educação Infantil, é muito importante assegurar que não haja uma antecipação de rotinas e procedimentos comuns às classes de Educação Fundamental, a partir da 1ª série, mas que não seriam aceitáveis para as crianças mais novas (BRASIL, 1998b, p. 6).

Entende-se que esse documento, ao referir-se à distinção entre os processos educativos concernentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, valoriza o conhecimento científico-acadêmico acumulado, principalmente a partir da década de 1980, acerca da aprendizagem e desenvolvimento humano nos primeiros anos de vida, bem como sobre a função das instituições para a educação coletiva de crianças nesses primeiros anos. Diante disso, reconhece-se a necessidade das práticas educativas para com crianças de até seis anos acolherem o jogo como atividade essencial.

Em função do momento que a educação brasileira está vivendo, decorrente da ampliação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental, com a conseqüente admissão precoce das crianças na escolaridade obrigatória, faz-se imperioso aos pesquisadores e aos profissionais da educação repensarem seus compromissos com a sua educação. Pois a(s) infância(s) “não pode ser concebida como uma corrida para ver quem termina primeiro: as crianças precisam de tempo para vivê-la, para usufruí-la, para construir-se como humano” (BARBOSA, 2007, p. 7).

Existe a necessidade premente de que o pensar e agir educativos diante dessa nova realidade sejam conscientes, planejados e conseqüentes; para que por intermédio de um de seus agentes finais – o profissional da educação que atua na

docência do primeiro ano - a política de ampliação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental efetivamente venha a favorecer o desenvolvimento, a aprendizagem e a apropriação cultural das crianças às quais se destina.

Um aspecto desafiador, não menos importante, considerado aqui, se relaciona à continuidade entre Educação Infantil e Ensino Fundamental; principalmente em decorrência da ampliação do tempo de frequência à escolaridade obrigatória e antecipação do ingresso das crianças nessa etapa da educação básica. É imprescindível para isso a revisão das diretrizes existentes e o estabelecimento de outras, para essa nova estruturação do ensino compulsório. De certa forma, desde a promulgação da Lei n. 11.274/06 (BRASIL, 2006a), os sistemas de ensino, os sistemas públicos e os estabelecimentos escolares, públicos e particulares, assim como todos os profissionais da educação implicados nas duas etapas da Educação Básica, aguardam ansiosamente um pronunciamento a esse respeito por parte dos órgãos competentes.

Recente documento, a Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010 (BRASIL, 2010e), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, reforça em seu artigo 24, a articulação que deve existir entre a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental.

Os objetivos da formação básica das crianças, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no primeiro, e completam-se nos anos finais, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo (BRASIL, 2010e, p. 9).

Assim, este momento é não só oportuno, mas urgente para o estabelecimento de diálogo entre os dois segmentos e as instâncias relativas à formação docente. Ainda no texto do Parecer n. 22/98 (BRASIL, 1998b), aparece de forma muito clara o aspecto mais instigante para a educação institucional das crianças pequenas, incluindo as de cinco e seis anos.

Este é, pois, o grande desafio que se coloca para a Educação Infantil: que ela constitua um espaço e um tempo em que, de 0 a 3 anos haja uma articulação de políticas sociais, que lideradas pela educação, integrem desenvolvimento com vida individual, social e cultural, num ambiente onde as formas de expressão, dentre elas a linguagem verbal e corporal ocupem lugar privilegiado, num contexto de jogos e brincadeiras, onde famílias e as equipes das creches convivam intensa e construtivamente, cuidando e educando. E que, para as dos 4 aos 6 anos, haja uma progressiva e prazerosa articulação das atividades de comunicação e ludicidade, com o

ambiente escolarizado, no qual desenvolvimento, socialização e constituição de identidades singulares, afirmativas, protagonistas das próprias ações, possam relacionar-se, gradualmente, com ambientes distintos dos da família, na transição para a Educação Fundamental (BRASIL, 1998b, p. 7).

Corrobora-se com Barbosa (2007) sobre a escola ser o espaço e a instituição social que tem primazia sobre a criança na sociedade atual e na qual se encerra uma contradição. A escola é ao mesmo tempo um direito e uma obrigação para as crianças entre seis e quatorze anos, hoje, no Brasil. Para a criança só há uma opção: a de frequentar a escola. Por isso mesmo, faz-se necessário pesquisar e conhecer muito bem esse campo, para que na prática pedagógica os profissionais da educação sejam capazes de oferecer a formação cultural, literária, científica e social que enriqueça o hoje e o amanhã de cada criança matriculada no Ensino Fundamental.

Nesse sentido, Kramer (2008) coloca que nenhum projeto político-pedagógico será capaz de dar conta da inclusão da criança de seis anos na escola obrigatória, sem um diálogo intenso entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A autora ainda propõe o conhecimento da criança e dos professores da Educação Infantil a fim de superar a forte dicotomia existente entre essas duas etapas da Educação Básica, lembrando que:

[...] eles e elas são sujeitos sociais, estão inseridos na cultura e têm o direito a brincadeira e a experiências culturais, como a literatura, o cinema, os museus, a pintura, a arte em geral, ou seja, é pela discussão da infância como categoria social e histórica e das crianças como sujeitos sociais que se torna possível pensar a educação, e não o contrário. Considero injusto com muitas crianças pretender resolver o problema postulando que as crianças do Ensino Fundamental são alunos e as da Educação Infantil não. É preciso evitar que mais essa dicotomia se instale, com a clareza de que o debate e a pesquisa é que nos permitirão repensar a articulação no interior da Educação Infantil e desta com o Ensino Fundamental (KRAMER, 2008, p. 81).

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, a partir do ingresso das crianças com seis anos de idade, requer indubitavelmente ações articuladas entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, envolvendo debates, planejamentos, metodologias, materiais adequados, formação docente, caracterizando-se, acima de tudo, em uma continuidade e não ruptura.

Compartilhando com esse ponto de vista, Lima (2006) afirma que:

[...] com certeza, a experiência acumulada pela Educação Infantil em décadas de trabalho com a criança desta idade deve agora ser aproveitada pelo Ensino Fundamental. Desta forma, a educação escolar da criança de seis anos envolve o conhecimento pedagógico tanto dos professores de Educação Infantil quanto dos professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Modelos novos de formação continuada de professor também são necessários para se criar uma pedagogia adequada à infância. Este é o momento propício para se pensar a educação como uma prática humana voltada para a infância, incorporando os conhecimentos produzidos sobre as crianças nas últimas décadas (LIMA, 2006, p. 15).

Considerando a importância dessa integração, sobretudo no momento atual que se implementa essa nova política, é imprescindível refletir sobre como esse debate vem sendo concretizado. Para tanto, a necessária aproximação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental também foi considerada objeto de análise durante o processo de implantação do Ensino Fundamental ampliado para nove anos nos sistemas de ensino pesquisados no município de Erechim.

Kramer (2003) esclarece que, embora a Educação Infantil e o Ensino Fundamental sejam entendidos e vividos de forma integrada, essas duas etapas da Educação Básica têm se dado com frequência separadas na prática e na discussão acadêmica, dividindo o que tem unidade.

Trabalhando simultaneamente com pré-escola e primeiro grau, Educação Infantil e Ensino Fundamental, formação de professores de Educação Infantil e professores das primeiras séries do Ensino Fundamental, com linguagem, leitura e escrita, aprendi que, do ponto de vista da criança, não há fragmentação. Do ponto de vista do adulto (e das instituições) é que as duas esferas se tornam dicotômicas, porque fica fora do eixo que seria capaz de articulá-las, a saber, a experiência com a cultura (KRAMER, 2003, p. 61).

As reflexões tecidas acima fortalecem a ideia de que a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, sobretudo por meio da inclusão da criança de seis anos, necessita de um diálogo intenso entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. Esse diálogo, com e entre as escolas, passa sobremaneira por questões tanto institucionais quanto pedagógicas. Pois:

[...] nossa experiência na escola mostra-nos que a criança de seis anos encontra-se no espaço de intersecção da Educação Infantil como o Ensino Fundamental. Desta forma, o planejamento de ensino deve prever aquelas diferenças e também atividades que alternem movimentos, tempos e espaços (GOULART, 2006, p. 87).

No sistema municipal de ensino de Erechim percebe-se que há uma articulação incipiente entre essas duas etapas da Educação Básica, existente essencialmente porque o sistema municipal é responsável pela oferta da Educação Infantil. Na entrevista com a profissional da educação da SMEd responsável pelo Ensino Fundamental, em que a profissional responsável pela Educação Infantil também participou, foi relatado que:

[...] o gradativo começou desde o berçário, porque quando teve a alteração da data base de 31 de março, nós adequamos todas as turmas desde o berçário para quando chegar lá, na passagem do pré-B para o primeiro ano eles estarem exatamente dentro da faixa etária. (SMEd)

Para além da adequação das faixas etárias, o entendimento é de que, por si só, a presença da coordenadora da Educação Infantil na entrevista aponta para um trabalho articulado. Isso fica mais claro na passagem a seguir:

[...] e nesse grupo de estudo surgiu o envolvimento das professoras de pré-escola também, porque são elas que vão preparar as crianças para o primeiro ano, já estamos organizando uma formação continuada específica para a pré-escola, para fechar com esse pensamento do primeiro ano. (SMEd)

Outros encontros de grupos de estudo dos professores do sistema municipal foram realizados em escolas de Educação Infantil para trabalhar temas específicos, como a contação de histórias, por exemplo. Nesses encontros estavam presentes professores da Educação Infantil, primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental. Também, foi feita uma parceria entre a SMEd e a Universidade Federal da Fronteira Sul na qual se desenvolveu um curso de formação continuada no segundo semestre de 2010.

Em ambos os sistemas de ensino os relatos convergiram para a importância da passagem da criança pela Educação Infantil. Para os profissionais da educação é perceptível a diferença entre as crianças no primeiro ano que passaram e os que não passaram pela etapa anterior. No sistema estadual de ensino, na região de abrangência da 15ª CRE, de acordo com a profissional da educação entrevistada, as turmas de Educação Infantil estão sendo fechadas por falta de demanda. Esse fato certamente provoca uma dificuldade ante a articulação desejada.

A questão da educação infantil é vital nesse processo, as crianças que passam pela EI chegam bem diferentes das que não passam no primeiro ano. Como o Estado não tem demanda de alunos de Educação Infantil, muitas turmas fecharam e muitas crianças acessam o primeiro ano como primeira experiência escolar. (CRE)

No sistema estadual de ensino alguma articulação ainda foi possível porque nos casos em que as turmas de Educação Infantil foram fechadas, os professores dessas turmas assumiram o primeiro ano. Assim, mediante suas experiências anteriores, realizaram um trabalho que consideravam questões centrais da Educação Infantil. No sistema municipal de ensino os professores que assumiram as turmas de primeiro ano foram os professores que estavam na primeira série, visto que a Educação Infantil continuou com sua oferta.

Nos documentos oficiais, dos sistemas estadual e municipal de ensino, que orientam e normatizam a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, praticamente não foi dado destaque para a articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, apenas considerações acerca da brincadeira, do lúdico, que devem permear a prática pedagógica no primeiro ano. Mesmo destacando que a articulação entre as etapas é importante, na prática, pouco se tem feito para que se busque discutir e integrar ações dentro dos sistemas entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Para alguns pesquisadores, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, com ingresso da criança aos seis anos significou um encolhimento da oferta da Educação Infantil, pois as escolas acabaram fechando as turmas para atender ao primeiro ano. Mesmo com a publicação da Lei n. 11.700/2008 (BRASIL, 2008b), que assegura vaga na escola pública de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental a toda criança, a partir dos quatro (4) anos de idade, no caso das escolas estaduais da região de abrangência da 15^a CRE, observa-se uma queda expressiva de matrículas na Educação Infantil entre os anos de 2009 e 2010. Na mesma faixa da queda das matrículas nas escolas estaduais, foi o quantitativo de crescimento das matrículas desta etapa nas escolas do sistema municipal de ensino de Erechim. O argumento de que as turmas foram fechadas por falta de alunos parece carecer de embasamento mais sólido, pois o censo escolar de 2010 aponta para um ligeiro crescimento do número de matrículas na Educação Infantil em relação ao ano anterior, na região de abrangência da 15^a CRE.

Assim, se percebe na análise dos trabalhos e discussões acadêmicas atuais, por um lado, a defesa da Educação Infantil, de sua oferta, de suas especificidades, da não antecipação da escolarização obrigatória. Por outro lado, a defesa de que o tempo mais longo de convívio escolar garante uma aprendizagem de mais qualidade para a criança, principalmente no que tange ao processo de alfabetização. No meio acadêmico também são poucas pesquisas e publicações que avançam no sentido de, mais do que propor essa integração, apresentar situações e contextos em que isso realmente esteja sendo feito.

Neste capítulo foi contemplada a análise da categoria **prática pedagógica**, procurando responder ao segundo objetivo específico da pesquisa que era conhecer a visão dos profissionais da educação acerca das dificuldades enfrentadas e das soluções encontradas na organização do trabalho pedagógico para o ano inicial do Ensino Fundamental. Constatou-se que a alfabetização foi o tema central das discussões, mas também surgiram temas como a ludicidade, a avaliação e a articulação necessária e desejável entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

5 FORMAÇÃO E PARTICIPAÇÃO: A VISÃO DAS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Compreende-se, contudo, que as mudanças normativas e legais provocam debates, questionamentos, pesquisas, estudos e processos de (re)acomodação dos atores escolares e dos órgãos centrais que compõem os sistemas de ensino. Dessa forma, a nova política que amplia o Ensino Fundamental para nove anos passa pelo desafio de garantir uma política de formação continuada de professores condizente com esse novo panorama educacional, que, além de ampliar, inclui a criança de seis anos do Ensino Fundamental. Para Kramer:

[...] este cenário político apresenta na formação de professores um dos mais importantes desafios para a atuação das políticas educacionais. A progressiva democratização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental gerou – como política – a inclusão recente das crianças de seis anos na escolaridade obrigatória. Formar professores para lidar com crianças pequenas é uma tarefa nova na história da escola brasileira e, para muitos, desconhecida e até menos nobre; ter crianças com menos de sete anos na escola parece surpreender ou impactar gestores e pesquisadores (KRAMER, 2006, p. 804).

No que diz respeito às questões que envolvem a formação inicial e continuada de professores, Martins (2007) acredita que eles em última instância serão apontados pelo discurso oficial como os responsáveis pelo sucesso ou pelo fracasso dos programas educacionais.

Nesta perspectiva, anterior a Lei n. 11.274/2006 (BRASIL, 2006a), o Parecer CNE/CEB n. 18/2005 (BRASIL, 2005d) já orientava que a antecipação da escolaridade obrigatória implicava: “providenciar o atendimento as necessidades de recursos humanos (docentes e de apoio), em termos de capacitação e atualização, disponibilidade e organização do tempo, classificação e/ou promoção na carreira” (BRASIL, 2005d, p. 3). A esse respeito, logo em 2006, o documento orientador do MEC, para a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental, também contemplou referências, apontando que:

[...] a ampliação do Ensino Fundamental demanda, ainda, providências para o atendimento das necessidades de recursos humanos – professores, gestores e demais profissionais de educação – para lhes assegurar, dentre

outras condições, uma política de formação continuada em serviço, o direito ao tempo para o planejamento da prática pedagógica, assim como melhorias em suas carreiras (BRASIL, 2006b, p. 8).

Apesar das recomendações do MEC e do CNE, observa-se que, nas redes de ensino pesquisadas, nenhuma normatizou questões em torno da formação de professores. Indagados sobre a promoção de formação em serviço para a implementação das propostas pedagógicas ou do currículo para o Ensino Fundamental de nove anos, as duas redes afirmaram ter realizado.

No sistema municipal de ensino de Erechim esse processo ocorreu da seguinte forma:

[...] teve que se fazer formação para as professoras, mas no início essa formação foi bem falha, porque não se preparou tanto assim nossos professores, o que tem sido feito mais no pedagógico é do ano passado pra cá, no sentido de estudar desde a lei, o que tem que dar no primeiro ano, o que vai para o segundo ano, pra que esses professores tenham mesmo formação, porque estávamos sentindo nossos professores na realidade meio perdidos com como atuar com essas crianças que são de seis anos e como fazer o professor entender que esse ciclo de alfabetização não se dá no primeiro ano, ele continua no segundo ele ainda tem o terceiro, e é isso que a gente tem conversado com os professores porque alguns ainda são irredutíveis nessa questão da mudança. (SMEd)

[...] desde o ano passado a secretaria contratou uma assessoria bem específica para primeiro e segundo ano para alfabetização. O que temos discutido desde o início de 2009 é a parte de legislação, porque na realidade as pessoas fazem a lei e quem tem que fazer isso lá na escola demora para chegar, tem coisas que a gente ainda não sabe mas está feito, tem que cumprir, mas seria muito mais fácil de cumprir se a gente entendesse. Partindo disso, começamos bem nesse referencial teórico e de legislação para depois para entender o processo, como é que se dá o processo de alfabetização para uma criança de seis anos que saiu da pré-escola e muitas vezes nem teve. Desde o ano passado a gente tem um grupo bem específico de formação só para esse professores e coordenadores pedagógicos que atuam no primeiro e segundo anos, que se reúne mensalmente e ainda faz atividades extras em sala de aula, aplicando com os estudantes, na realidade a gente estuda aqui, vai lá e faz na prática e volta aqui para ver o retorno. (SMEd)

Cabe destacar, que em 2008 houve eleições municipais e no caso específico do município de Erechim, troca de partidos políticos no executivo municipal. Esse fato trouxe inúmeras consequências para a educação e para o processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos de duração. Ressalta-se que os dados obtidos são da atual legislatura municipal, ou seja, a partir do ano de 2009.

Percebe-se, que na rede municipal de ensino, o foco dos encontros de formação continuada foi a alfabetização. Esse, portanto, foi o tema que mais gerou dúvidas entre os profissionais da educação do sistema municipal de ensino. No início, esses encontros aconteciam mensalmente na Secretaria Municipal de Educação, fora do horário de serviço; depois, alguns encontros foram realizados em escolas e no último semestre de 2010, na Universidade Federal da Fronteira Sul.

Além da formação continuada organizada para os professores do primeiro ano, a representante da SMEd declarou que:

[...] nesse grupo de estudo surgiu o envolvimento das professoras de pré-escola também, porque são elas que vão preparar as crianças para o primeiro ano, já estamos organizando uma formação continuada específica para a pré-escola, para fechar com esse pensamento do primeiro ano. O que a pré-escola tem que fazer para preparar a criança para o primeiro ano para que ela não tenha muita dificuldade, o que a do primeiro vai fazer para o segundo e assim por diante. (SMEd)

Observa-se que, durante o processo de formação, o município já sinalizou para a articulação entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental, destacada no capítulo anterior.

De forma diferente, os profissionais da educação que atuam no sistema estadual de ensino, inicialmente, fizeram capacitações em Porto Alegre/RS. Como apresentado no capítulo anterior, o sistema estadual implantou um projeto piloto de alfabetização, com diretrizes orientadoras para as escolas e professores e possibilitou a opção por propostas metodológicas, seja o Programa Ayrton Senna, o Alfa e Beto ou o Geempa. Diante disso, as capacitações foram feitas sobre as propostas, ou seja, se a escola optou por um dos programas, a capacitação ocorria fundamentalmente sobre a implantação do programa, conforme afirma uma professora.

As capacitações foram somente sobre o programa, sobre como utilizar o programa em sala de aula, relatos de experiência. O programa vem com um fluxo de atividades que tem que ser seguido, tem que seguir aquilo, tem as matrizes de habilidades do primeiro e do segundo ano. (PPE)

Assim, cada programa teve sua formação, qual seja, ele próprio. Neste ponto, percebe-se uma desarticulação dentro do sistema estadual de ensino, que tem, no

mínimo, três eixos de formação continuada em andamento, todos eles voltados para si mesmos.

Refletindo sobre o caráter formador de repensar as concepções e as práticas de formação, Arroyo (1999) acredita que:

[...] na medida em que a organização da escola e do sistema escolar vai sendo questionada, percebemos que sua estrutura, as séries, as grades, as disciplinas, a organização dos tempos, espaços e do trabalho materializam uma determinada concepção de educação básica e de seu profissional, conseqüentemente exigem capacidades adequadas a essa estrutura. Levados por esse caminho nos defrontamos com as grandes questões e as permanentes dimensões da formação dos educadores, da configuração de seu papel social e cultural (ARROYO, 1999, p. 153).

Nesse sentido, a escassa ou ausência de tempo destinada à formação revela fragilidades e a urgência de atuação no âmbito das secretarias de educação para empreender a devida formação continuada, de modo a garantir tempo e espaço para qualificação necessária ao trabalho junto às crianças e as adolescentes. Porque:

[...] creches, pré-escolas e escolas continuam funcionando e recebendo crianças sem reconhecer o direito dos profissionais da educação à formação continuada. Os processos de formação configuram-se como prática social de reflexão contínua e coerente com a prática que se pretende implementar. Cursos esporádicos e emergenciais não resultam em mudanças significativas, nem do ponto de vista pedagógico, nem do ponto de vista da carreira (KRAMER, 2006, p. 806).

Ainda, ao considerar a questão da formação inicial e continuada dos professores que atuam no Ensino Fundamental, Martins (2007) levanta uma série de questionamentos pertinentes a essa nova política educacional.

Para a autora supracitada:

[...] as esferas diretamente envolvidas na implantação da escola de nove anos, poderiam ter como referência central as seguintes questões: que formação inicial deve ter o profissional que responda pela qualidade social da educação e da escola?; Quais as condições necessárias para seu desenvolvimento profissional?; Como fazer para envolver os educadores em programas compartilhados, seja no âmbito pedagógico ou na gestão dos sistemas de ensino? Em outras palavras, como sensibilizá-los a mudar as práticas mais tradicionais da sala de aula, de um lado, e de outro, efetivar sua participação em órgãos colegiados e demais canais de organização da sociedade? Como fazer para romper a estrutura celular da escola, abrindo o espaço restrito da sala de aula para que novas propostas pedagógicas efetivamente mudem as relações de ensino e de aprendizagem? (MARTINS, 2007, p. 9).

Nessa perspectiva, a da formação continuada dos professores, a reflexão crítica e participativa dos mesmos, Fernandes (2005) não ficou indiferente e conforme pode ser lido abaixo é:

[...] essencial implementar uma política de formação continuada que assegure ao professor do Ensino Fundamental programas de formação que levem em conta o respeito pela criança enquanto sujeito de aprendizagem, privilegie a especificidade do exercício docente e os conhecimentos necessários para atuação adequada junto às crianças dos anos iniciais. Não existe um modelo, estereótipo de formação a ser seguido, mas é mister buscar uma formação sensível aos direitos de viver a infância e assegurar à criança a sua verdadeira inclusão social (FERNANDES, 2005, p. 8).

Mas que profissional, na prática, assumiu a turma de primeiro ano? Nos sistemas de ensino pesquisados, na grande maioria das turmas, foi o professor que trabalhava com a primeira série. Isso porque, no caso do sistema municipal, a Educação Infantil continuou sendo ofertada, e no caso do sistema estadual, a oferta de turmas de pré-escola na região de abrangência da 15ª CRE, era pequena.

Quem dava aula para a primeira série acabou ficando com o primeiro ano, a maioria, só se trocou, até porque as que estavam na infantil continuaram na infantil e por isso, eu acho, essa dificuldade de entender o processo porque parece que só pegou o que era da primeira série de uma criança com sete e transportou para uma de seis, que na realidade não pode ser assim, foi bem complicado no início quando assumimos em 2009 porque a gente via isso gritante nas salas de aula, de uma escola para outra, de turma para turma. (SMEd)

Esta constatação revelou, mesmo que parcialmente, o sentido que foi dado ao trabalho pedagógico com as turmas de primeiro ano, pelo menos no início do processo de implantação. De fato, houve, inicialmente, uma transferência do que se trabalhava na primeira série com sete anos para o primeiro ano. Os professores que assumiram as turmas de primeiro ano tinham, até então, pouca ou nenhuma experiência de trabalho com essas crianças, que antes estavam na Educação Infantil. Assim, comprovou-se a premente necessidade da realização de cursos de aperfeiçoamento e formação continuada, visando à prática pedagógica com crianças de faixa etária diferente das que atendiam até a ampliação do Ensino Fundamental.

A medida legal que estende o Ensino Fundamental passa obrigatoriamente pela formação inicial e continuada dos docentes, a promoção da qualificação e valorização profissional são fundamentalmente necessárias, sobretudo, nessa fase

de mudanças na Educação Básica. Portanto, coadunando com a ideias de Martins (2007):

[...] não apenas crianças e jovens não podem, em hipótese alguma, sentirem-se excluídos do espaço público constituído no interior das escolas, mas os professores também devem sentir que são acolhidos em suas diferenças, problemas, resistências, impertinências, divergências e dificuldades (MARTINS, 2007, p. 13).

O primeiro documento oficial publicado pelo MEC sobre o Programa de ampliação do Ensino Fundamental (BRASIL, 2004a, p. 24) se posiciona fazendo alusão à necessidade de “assegurar ao professor programas de formação continuada, privilegiando a especificidade do exercício docente em turmas que atendem a crianças de seis anos”. Na sequência do texto, mantém-se a mesma defesa dos documentos oficiais referenciados anteriormente ao afirmar, que:

[...] 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. Não há nenhum modelo a ser seguido, nem perfil ou estereótipo profissional a ser buscado (BRASIL, 2004a, p. 24).

Entende-se que há uma preocupação em se propor uma ação partilhada e coletiva em termos de formação em serviço, quando se lê no referido documento que:

[...] é uma atitude gerencial indispensável para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico qualitativo (...) é decisivo o papel que o profissional da educação realiza no dia-a-dia da escola. Esse fazer precisa ser objeto de reflexão, de estudos, de planejamentos e de ações coletivas, no interior da escola, de modo intimamente ligado às vivências cotidianas (BRASIL, 2004a, p. 25).

Em relação a essa questão, ao explicitar os modos de participação, o texto tem redações inequívocas, são os “encontros sistemáticos e coletivos para estudos e proposições”, que permitem “articulação indissociada entre teoria e prática” e democratizam “as relações intra-escolares, na medida em que oferece oportunidades semelhantes ao grupo de profissionais da escola” (BRASIL, 2004a, p. 26). Contudo cabe o questionamento sobre como, mediante as complexidades do contexto escolar e da atividade docente em si, assegurar esses espaços na

diversidade de instituições educacionais que fazem parte das redes de ensino públicas? Quem assumiria essa responsabilidade?

A capacitação é reconhecida como uma necessidade e valorizada como uma solução para algumas inseguranças e incertezas perante essa nova realidade. Tal aspecto é visto tanto como já tendo respondido a algumas demandas das professoras, quanto como resposta para a continuidade de um trabalho adequado para com o primeiro ano.

Muito embora todas as profissionais da educação entrevistadas reconheçam a necessidade e validade da capacitação, o sentido atribuído a esse processo se diferencia bastante. Para algumas profissionais, é revestido de um sentido pragmático, na modalidade de oficinas, caracterizando a capacitação como uma forma de gerar instrumentos, insumos, estratégias que possibilitem sempre ter atividades diferenciadas para realizar com as crianças. Para as professoras entrevistadas:

É... ter mais oficinas mesmo, porque ... Eu escuto que os professores estão um pouco perdidos, assim, não sabem o que fazer. (PPE)

Eu acho que o trabalho com a alfabetização, principalmente, e trabalho também com a prática, trabalhar matemática com material concreto,... mais, assim, atividades lúdicas para trabalhar... oficinas, sabe. Esses cursos muito teóricos são bons, são importantes, mas é bom ter oficinas, eu acho. (PPM)

Pode-se articular esse modo de ver a capacitação com a caricatura da realização da “atividade pela atividade”, em que se deixa de lado que a ação de educar implica uma ação e um saber “teorizador, compósito e interpretativo”, como destaca Roldão (2007, p. 101). A fala a seguir explicita a ideia de buscar na capacitação o saber fazer:

[...] oficina específica mesmo. E até em você poder ter este tempo de confeccionar, porque às vezes você faz lá a oficina ou o curso, vem muitas ideias, mas você não tem o tempo para confeccionar junto com o profissional os materiais, então acabam se perdendo, às vezes, algumas coisas. (PPM)

Na fala da professora de primeiro ano da escola municipal, ressalta-se como característica precípua da capacitação a oportunidade de se confeccionar material

para uso com as crianças, uma vez que sempre há carência de jogos e de outros materiais para o trabalho.

Algumas profissionais assumem a chamada capacitação como um processo para se qualificarem, independentemente da forma como essa capacitação venha a fazer parte da sua rotina, seja como imposição, obrigatoriedade por parte do sistema ou como curso oportunamente escolhido por elas. Ou seja, de se tornarem não apenas capazes, capacitadas, por intermédio deste ou daquele curso, a exercer essa ou aquela função/atividade, mas de se auto-avaliarem como tendo condições de assumirem-se autoras de seu próprio fazer (GOULART, 2007). Esta preocupação pode ser evidenciada nas falas a seguir:

Até para falar em reuniões de pais... a gente tava com dificuldade para falar. Então esta capacitação ajudou a gente a ter uma base, e ajudou bastante também dentro de sala de aula, porque a gente trocou bastante, uma professora de outra escola contou o que deu certo na escola dela [...] Me sinto um pouco mais informada e preparada em comparação com o ano passado... Mas eu sinto que ainda falta muita coisa, ainda tem coisas para serem resolvidas, dificuldades a serem sanadas. (PPM)

[...] a gente tem que estar sempre estudando, buscando conhecimento [...] durante as nossas permanências também a gente está sempre estudando. (PPE)

Nas falas citadas a respeito do modo como as professoras parecem compreender a busca de atualização, sobre seus posicionamentos diante dos processos de capacitação que vivenciam, está claro que essas professoras pegaram para si essa responsabilização, a título de dever pessoal, individual (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005). O protagonismo assim manifesto pode ao mesmo tempo fomentar a hiper-responsabilização e o isolamento do professor (NÓVOA, 1999; CANÁRIO, 1998) e desresponsabilizar os profissionais da educação no exercício da gestão dos sistemas e/ou dos estabelecimentos escolares em assegurar trabalhos institucionais e coletivos com finalidade formativa (FREITAS, 2003).

O caráter da formação em serviço ou continuada aqui referido implicaria criar grupos de trabalho, de estudos e de discussão, como ações geradas a partir do interior da escola. E não somente ter algum professor/instrutor para repassar conteúdos teóricos e/ou teórico-práticos acerca do que o professor do primeiro ano precisaria fazer (SARTURI, 2008; GORNI, 2007). Assim, o professor poderia

repensar a mediação pedagógica que tem efetivado com as crianças desse ano escolar no sentido de avaliar se ela vem ocorrendo do modo adequado, e não apenas se vem obtendo os resultados esperados.

5.1 O professor como um dos agentes da ampliação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental

Não há consenso entre os pesquisadores, sequer na sociedade em geral, sobre as consequências da política de ampliação do Ensino Fundamental e do modo como a sua implantação e implementação vem ocorrendo.

Na área da educação, ou talvez na área social de um modo mais amplo, tem-se um grande aprendizado a ser enfrentado no que diz respeito ao monitoramento das políticas públicas desde o estabelecimento da agenda e da formulação das políticas até sua aplicação. Não há tradição alguma em se acompanhar o ciclo de estabelecimento e efetivação das políticas públicas. Faz-se necessária a superação de tal tradição, a fim de criar instituições suficientemente estáveis para permitir um acompanhamento melhor desse processo.

Nesse sentido:

[...] políticas públicas, após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistemas de informação e pesquisas. Quando postas em ação, são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação (SOUZA, 2006, p. 26).

Ao acompanhamento e avaliação deve seguir-se a análise crítica dos objetivos definidos que, necessariamente, deveriam servir de base para ajustes da política inicialmente formulada.

Isso se reafirma por meio das palavras de Santos e Vieira (2006), quando discutem que um dos grandes impasses a se enfrentar na implementação de uma nova política é (são) a (as) interpretações que os agentes finais dessa política, os professores, farão sobre ela.

O processo de implementação, além dos problemas de infra-estrutura, de currículo e formação docente, torna-se mais complexo devido ao processo

de apropriação, pelos sujeitos envolvidos, dos significados desta política, ou seja, a interpretação dos dispositivos legais não é unívoca (SANTOS; VIEIRA, 2006, p. 779).

Essas questões articulam-se à ideia de que em relação às políticas públicas educacionais, além de conhecer seus resultados, é necessário conhecer seus efeitos, no sentido de que uma determinada política pode repercutir em algo inicialmente não relacionado a ela, seja negativa ou positivamente.

De acordo com Souza (2006), o foco para análise de uma política pública deve estar em estreita relação com a identificação do problema para o qual aquela política foi formulada, considerando qual problema ela visava corrigir. Segundo a autora, o pesquisador responsável pela análise deve compreender o problema originário da política, os conflitos e/ou impasses decorrentes, o papel e envolvimento dos indivíduos, grupos e instituições responsáveis por promovê-la e/ou implementá-la, assim como dos indivíduos por ela afetados.

Para além do monitoramento e da avaliação da política em questão, Santos e Vieira (2006) realçam a necessidade de maior investimento, por mais tempo, no apoio à sua implementação, a fim de que os profissionais da educação não sejam vítimas de uma intensa mobilização no início, decorrente das notícias na mídia, da intensificação de cursos para professores, da difusão de material de estudo e aquisição de material e equipamentos didáticos.

Em relação ao conhecimento das professoras sobre as orientações emanadas primeiramente dos órgãos da instância maior, federal, por intermédio dos documentos do MEC e do CNE, e também de orientações advindas de outras fontes, das instâncias estadual e/ou municipal, notou-se a falta de falas a respeito e a ausência de conhecimento por parte das professoras entrevistadas sobre a existência de alguns documentos.

Entre as narrativas das professoras, quanto ao conhecimento ou não de algum documento referente ao Ensino Fundamental de nove anos, e qual ou quais seriam estes documentos, destaca-se:

[...] nós temos os documentos aqui na escola, [...] Tanto do MEC quanto do Estado. Mas, o que a gente tem assim... mais,... de mais conhecimento mesmo, é por conta dessa participação e da participação nas reuniões.
(PPE)

[...] sabe que de documento... eu não me lembro. [...] Esses encontros que aconteceram aqui na secretaria... Elas explicaram para a gente... teve essa explicação sobre a mudança para nove anos.(PPM)

Essas falas denotam o fato de haver um distanciamento entre o professor no exercício de seu ofício, na ação de educar, que se cumpre na sala de aula, em relação à política educacional posta. Esta parece ser vista como “pano de fundo”, como se não exercesse efeitos, não trouxesse interferências às ações do professor.

De acordo com Arroyo:

As políticas de formação e de currículo e, sobretudo, a imagem de professor(a) em que se justificam perderam essa referência ao passado, à memória, à história, como se ser professor(a) fosse um cata-vento que gira à mercê da última vontade política e da última demanda tecnológica. Cada nova ideologia, nova moda econômica ou política, pedagógica e acadêmica, cada novo governante, gestou ou tecnocrata até de agências de financiamento se julgam no direito de nos dizer o que não somos e o que devemos ser, de definir nosso perfil, de redefinir nosso papel social, nossos saberes e competências, redefinir o currículo e a instituição que nos formarão através de um simples decreto (ARROYO, 2008, p. 24).

É como se na prática educativa o papel da política fosse inócuo. Sarturi (2007, p. 2) já havia feito referência à difícil aproximação entre o fazer pedagógico e o fazer legislativo, ao apontar que iniciativas e programas políticos oficiais “parecem carecer de legitimidade no espaço da escola”. Outra interpretação depreendida dessas falas diz respeito ao fato de as professoras se colocarem como dependentes de outrem, no tocante a ter ou não acesso às informações advindas das instâncias superiores.

Pesquisas que versaram sobre a implantação e os resultados de uma experiência inovadora, apesar de não ter sido proposta como política nacional, obrigatória, mas como uma opção em termos de organização escolar diferenciada do regime seriado, – os ciclos escolares, (GOMES, 2005; BARRETO; MITRULLIS, 1999; GORNI, 2007) – atestam que é, sobretudo, necessário envolver os professores nesse processo. E não apenas tê-los como executores das mudanças elaboradas nas instâncias superiores do sistema educacional, ao custo da falência de uma proposta adequada de política pública na área.

Charlot (2006) também assumindo como referência à política de ciclos escolares, diz em seu ensaio, que:

[...] quem empreende uma reforma política no campo da educação deve perguntar-se: "Como é que isso que estou fazendo vai modificar as práticas dos professores e as dos alunos?". Porque, se aquilo que se faz nada muda nessas práticas, então não terá nenhum resultado (CHARLOT, 2006, p. 16).

No geral, ao fazerem alusão ao que seria importante para uma implantação adequada da política de ampliação do Ensino Fundamental, as profissionais da educação entrevistadas se posicionam dizendo que, até então, houve pouca divulgação à comunidade como um todo, pais, professores; não se propiciou a participação dos professores na discussão dessa política; faltaram definições mais claras.

Para as professoras do primeiro ano, na continuidade desse processo, seria importante: oferecer capacitação específica, incluindo aspectos práticos do trabalho pedagógico, voltados principalmente para a sistematização da alfabetização, por intermédio de estratégias lúdicas; buscar professores afinados com o trabalho com crianças pequenas, que, na visão de uma professora (PPM), denotem ter aptidão e, na visão de outra (PPE), disposição para aprender o que desconhece sobre o trabalho com crianças dessas idades; a escola estar melhor preparada, o que envolve a conscientização de todos os professores, não somente os do primeiro ano.

Os autores, Barreto e Mitrullis (1999), Gomes (2005), como Charlot (2006), ressaltam a necessidade de incluir o professor ao se discutir novas proposições educacionais, como foi o caso dos ciclos escolares.

O que se depreende é que o magistério precisa compreender e aderir à inovação, ser valorizado, ter mais tempo para se dedicar aos alunos e ter certa experiência para enfrentar os desafios de uma proposta complexa. Outros esteios são os alunos e suas famílias, que precisam de acompanhamento, de compreender as inovações e apoiá-las. Os docentes precisam também de uma formação continuada eficaz, junto à escola e não em programas de massa, além de jornada ampliada (GOMES, 2005, p. 22).

Em relação ao Ensino Fundamental de nove anos não foi diferente. Os professores, de diferentes redes e instituições, não foram convocados diretamente pelo governo federal, responsável pela elaboração do programa de ampliação e pelas primeiras normatizações, desde a promulgação da Lei n. 11.274/06 (BRASIL, 2006a), até os pareceres e resoluções do CNE. Os interlocutores junto ao MEC foram principalmente os gestores estaduais e municipais da educação.

De acordo com o 2º Relatório do Programa (BRASIL, 2005e), vinte (20) secretarias estaduais e apenas cento e trinta e cinco (135) secretarias municipais (há no país 5.563 municípios) haviam participado do “Encontro Nacional: Ensino Fundamental de Nove Anos”, realizado em novembro de 2004. Qualquer interlocução direta com os professores, se houve, dependeu das instâncias locais, sob a responsabilidade das Secretarias de Educação e das próprias escolas.

No contexto pesquisado, nenhuma das profissionais da educação entrevistadas participou das discussões acerca do programa de ampliação do Ensino Fundamental. Quando indagadas à participação dos profissionais da educação na discussão e elaboração das políticas públicas para a área da educação foi apontada como desejável, tanto na fala da profissional do sistema estadual de ensino quanto na do sistema municipal.

[...] Me parece que o problema geralmente é esse, alguém pensa uma diretriz, uma política bem longe de um contexto e coloca para alguém executar, e na realidade é isso que a gente está tentando reverter, a gente não quer isso porque para nós seria bem mais fácil também, sentamos nós duas aqui e mais algumas pessoas aqui de dentro e vamos escrever, tudo e maravilhoso e agora profes, apliquem, mas não dá certo, acho que já passou o tempo disso, tem que construir e então por isso a gente está fazendo junto com elas.(SMEd)

Quanto mais esclarecido for o professor, maior colaborador em potencial ele pode ser, eu acho que isso passa por um processo de formação, pessoal, profissional. O ideal seria que o professor pudesse gestar mais em cima da legislação, porque querendo ou não a lei sempre cai de cima para baixo, então essa participação de poder discutir, de poder pensar. Você já pensou se os aspectos que compõe essa lei pudessem ter sido colocados em vigor em nível experimental e ter visto o que ainda poderia ser melhorado, para depois chegar lá, fazer um pouco do caminho inverso. (CRE)

Se, por um lado, o entendimento dos profissionais da educação que atuam na gestão dos sistemas aponta para a necessidade de uma participação ativa na elaboração das políticas públicas para a educação, por outro, não é possível afirmar que o mesmo desejo apareça entre os profissionais da educação que atuam nas escolas. Isso aponta para o fato de existir uma cultura que previamente restringe ao profissional que atua na escola uma participação mais ampla na tomada de decisões.

A partir das entrevistas realizadas, constatou-se que as profissionais da educação que atuam na docência sentem contempladas pelas discussões feitas

pelas colegas que atuam nas funções específicas da gestão. Segundo elas, o papel do professor, nesse caso, é acatar o que está imposto, executar o que está definido.

Como profissional, a primeira coisa a gente acatou a lei. Não foi uma coisa que foi nós que escolhemos, é uma lei federal. Estudamos, lemos, refizemos a proposta pedagógica, refizemos o regimento e os planos de estudo para ficar de acordo com a lei. (CPE)

Seria esse o papel do professor na escola? A pesquisadora Selma Pimenta (1999) tem ressaltado em seus estudos que o trabalho do professor é um trabalho intelectual e não um trabalho de técnico executor. O trabalho de professor implica compreender criticamente o funcionamento da realidade e associar essa compreensão com o seu papel de educador. Para isso, é necessária a abertura de espaços para inserção dos professores na gestão da escola e do sistema, e também, a disposição dos professores para valorizar e fazer deste um espaço reflexão e formação.

De acordo com Heloísa Lück:

[...] a participação efetiva na escola pressupõe que os professores, coletivamente organizados, discutam e analisem a problemática pedagógica que vivenciam em interação com a organização escolar e que, a partir dessa análise, determinem caminhos para superar as dificuldades que julgarem mais carentes de atenção e assumam compromisso com a promoção de transformação nas práticas escolares. Assim, os problemas e situações são apontados pelo próprio grupo, e não apenas pelo diretor da escola ou sua equipe técnico-pedagógica, gerando, dessa forma, um sentimento de autoria e de responsabilidade coletivas pelas ações educacionais, condição fundamental para sua efetividade, segundo o espírito democrático e a prática da autonomia (LÜCK, 2006, p. 33-34).

A partir dessa compreensão, depreende-se que a qualidade do ensino depende de que as pessoas afetadas por decisões institucionais exerçam o direito de participar desse processo de decisões, assim como tenham o dever de agir para implementá-las. No contexto dos sistemas de ensino pesquisados, pode-se afirmar, a partir dos dados coletados, que aos profissionais da educação que exercem a docência e funções de coordenação pedagógica é exigido o dever de implementar as mudanças, e muito pouco ou nada, garantido o direito de participar das decisões.

O que se percebeu também é que ainda tem-se um longo caminho a percorrer no sentido de tornar a escola, além de *locus* para o exercício profissional,

em *locus* educativo, formativo, não apenas para os estudantes, mas também para o professor.

É provocativo o modo como Arroyo (2003) discute a relação entre fracasso escolar e falta de preparo do professor, entendida por ele como uma simplificação perigosa. O autor intitula seu artigo do seguinte modo: “Quem de-forma o profissional do ensino?”. Nele faz um resgate sobre o papel da instituição escolar nessa (de)formação: - existem problemas que se originam na organização do trabalho escolar; as condições de trabalho são muitas vezes desmotivadoras - burocracia, relações hierárquicas, salários baixos, infraestrutura precária, falta de autonomia, relações de trabalho desqualificadoras, entre outras.

Kramer e Nunes (2007), tendo entrevistado professores de Educação Infantil de várias redes municipais do Estado do Rio de Janeiro, indicam que por um lado:

[...] as práticas de formação são caracterizadas por iniciativas esporádicas, descontínuas, e acabam por imprimir um modelo de formação no qual teoria e prática aparecem cindidas, sendo o professor concebido com um sujeito tutelado nas práticas de formação que a ele se destinam. De outro lado [...] Percebe-se também que o processo de formação fragmentado, marcado pela dissociação teoria e prática, episódico, caracterizado pelo sistema de “repasses” consecutivos, desapropria o professor da autonomia sobre o seu fazer, reduzindo a executor de políticas sobre as quais ele não tem qualquer ingerência (KRAMER; NUNES, 2007, p. 436-437).

Arroyo (2003, p. 114-115) destaca que “o problema a ser aprofundado é se as condições a que é submetido o trabalho educativo não tendem a torná-lo “deseducativo e deformador” e complementa afirmando que:

[...] o problema da educação dos educadores não é exclusivo de quem trabalha nos centros de sua formação, mas também e, sobretudo, dos proprietários e administradores de ensino que submetem esses profissionais a processos e relações de trabalho deformadoras (ARROYO, 2003, p. 115).

Entre outros aspectos, o ponto mais crítico na visão do autor se refere ao fato de exigir-se que a maioria dos professores sejam habilitados e qualificados somente para executar o que é definido e concebido por outros.

Essa função de pensar, conceber, decidir sobre sua prática pode estar na unidade escolar ou distante nas Delegacias de Ensino, nas Secretarias, no MEC, ou no especialista, na direção, na Mantenedora e até no livro didático (ARROYO, 2003, p. 116).

Ao mesmo tempo em que dizem respeito à organização do trabalho escolar, esses aspectos impactam na formação, seja a inicial ou a continuada, uma vez que o espaço para o exercício criativo e intelectual do professor vai-lhe sendo usurpado.

Corroborando a denúncia de Arroyo (2003), Souza (2006, p. 489) manifesta-se sobre a desconsideração ou subestimação da “importância das condições concretas de trabalho sob as quais os professores realizam sua prática docente, em escolas concretas, portanto com condições variadas”, destacando também que vários autores fazem referências a tais aspectos. E, ainda “propõem que nos voltemos para as complexas relações interpessoais que dão existência concreta à escola em termos de reprodução, contradição, conflito ou transformação social”, bem como entendem ser imprescindível “conhecer melhor a cultura escolar e a cultura docente, além de se enfrentar a burocracia, os entraves administrativos”, repensando além da formação inicial, “a carreira docente e as políticas salariais” (SOUZA, 2006, p. 489).

Retomando os dados coletados por Kramer e Nunes (2007) em entrevistas com profissionais (professores e técnicos) das redes municipais de educação vê-se que eles:

[...] revelam que a tendência centralizadora ainda é muito forte na cultura da escola e dos sistemas educacionais dos municípios. A participação plena – quando o professor toma parte das decisões políticas, pedagógicas e administrativas da escola, entre as quais, a elaboração do projeto pedagógico, a construção do calendário escolar, a destinação dos recursos financeiros – ainda não constitui prática comum no dia-a-dia, muito marcado por uma concepção de que o secretário e o diretor são os únicos “responsáveis” pela escola (KRAMER; NUNES, 2007, p. 440).

As autoras concordam com Arroyo (2003) e Souza (2006), no sentido de advogar que:

[...] não se trata de imputar a responsabilidade unicamente aos docentes, pois os fracassos da escola são decorrentes também de fatores ligados à política educacional (salário, formação, acompanhamento do trabalho, coordenação, infraestrutura e serviços, etc) (KRAMER; NUNES, 2007, p. 443).

Em relação aos contextos pesquisados, a escola do sistema estadual de ensino a que as profissionais da educação entrevistadas estavam vinculadas, percebeu-se um cotidiano contraditoriamente marcado pela autonomia e pela

centralização. De um lado, cabia aos profissionais gestarem sua ação de ensinar, de outro lado e ao mesmo tempo, era esperado que os mesmos as submetessem à coordenação e prestassem contas e/ou partilhassem com a coordenação e/ou com outros professores o processo de trabalho por eles planejado e encaminhado.

Essa centralização foi imposta pela metodologia de alfabetização escolhida, visto que mensalmente é feito o controle da evolução dos estudantes, e conseqüentemente, do trabalho do professor, por meio do envio de planilhas e fichas de avaliação, que são enviadas à 15ª CRE e repassadas à coordenação do programa, no caso específico, Circuito Campeão.

Percebeu-se que todo o sistema acaba sendo engessado e organizado a partir daquilo que a coordenação do programa entende que seja necessário. O sistema transferiu sua responsabilidade de organização e proposição e passou apenas a acompanhar os resultados. Nesse sentido, ficou evidente que a forma de encaminhar o processo pelo sistema estadual de ensino fundamentou-se na dualidade que a Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971) criou. Ou seja, “de um lado uma minoria dirigente, porque capacitada, e de outro lado a massa docente” (ARROYO, 2008, p. 221).

Nesse caso específico, a secretaria estadual de educação delegou às escolas a “autonomia velada” para a escolha dos programas de alfabetização pré-determinados. Assim, Arroyo (2008) discute a tensão entre a autonomia do magistério e o controle da gestão do sistema.

Sem dúvida essas tensões entre a autonomia do magistério e controle da gestão terminam condicionando os mestres que temos. Os órgãos centrais definem seu perfil, definem e programam os seus tempos de requalificação, os saberes e competências que os docentes precisam. Definem currículos, conteúdos e programas. Impõem o que será avaliado como importante, logo impõem o que deverá ser ensinado com prioridade (ARROYO, 2008, p. 219).

Além da reflexão crítica proposta pelo autor acima, o mesmo sugere que “é urgente mudar as formas de gerir os sistemas escolares e as escolas, de gerir os currículos e os profissionais. É urgente também inovar as formas de gerir as inovações educativas” (ARROYO, 2008, p. 220).

Assim, entende-se que a complexidade da ação de ensinar excede qualquer norma administrativa voltada a prescrever e circunscrever as práticas educativas, uma vez que orientações, normas, prescrições não têm a capacidade de captar a

dinâmica do cotidiano escolar, os possíveis problemas e as soluções necessárias e viáveis a esse cotidiano.

Como já fora assinalado anteriormente, a partir das diferentes fontes consultadas, o contexto institucional, com suas condições concretas, suas demandas e devido às atribuições impostas ao professor, tudo isso, influencia diretamente na formação profissional do docente. Aliado a isso, as condições cotidianas de trabalho interferem nas identidades singulares, nos modos de apropriação e construção de conhecimentos dos profissionais da educação.

Neste capítulo foi contemplada a análise da categoria **gestão do pedagógico**, procurando responder ao terceiro objetivo específico da pesquisa que era identificar a participação dos profissionais da educação que atuam no sistema estadual e municipal de ensino do município de Erechim no processo de ampliação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental para nove anos. Constatou-se que a participação dos profissionais da educação entrevistados no processo foi a de acatar o que está proposto na lei e pôr em prática nas escolas. Não houve participação nas decisões, nas discussões sobre a proposta. Os profissionais da educação entrevistados foram partícipes apenas da etapa final do processo, quer seja, na execução. Esse fato presume que a gestão do pedagógico necessita ser repensada, no sentido de contemplar a participação qualificada dos profissionais da educação no processo de tomada de decisões e mais do que isso, inverter a lógica cristalizada do distanciamento entre o fazer pedagógico e a proposição/determinação legal.

6 CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

O presente trabalho buscou contribuir para a reflexão sobre a implantação e implementação do Ensino Fundamental ampliado para nove anos, decorrente de Lei nacional n. 11.274/2006 (BRASIL, 2006a), no município de Erechim, no contexto específico de uma escola integrante do sistema estadual de ensino e uma escola do sistema municipal de ensino. Entende-se que este estudo qualitativo, constituído por intermédio de entrevistas com seis profissionais da educação, três que atuam no sistema estadual de ensino e três que atuam no sistema municipal de ensino de Erechim, trouxe elementos significativos para a ampliação da discussão sobre o tema.

O problema da presente pesquisa referiu-se ao conhecimento e compreensão acerca da visão dos profissionais da educação sobre os desdobramentos da ampliação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental no seu contexto de trabalho.

O tratamento dos dados a partir da constituição de três categorias articulou os objetivos do estudo para tecerem-se as análises. Desse modo, cada categoria fez alusão a um ou mais objetivos do estudo, assim como cada objetivo pode estar imbricado em mais de uma categoria.

Finalizar uma pesquisa envolvendo um tema tão polêmico e atual é certamente um imenso desafio. Ao longo desse estudo procurou-se evidenciar por meio de um olhar cuidadoso as potencialidades e também os riscos advindos por essa nova política que amplia a duração do Ensino Fundamental nas escolas brasileiras.

As inúmeras problematizações aqui aprofundadas propiciaram a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre as mudanças educacionais e os desafios que muitos sistemas de ensino que implementaram o Ensino Fundamental organizado em nove anos enfrentaram e terão de enfrentar.

Com base no aporte teórico-metodológico adotado nesta pesquisa, constatou-se que, embora implementada apenas em 2006, a ampliação do Ensino Fundamental é tributária da reforma educacional brasileira da década de 1990. Identificou-se, diante desse cenário, o contexto de influência, no qual, portanto, é iniciada e construída a política que amplia o Ensino Fundamental para nove anos. A indução foi dada por meio de acordos firmados pelos governos brasileiros com

organismos multilaterais e a política de financiamento adotada – FUNDEF – reforçando a importância estratégica atribuída ao Ensino Fundamental.

Portanto, essa realidade não fez da inclusão das crianças de seis anos de idade uma novidade, pois o condicionamento de recursos ao número de matrículas levou muitos municípios, antes mesmo da edição da Lei n. 11.274/2006 (BRASIL, 2006a), a matricular crianças de seis anos na primeira série, sem, contudo, garantir-lhes mais um ano de escolaridade. Essa otimização e a racionalidade no modelo de financiamento do Ensino Fundamental fizeram com que as demais etapas da Educação Básica ficassem relegadas a iniciativas tópicas.

Sob essa perspectiva, a compreensão dessa política como o produto de um conjunto de influências e interdependências, uma combinação de lógicas globais, distantes e locais, também pode ser identificada pela amostra dos sistemas educacionais de alguns países que compõem o Mercosul, confirmando a ideia de Dale (2004) de uma agenda globalmente estruturada para a educação.

Diante das análises procedidas a respeito da implantação do Ensino Fundamental ampliado para nove anos no Brasil, compreendeu-se que a ampliação da escolarização obrigatória já na década de 1970 foi influenciada internacionalmente por meio dos acordos MEC/USAID, contudo, verificou-se uma focalização por parte dessas agências na reformulação do ensino de 1º grau em relação às demais etapas da Educação Básica. O panorama de mudanças concernentes à escolarização obrigatória, naquele período, lamentavelmente, privilegiou um enfoque quantitativo, desconsiderando aspectos importantes para afiançar a qualidade do ensino.

No contexto de redemocratização do país e anterior à LDBEN n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996a), com a organização da escola em ciclos em alguns sistemas de ensino do Brasil, considerada uma proposta pedagógica diferenciada, alguns sistemas já vinham incorporando as crianças de seis anos no Ensino Fundamental, contudo, poucas conformavam um Ensino Fundamental com nove anos de duração.

Apesar da Lei n. 11.274/2006 (BRASIL, 2006a) determinar o prazo de 2010 para a ampliação do Ensino Fundamental, observou-se, com fundamento no Censo escolar de 2009, o último a que se tem acesso, que quase metade das matrículas ainda estava no Ensino Fundamental organizado em oito anos, revelando diferenças expressivas entre as políticas locais de Estados e municípios. Em todo o território brasileiro, 40,9% das matrículas estavam em escolas e sistemas que ainda não

havia ampliado o Ensino Fundamental para nove anos. Essa conclusão se relativiza na medida em que a totalidade das matrículas no Ensino Fundamental organizado em nove anos somente se dará quando as crianças que ingressaram aos seis anos chegarem ao nono ano escolar. Como a maioria dos sistemas de ensino decidiu implantar progressivamente a obrigatoriedade dos nove anos, essa medida atingirá somente as crianças que ingressaram aos seis anos, seja no primeiro ano ou primeira série.

No Estado do RS, em 2010, ano em que findou o prazo para que todas as crianças a partir dos seis anos de idade estivessem matriculadas no Ensino Fundamental, 15,5% das matrículas ainda se encontravam nas séries iniciais do Ensino Fundamental organizado em oito anos. Esse dado revela que essas crianças não terão a oportunidade de freqüentar nove anos no Ensino Fundamental. Esse fato desvela os inúmeros desafios a serem superados por essa nova política.

O descompasso entre a legislação federal e a situação no Estado do Rio Grande do Sul apontou para os riscos de essa situação resultar na implementação aligeirada do Ensino Fundamental ampliado, que exige dos sistemas uma série de ações político-pedagógicas e administrativas consistentes e objetivas. Cumpre observar, que a política nacional e a produção legislativa, no que tange às mudanças no Ensino Fundamental, têm apresentado falta de clareza quanto à definição das duas primeiras etapas da Educação Básica, dificultando o processo de implementação pelos Estados, Distrito Federal e municípios. Compreendeu-se ainda, que a publicação recente (2010) das novas diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos, também pode ter contribuído para o desencadeamento do processo apresentado.

A partir do confronto entre a “produção da política”, o conteúdo dos documentos, e a “prática efetivada”, os dados obtidos pelas entrevistas, verificou-se uma diversidade na natureza dos documentos normativos disponibilizados pelos sistemas de ensino pesquisados. Essa diversidade se expressa desde a “instância produtora” das normativas até a reorganização curricular do Ensino Fundamental, ou seja, na sua unicidade. Ainda que no seu interior esses documentos explicitassem normas para a implementação, o que se observou nos títulos foram indicações/orientações para aspectos específicos, e não para a reorganização curricular dessa etapa da Educação Básica como um todo.

Tanto o sistema municipal quanto o sistema estadual de ensino procuraram organizar essa etapa da Educação Básica em conformidade com a Resolução CNE/CEB n. 03/2005 (BRASIL, 2005c). Observou-se, no tocante à reorganização curricular dos sistemas de ensino, que as atenções foram voltadas para o primeiro ano, reservando pouca ênfase para o Ensino Fundamental em sua totalidade, evidenciando uma forte tendência de ações focalizadas para essa classe.

Verificou-se que muitos são os desafios em torno da devida infraestrutura a ser organizada para a ampliação do Ensino Fundamental nos respectivos sistemas pesquisados. Como foram apontadas, as escolas participantes da pesquisa apenas reorganizaram os espaços existentes, não houve investimentos na construção de novas salas. Os investimentos, no tocante à infraestrutura caminharam, até o presente momento, a passos lentos. Essa questão passa tanto pela necessidade de recursos como também por um planejamento no âmbito das secretarias de educação, que, dentro do prazo estabelecido como limite para o atendimento da lei, deveriam garantir as condições necessárias para o seu cumprimento. Assim, a infraestrutura, bem como a organização dos espaços e tempos escolares deveriam estar contempladas de forma mais intensa na fase de implementação.

Quanto à reelaboração dos PPPs, a totalidade das escolas do sistema estadual já o fez. O sistema estadual concluiu a proposta pedagógica para o Ensino Fundamental de nove anos, por sua vez, o sistema municipal ainda está elaborando sua proposta pedagógica em conjunto com os professores. Diante disso, cabe questionar o que é mais relevante na reelaboração dos PPPs: a metodologia adotada pelo sistema estadual, de forma unívoca, por meio de resoluções, ou a metodologia adotada pelo sistema municipal, que privilegia o diálogo, a participação e a construção coletiva? Destaca-se que o PPP da escola nunca está acabado, pelo contrário, ele é parte viva da instituição, se constrói e reconstrói cotidianamente. Nesse sentido, será que é interessante reelaborá-lo para atender a uma normativa legal e guardá-lo em uma gaveta? Diante dessa perspectiva tende-se a concordar com uma proposição dialogada e coletiva.

Dentre as dificuldades e mudanças emergentes a partir da ampliação do Ensino Fundamental, é importante destacar que os quesitos infraestrutura e proposta pedagógica foram os mais apontados pelos sistemas durante o processo de implementação, exigindo a devida atenção dos gestores educacionais no tocante a estes aspectos. Outra questão importante e também problematizada diz respeito à

formação dos professores. Priorizar as políticas de formação dos profissionais da educação e valorizar essa formação é essencial. Compreende-se que a responsabilidade pelos sucessos das mudanças na Educação Básica passa por uma remuneração condigna a esses profissionais, formação, acompanhamento do trabalho, infraestrutura, entre outros. Conforme indicou Kramer (2006), esse cenário político apresenta na formação dos profissionais da educação um dos mais importantes desafios para a atuação das políticas educacionais.

Em que pesem todas as possibilidades e avanços em torno das motivações da lei que instituiu a ampliação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental, no contexto da prática, observou-se que, se por um lado, há sistemas envidando esforços e buscando formas adequadas para a implementação, por outro, muitos são os desafios, tanto administrativos quanto pedagógicos, na perspectiva de aumentar e qualificar as oportunidades de aprendizagem proclamadas pela nova política.

Outro ponto relevante incide sobre a necessária articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Identificou-se pelas entrevistas a emergência da infância, constituindo-se como um elemento comum entre ambas as etapas, favorecendo assim essa discussão. Acredita-se que o seu conhecimento profundo evitaria dicotomias entre uma etapa e outra, proporcionando um estreitamento dos vínculos entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, bem como um melhor e maior acolhimento das crianças que agora mais cedo passam a frequentar as escolas.

A avaliação do ensino-aprendizagem das crianças de seis anos incorporadas no Ensino Fundamental ampliado, mais do que nunca, tornou-se motivo de preocupação, embora se verificasse ser incisiva por documentos oficiais a orientação para o emprego de instrumentos variados às práticas avaliativas. O sistema estadual e o sistema municipal de ensino estabeleceram por meio de resoluções a não retenção no primeiro ano do Ensino Fundamental, recomendando que nos três primeiros anos não devesse haver retenção, mas essa questão ainda não está normatizada.

A garantia de matrícula para todas as crianças de seis anos de idade, que representa o aspecto positivo principal dessa política, impacta na falta de mecanismos adequados para sua implementação no contexto estudado, assim como em outros. Para isso, cabe ouvir e envolver o professor nas discussões, nas

tomadas de decisão acerca desse processo, na compreensão autêntica acerca das finalidades, das metodologias e das estratégias educativas adequadas para o trabalho com essa faixa de idade das crianças, em função de suas especificidades, assim como, esclarecer a comunidade escolar ampliada – pais e todos os profissionais, inclusive da Educação Infantil.

Ampliar o entendimento das questões legais envolvendo o Ensino Fundamental ampliado para nove anos tornou-se, em muitos momentos, tarefa difícil pela complexidade que essa mudança envolve com a reestruturação da Educação Básica. A influência dessa política, sua produção, prática e seus efeitos confirmam que se mantém uma focalização no Ensino Fundamental e que ainda convive-se com a promessa de “uma educação para todos”. As disputas e os embates envolvendo arenas, lugares e grupos de interesse ainda não têm sido suficientes a ponto de universalizar por completo a Educação Básica no Brasil.

Compreender de forma aprofundada as questões que envolvem essa nova política é o primeiro passo para que a busca da justiça social proclamada por essa política se amplie às políticas das demais etapas e, por que não, dos níveis da educação brasileira dos quais as crianças, jovens e adultos não podem prescindir.

Os significados e sentidos apreendidos da análise realizada a respeito das falas dos profissionais da educação enfatizam a necessidade de cuidado, vigilância e trabalho constantes em meio à implementação do ensino de nove anos. Somente assim, pode-se atender à efetivação de práticas educativas coerentes com as especificidades das crianças nesse primeiro ano de escolaridade obrigatória. Do contrário consegue-se apenas a universalização do atendimento pelo direito de acesso às crianças com seis anos de idade.

Em relação à participação dos profissionais da educação na elaboração das políticas públicas para a educação, conclui-se, a partir da pesquisa e das reflexões propostas, que as políticas não podem ser percebidas como tarefas que pertencem a outras pessoas, em geral situadas na administração do Estado, os abstratos legisladores de que fala Cunha (1981), que os professores não são receptáculos de diretrizes políticas, que as políticas não são um processo formal de cumprimento de regras e normativas. Ao contrário, as políticas ocorrem por processos diferenciados em níveis, instituições, grupos e espaços os quais desenvolvem processos reprodutivos, mas também de infidelidade normativa (LIMA, 2001, p. 64).

Concordando com Lima, Nelly Stromquist afirma a possibilidade de

intervenção que sobre as políticas têm os diferentes partícipes sejam eles políticos, burocratas ou profissionais da educação atuantes na docência e nas funções da gestão dos sistemas inserindo nas mesmas modificações, interpretações, concordâncias e discordâncias. A autora assinala que as políticas públicas podem adquirir múltiplas formas (planos, projetos, sistemas de avaliação) dentre as quais a de texto legal e que diferentes atores estão nelas implicados desde a fase da formulação, explicitação legal e implementação. Esses atores delas se reapropriam, rearticulando-as, inserindo-lhes modificações e interpretações. Os textos legais são, pois, resultados de interações, de disputas, e a força de outras articulações e interesses, podem modificá-los, revisá-los, ampliá-los e suprimi-los.

No contexto pesquisado, ainda percebe-se que há uma tímida participação efetiva dos profissionais da educação no envolvimento com as políticas públicas, na discussão e na gestão dos sistemas de ensino. No campo dos discursos e das intenções parece haver a necessidade de maior espaço, de um protagonismo na tomada de decisões que os afetam diretamente. Porém, no campo da prática e no cotidiano escolar resiste uma cultura que minimiza e desarticula essas forças. As profissionais da educação entrevistadas reconhecem que participar da elaboração das políticas é melhor do que apenas recebê-las e executá-las, mas, por outro lado, não conseguem ver no horizonte a possibilidade de como garantir essa participação e não se vêem como qualificadas para tal. Esse parece ser o maior dilema no que concerne à visão das profissionais da educação acerca da elaboração e implantação das políticas públicas na área de educação, de um lado, a necessidade da superação da dicotomia do pensar e do fazer e de outro, a impossibilidade de se atingir esse fim imposta pelas próprias profissionais.

Os dados deste estudo apontaram à importância da realização de novas pesquisas visando ampliar a compreensão sobre a transposição da proposta de ampliação do Ensino Fundamental para a sua implementação, seja na realidade local ou em outros contextos do país. Tais pesquisas poderão incluir outros objetivos e/ou procedimentos e demais sujeitos envolvidos com essa experiência, iniciada há mais de dez anos, em alguns contextos locais, e ainda pouco debatida, inclusive na ambiência universitária. Cabe destacar, que embora o prazo final para implantação encerrou em 2010, os temas apresentados nesse estudo precisam continuar sendo discutidos no âmbito dos sistemas de ensino, no que tange à consolidação e avaliação do que foi feito nesse período inicial de implantação.

7 REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, J. Financiamento e gasto público da educação básica no Brasil e comparações com alguns países da OCDE e América Latina. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 841-858, 2005.

ABRAMOWICZ, A. Educação Infantil e a Escola Fundamental de nove anos. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, PR, n. 9, p. 317-325, 2006.

AFONSO, A. J. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 69, p. 139-164, dez. 1999.

AGUIAR, W. M. J. A Pesquisa junto a Professores: fundamentos teóricos e metodológicos. In: _____. **Sentidos e Significados do Professor na Perspectiva Sócio-Histórica – Relatos de Pesquisa**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 11-22, 2006.

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

ARELARO, L. R. G. O Ensino Fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1039-1066, out. 2005.

_____. ARELARO, L. R. G. Formulação e Implementação das Políticas Públicas em Educação e as Parcerias Público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 899-919, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 24/04/2008.

ARRETCHE, M. T. S. Dossiê agenda de pesquisa em políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, n. 51, p. 7-9, fev. 2003.

ARROYO, M. G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, A. F. B. (Org). **Currículo: políticas e práticas**. 4. ed. Campinas: Papirus, p. 131-164, 1999.

_____. Quem de-forma o profissional do ensino. In: VIELLA, M. dos A. L. (Org.). **Tempos e espaços de formação**. Chapecó: Argos, p. 103-118, 2003.

_____. **Ofício de Mestre: imagem e auto-imagens**. 10. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

AZEVEDO, J. M. L. **A Educação como Política Pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. Implicações da nova lógica de ação do estado para a educação municipal. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 49-71, set. 2002.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul/dez. 2001.

BALL, S. J.; BOWE, R. El curriculum nacional y su “puesta en práctica”: el papel de los departamentos de materias o asignaturas. **Revista de Estudios Del Currículum**, v. 1, n. 2, p. 105-131, 1998.

BARBOSA, M. C. S. Fragmentos sobre a rotinização da educação infantil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 93-113, 2000.

_____. As crianças devem ingressar o Ensino Fundamental aos seis anos? **Revista Pátio Educação Infantil**, n. 1, abr/jul. 2003.

_____. O ensino obrigatório aos 6 anos e sua ampliação para 9 anos trará vantagens ou não para os alunos? **Revista Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre, fev./abr., v.10, n. 37, p. 50-53, 2006.

_____. Prefaciando uma Obra. In: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. (orgs.). **Territórios da Infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. Araraquara: Junqueira & Marin, p. 5-10, 2007.

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

BARRETO, E. S. S.; MITRULIS, E. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 27-48, nov., 1999.

BARROSO, L. R. **O direito constitucional e a efetividade de suas normas: limites e possibilidades da Constituição brasileira**. 3 ed. Rio de Janeiro: Renovar, 1993.

BARROSO, J. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 725-751. 2005.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BORBA, Â. M. O brincar com um modo de ser e estar no mundo. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC/SEB, p. 33-47, 2007.

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

BRASIL. Lei n. 9.424, 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. **Diário Oficial da União**. Brasília, 26 dez. 1996b.

_____. Parecer CNE/CEB n. 20/98. Aprovado em 02 de dezembro de 1998. **Consulta relativa ao ensino fundamental de nove anos**. Brasília, 1998a.

_____. Parecer CNE/CEB n. 22/98. Aprovado em 17 de dezembro de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1998b.

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

_____. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação Para Todos**. Brasília: MEC, 1993.

_____. Parecer CNE n. 30/02. **Define sistema de ensino dentro do ordenamento jurídico-administrativo, tendo-se como referência a organização da educação nacional**. Brasília, 12 set. 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília, 2004a.

_____. Parecer CNE/CEB n. 24/04. **Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos de duração**. Brasília, 2004b.

_____. Ministério da Educação. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos**. Primeiro Relatório do Programa. Brasília, 2004c.

_____. Lei n. 11.114, 16 de maio de 2005. Altera os art. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**. Brasília, 17 maio 2005a.

_____. Parecer CNE/CEB n. 06/05, aprovado em 8 de junho de 2005. Reexame do parecer CNE/CEB 24/2004. **Visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração**. Brasília, 2005b.

_____. Resolução CNE/CEB n. 03/05, aprovada em 3 de agosto de 2005. **Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração**. Brasília, 2005c.

_____. Parecer CNE/CEB n. 18/05, aprovado em 15 de setembro de 2005. **Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório**. Atendimento à Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Art. 6º, 32 e 87 da Lei n. 9.394/1996. Brasília, 2005d.

_____. Ministério da Educação. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos**. Segundo Relatório do Programa. Brasília, 2005e.

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

_____. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, 2006b.

_____. Ministério da Educação. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos**. Terceiro relatório do programa. Brasília, 2006c.

_____. Parecer CNE/CEB n. 39/06, aprovado em 08 de agosto 2006. **Consulta sobre situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental**. Brasília, 2006d.

_____. Parecer CNE/CEB n. 41/06, aprovado em 09 de agosto 2006. **Consulta sobre interpretação correta das alterações promovidas na Lei n. 9.394/96 pelas recentes Leis n. 11.114/2005 e n. 11.274/2006**. Brasília, 2006e.

_____. Parecer CNE/CEB n. 45/06, aprovado em 07 de dezembro de 2006. Consulta referente à interpretação da Lei Federal n. 11.274, de 6/2/2006. **Amplia a duração do Ensino Fundamental para nove anos, e quanto à forma de trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental.** Brasília, 2006f.

_____. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da Criança de seis anos de idade.** Brasília, 2007a.

_____. Parecer CNE/CEB n. 05/07, aprovado em 1º de fevereiro de 2007. Consulta com base nas Leis n. 11.114/2005 e n. 11.274/2006. **Tratam do Ensino Fundamental de nove anos e da matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.** Brasília, 2007b.

_____. Parecer CNE/CEB n. 07/07, aprovado em 19 de abril de 2007. Reexame do Parecer CNE/CEB n. 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis n. 11.114/2005 e n. 11.274/2006. **Referem ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.** Brasília, 2007c.

_____. Parecer CNE/CEB n. 04/08, aprovado em 20 de fevereiro de 2008. **Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos.** Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Passo a Passo do processo de implementação.** Brasília, 2009a.

_____. Ministério da Educação. **Indagações sobre Currículo.** Brasília, 2009b.

_____. Resolução CNE/CEB n. 01/2010, aprovada em 14 de janeiro de 2010. **Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Brasília, 2010a.

_____. Parecer CNE/CEB n. 07/2010, aprovado em 7 de abril de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Brasília, Diário Oficial da União, Seção 1, p. 10, jul. 2010b.

_____. Resolução CNE/CEB n. 07/2010, aprovado em 7 de abril de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Brasília, Diário Oficial da União, Seção 1, p. 10, jul. 2010d.

_____. Parecer CNE/CEB n. 11/2010, aprovado em 7 de julho de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Brasília, Diário Oficial da União, Seção 1, p. 28, dez. 2010f.

_____. Resolução CNE/CEB n. 04/2010, aprovada em 9 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Brasília, 2010e.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 5.692/71. Brasília, 1971.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 4.024/61. Brasília, 1961.

_____. Constituição (1824). **Constituição Política do Imperio do Brazil de 25 de março de 1824.** Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Constituicao/Constitui%C3%A7ao3.htm>>. Acesso em 10 abr. 2009.

_____. Constituição (1891). **Constituição Da República dos Estados Unidos do Brasil de 24 de Fevereiro De 1891.** Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Constituicao/Constitui%C3%A7ao3.htm>>. Acesso em 10 abr. 2009.

_____. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil promulgada em 16 de julho de 1934.** Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Constituicao/Constitui%C3%A7ao3.htm>>. Acesso em 10 abr. 2009.

_____. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil outorgada em 10 de Novembro de 1937.** Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Constituicao/Constitui%C3%A7ao3.htm>>. Acesso em: 10 abr. 2009.

_____. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil promulgada em 18 de setembro de 1946.** Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Constituicao/Constitui%C3%A7ao3.htm>>. Acesso em: 10 abr. 2009.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura.** São Paulo: Cortez, 2004.

BRUNNER, J. J. Globalização e o futuro da educação: tendências, desafios, estratégias. In: UNESCO/OREALC. **Educação na América Latina: análises e perspectivas**. Brasília, 2002.

CALLEGARI, C. **Ensino Fundamental de 9 anos traz avanços para a educação brasileira**. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/ensinofundamental_cesarcallegari.pdf> Acesso em: 23 out. 2007.

CAMPOS, M. M. Educação e políticas de combate à pobreza. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 183-191, dez., 2003.

CAMPOS, M. M.; FULLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan/abr. 2006.

CAMPOS, R. F.; CAMPOS, R.; ROCHA, E. A. C. Ensino Fundamental de nove anos: continuidade ou ruptura com as políticas de focalização no Ensino Fundamental? In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2007. Lisboa. **Anais...**Porto Alegre, 2007.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Revista do Programa de Estudos Pós Graduated em Psicologia da Educação da PUC-SP**. São Paulo, n. 6, 1º sem., p. 9-27, 1998.

CASASSUS, J. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 144, p. 7-28, nov. 2001.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr., 2006.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

COLELLO, S. G. Educação e Intervenção Escolar. **Revista Internacional d'Humanitats**, n. 4, 2001. São Paulo: Ed. Mandruvá. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/rih4/>>. Acesso em: 11 out. 2007.

CORREA, B. C. Crianças aos seis anos no Ensino Fundamental: desafios à garantia de direitos. Em: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Grupo de Trabalho 7- Educação de Crianças de zero a seis anos. **Anais...** Caxambu, MG, 2007. 1 CD-ROM.

CUNHA, L. A. A reorganização do campo educacional: as conferências de educação. **Educação & Sociedade**, v. 3, n. 9, p. 3-48, mai. 1981.

CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, 2002, p. 168-200, set. 2002.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, mai/ago. 2004.

DELORS, J. (Org). **Educação um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2000.

DUARTE, C. S. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.18, n. 2, p. 113-118, 2004.

ERECHIM. Conselho Municipal de Educação. Resolução n. 14/2010. **Altera a Resolução CME n. 08/2009 que dispõe sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração no Sistema Municipal de Ensino de Erechim e dá outras providências**. Erechim, 2010.

FARIA, A. L. G. A Contribuição dos Parques Infantis de Mario de Andrade para a Construção de uma Pedagogia da Educação Infantil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 69, p. 60-91, dez.1999.

_____. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1013-1038, out. 2005.

FÁVERO, O. **A Educação nas Constituintes Brasileiras**. 1823-1988. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.

FERNANDES, F. C. **Política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos** – pela inclusão da criança de seis anos de idade na educação obrigatória. 2005. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seb>>. Acesso em: 15 jan. 2010.

FERNANDES, O. C.; FREITAS, L. C. Currículo e avaliação. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indagações sobre o currículo**. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seb>>. Acesso em: 15 jan. 2010.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação**. São Paulo: Moderna, 2003.

GADOTTI, M. Da palavra a ação. In: INEP. **Educação para todos: a avaliação da década**. Brasília: MEC/INEP, p. 27-31, 2000.

GAMBOA, S. S. (Org.). Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 1995.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

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

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, C. A. Desseriação escolar: alternativa para o sucesso? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 46, p. 11-38, jan./mar. 2005.

GORNI, D. Ensino Fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo? **Ensaio: avaliação e políticas públicas educacionais**, Rio de Janeiro, v.15, n. 54, p. 67-80, jan./mar. 2007.

GOULART, C. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, p. 85-95, 2006.

_____. Ensino Fundamental de nove anos: tempo de rever conceitos de infância, de ensino e aprendizagem e de escola. **Língua escrita**, Belo Horizonte, n. 1, jan./abr. 2007.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

HORN, M. da G. S. **Sons, cores, aromas e sabores**: A construção do espaço na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2003.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/resultados.htm>>. Acesso em: 15 nov. 2010.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra barbárie. In: KRAMER, S.; BAZÍLIO, L. C. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

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

_____. A infância e sua singularidade. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC/SEB, p. 13-25, 2007.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, p. 423-454, ago., 2007.

KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (Org). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI**: reformas em debate. Campinas: Autores Associados, 2000.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: Ed. Da UFMG, 1999.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, p. 97-107, 2006.

LIMA, L. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, E. S. A criança de seis anos no Ensino Fundamental. **Revista Criança**. Ministério da Educação: Secretaria da Educação Básica, n. 42, p. 10-15, dez. 2006.

LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. Gestão democrática na e da 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.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis: Vozes, 2006.

LUCKESI, C. **A avaliação da aprendizagem escolar**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

MARTINS, G. A. **Estudo de caso: Uma Estratégia de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTINS, A. M. Os municípios e a escola de nove anos: dilemas e perspectivas. In: _____. **Difusão de ideias**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, p. 1-14, 2007.

MERCOSUL. Indicadores estatísticos del sistema educativo Del mercosur. Disponível em: <<http://www.sic.inep.gov.br>>. 2004. Acesso em: 16 nov.2010.

MINAYO, M. C. S. Ciência técnica e arte: O desafio da Pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa social. Teoria método e criatividade**. 13^a ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MOLLO-BOUVIER, S. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 391-403, maio/ago. 2005.

MOREIRA, D. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.

MOSS, P. "Primo pobre" ou sócio igualitário: discutindo a educação infantil na Inglaterra. **Revista Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre, v. 1, n. 3, p. 43-44, dez. 2003/mar. 2004.

NÓVOA, A. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun., 1999.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C.. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 28, p. 5-24, jan./abr. 2005.

PAZ, S. J. P. **A avaliação na educação infantil**: análise da produção acadêmica brasileira presente nas reuniões anuais da ANPED entre 1993 e 2003. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

PERONI, V. M. V. O estado brasileiro e a política educacional dos anos 90. Trabalho apresentado no GT Estado e Política Educacional. In: 23ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2000, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 21 out. 2010.

REZENDE, V. M. Descentralização ou descontração? O controle dos gastos com a educação: uma ação que supera a autonomia da escola. Trabalho apresentado no GT Estado e Política Educacional. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2005, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 21 out. 2010.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Parecer n. 397/2005. **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul**. Disponível em: <<http://www.ceed.rs.gov.br>>. Acesso em: 12 nov. 2010. Porto Alegre, 2005c.

_____. Conselho Estadual de Educação. Parecer n. 398/2005. **Estabelece as condições de oferta da Educação Infantil no Estado do Rio Grande do Sul**. Disponível em: <<http://www.ceed.rs.gov.br>>. Acesso em: 12 nov. 2010. Porto Alegre, 2005c.

_____. Conselho Estadual de Educação. Parecer n. 752/2005. **Manifesta-se sobre o ingresso obrigatório a partir dos 6 anos de idade no ensino fundamental de nove anos de duração**. Disponível em: <<http://www.ceed.rs.gov.br>>. Acesso em: 12 nov. 2010. Porto Alegre, 2005c.

_____. Conselho Estadual de Educação. Parecer n. 644/2006. **Orienta o Sistema Estadual de Ensino sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.** Disponível em: <<http://www.ceed.rs.gov.br>>. Acesso em: 12 nov. 2010. Porto Alegre, 2006a.

_____. Conselho Estadual de Educação. Resolução n. 289/2006. **Orienta o Sistema Estadual de Ensino sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.** Disponível em: <<http://www.ceed.rs.gov.br>>. Acesso em: 12 nov. 2010. Porto Alegre, 2006b.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Ensino Fundamental de nove anos inclusão das crianças de 6 anos. Diretrizes Orientadoras.** Disponível em: <<http://www.seduc.rs.gov.br>>. Acesso em: 16 nov. 2010. Porto Alegre, 2007.

_____. Conselho Estadual de Educação. Resolução n. 307/2010. **Dispõe sobre o ingresso no ensino fundamental de nove anos de duração em decorrência ao disposto na Resolução CNE/CEB n. 1, de 14 de janeiro de 2010.** Disponível em: <<http://www.ceed.rs.gov.br>>. Acesso em: 12 nov. 2010. Porto Alegre, 2010a.

_____. Conselho Estadual de Educação. Parecer n. 698/2010. **Dispõe sobre o credenciamento e a autorização para o funcionamento do Ensino Fundamental de nove anos de duração no Sistema Estadual de Ensino, em decorrência da Lei n. 11.274/2006.** Disponível em: <<http://www.ceed.rs.gov.br>>. Acesso em: 23 dez. 2010. Porto Alegre, 2010b.

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 1, n. 16, p. 27-34, 2001.

ROCHA, E. A. C. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1999.

ROCHA, M. S. P. M. L. **Não Brinco Mais:** a (des)construção do brincar no cotidiano educacional. Ijuí: Unijuí, 2000.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr., 2007.

ROSEMBERG, F. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 177-196, jan./abr., 2003.

SACRISTAN, J. G. **A Educação Obrigatória seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SAMPAIO, C. S. **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.

SANTOS, L. L. de C. P. Políticas públicas para o Ensino Fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 346-367, set. 2002.

SANTOS, L. L. de C. P.; VIEIRA, L. M. F. Agora seu filho entra mais cedo na escola: a criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos em Minas Gerais. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 96, p. 775-796, out. 2006.

SARTURI, R. C. **O Ensino Fundamental de Nove Anos**: em busca da legitimação das políticas públicas no cotidiano escolar. XXIII ENCONTRO NACIONAL DA ANPAE, 2007. Disponível em: <<http://www.isecure.com.br/anpae/391.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2010.

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

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites perspectivas. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA, D. T. R. de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, set./dez. 2006.

SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós LDB 9394/96. **Revista Ensaio**, v. 12, n. 45, p. 925-944, dez. 2004.

TAKAHASHI, F. 79 mil crianças de 6 anos são reprovadas. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 23 fev. 2010. Caderno Cotidiano. Disponível em: <<http://www.folha.com.br>>. Acesso em: 25 fev. 2010.

TEDESCO, J. C.; TENTI FANFANI, E. **La Reforma educativa en la Argentina: semejanzas y particularidades**. Buenos Aires: lipe, nov. 2001.

TEIXEIRA, B. de B. Por uma escola democrática: colegiado, currículo e comunidade. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____. A educação como um direito. In: SALGADO, M. U. C; MIRANDA, G. V. de. (Org.). **Veredas: formação superior de professores**. Belo Horizonte: SEE-MG, p. 141-170, 2002.

TORRES, R. M. **Educação para Todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

UNESCO. **Educação para Todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO, 2001.

_____. **Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando La educación de calidad para todos**. 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. **Estrutura e apresentação de monografias, dissertações e teses: MDT/UFSM/PRPGP – 6 ed. rev. E ampl. – Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006.**

VARGAS, J. C. **Professoras alfabetizadoras e o ensino fundamental de nove anos: concepções frente à infância e à ludicidade**. 2010. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

VASCONCELLOS, C. S. Ciclos de formação: um horizonte libertador para a escola no 3º milênio. **Revista de Educação AEC**, Brasília, n. 111, p. 83-95, 1999.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAGO, N. A Entrevista e seu Processo de Construção: Reflexões com Base na Experiência Prática de Pesquisa. Em: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (orgs.). **Itinerários de Pesquisa: Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 287-309, 2003.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Semi-estruturada aos profissionais da Educação

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

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Dados de identificação

Entrevistado (a):

Instituição:

- 1) Como você tem acesso aos documentos legais que orientam a implementação das políticas públicas para a educação?
- 2) Você teve/tem conhecimento sobre algum documento referente a ampliação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental para nove anos? Qual/quais foram/são esses documentos?
- 3) Em que ano foi implementada a proposta de ampliação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental para nove anos e de que forma chegou na instituição/sistema de ensino?
- 4) Houve modificações no sistema de ensino em que você trabalha decorrentes da Lei que ampliou a obrigatoriedade do Ensino Fundamental para nove anos? Quais foram (quais são) elas?
- 5) Quais são os problemas que você tem enfrentado como profissional da educação do primeiro ano do Ensino Fundamental? Como tem sido encontradas as soluções?
- 6) O que você pode falar sobre o trabalho pedagógico com o primeiro ano do Ensino Fundamental?
- 7) No sistema em que você trabalha há (houve) capacitação, cursos, grupos de estudo, discussões, palestras, acerca da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos? Qual ou quais?

8) Como ocorre a articulação sobre a ampliação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental entre os profissionais da educação que atuam na docência e os que atuam nas funções específicas da gestão?

9) Como foi sua participação como profissional da educação no processo de discussão, elaboração e implementação da proposta de ampliação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental para nove anos?

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Confidencialidade**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

Título do Projeto: “O Ensino Fundamental no limiar de 2010: repercussões da lei n. 11.274/2006 nos sistemas estadual e municipal de ensino de Erechim/RS”.

Pesquisadora responsável: Prof^a. Dr^a. Rosane Carneiro Sarturi

Autor: Marcelo Luis Ronsoni

Instituição/Departamento: PPGE/CE/UFSM

Telefone para contato: (54) 3712.0344 - (55) 9138.8834

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados através de gravação em áudio. 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 na UFSM, no Centro de Educação, na Sala 3233, por um período de cinco anos sob a responsabilidade da pesquisadora responsável. Após este período, os dados serão destruídos.

Santa Maria,dede 200....

.....

Rosane Carneiro Sarturi

.....

Marcelo Luis Ronsoni

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: “O Ensino Fundamental no limiar de 2010: repercussões da lei n. 11.274/2006 nos sistemas estadual e municipal de ensino de Erechim/RS”.

Pesquisadora responsável: Prof^a. Dr^a. Rosane Carneiro Sarturi

Autor: Marcelo Luis Ronsoni

Instituição/Departamento: PPGE/CE/UFSM

Telefone para contato: (54) 3712.0344 - (55) 9138.8834

Endereço: CE/UFSM - Sala 3233

Essa pesquisa tem como objetivo central analisar como os profissionais da educação que atuam no sistema estadual e municipal de educação do município de Erechim/RS, compreendem os desdobramentos da ampliação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental no seu contexto de trabalho.

Para tanto, os colaboradores participarão de entrevistas semi-estruturadas. Será necessário gravar essas entrevistas, com autorização de cada colaborador, para que não se percam detalhes das falas dos mesmos.

As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para essa pesquisa, sendo acessadas somente pela pesquisadora e pelo autor e estará sob responsabilidade, apenas, dos mesmos para responderem por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. O anonimato dos sujeitos envolvidos será preservado em qualquer circunstância, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta pesquisa.

Os colaboradores podem deixar de participar do estudo se assim o desejarem, a qualquer momento, sem que disso advenha algum prejuízo, não havendo dano moral ou risco. A pesquisa não acarretará custos ou despesas aos colaboradores.

Destaca-se a relevância do trabalho não somente no sentido de analisar como ocorreu a implantação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental para nove anos no município de Erechim/RS, mas também por desvelar a compreensão dos desdobramentos dessa política pública por parte dos profissionais da educação que atuam nos sistemas estadual e municipal de ensino. Assim, ratifica-se a pertinência

do trabalho tanto para os estudos desenvolvidos na linha de pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Educação como também subsídios para estudos posteriores na referida temática.

Os resultados encontrados nesse estudo serão publicados em revistas indexadas na Área da Educação e/ou divulgados em eventos que abarquem as questões problematizadas na investigação.

Em caso de necessidade de algum esclarecimento ou para cessar a participação no estudo, o autor estará disponível pelo telefone (55) 9138.8834, a qualquer momento, ou pelo (54) 3712.0344.

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li, tendo ficado claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

Assinatura do colaborador

nº. de identidade

Declaramos, abaixo assinado, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação no estudo.

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura do autor

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 – 97105-900 – Santa Maria-RS - tel.: (55) 32209362 - email: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br