

# **ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DAS EQUIPES DE DIREÇÃO DE ESCOLAS MUNICIPAIS PAULISTAS SOBRE O ENSINO DE NOVE ANOS E A INFÂNCIA**

CAMILLO, Cláudia Vieira [cvieira65@hotmail.com](mailto:cvieira65@hotmail.com); MAIA, Graziela Zambão Abdian (Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília - Universidade Estadual Paulista/UNESP)

**Eixo Temático:** Gestão educacional: políticas e práticas

**Modalidade do trabalho:** Apresentação Oral

## **Introdução**

O trabalho apresentado partiu de pesquisa que se originou da necessidade e da importância de se compreender como as escolas se apropriam das reformas educacionais, especificamente, do projeto do Ensino de nove anos, e como seus atores e equipes diretivas, aqui entendidas como reais construtores do processo educacional, constroem-nas. A pesquisa contemplou a reforma educacional de dois pontos de vistas, documental e empírico, sendo assim buscou e analisou a legislação nacional e estadual sobre a proposta e realizou entrevistas semi-estruturadas com as equipes diretivas das escolas municipais de um município de pequeno porte do estado de São Paulo, localizado próximo à cidade da Universidade Estadual Paulista, *campus* de Marília/SP. As questões norteadoras foram: Como se concretizou no município o Ensino de nove anos? Como o dirigente municipal e equipes diretivas a perceberam? E quais foram os problemas e êxitos vivenciados na concepção dos atores educacionais envolvidos? Procurou-se estabelecer um diálogo entre o referencial teórico e os dados obtidos com vistas a compreender e identificar os possíveis desdobramentos com a chegada o Ensino de nove anos, principalmente, para a infância.

Para a investigação, portanto, foram coletados dois tipos de material. O primeiro bibliográfico/ documental, consistiu no levantamento dos temas e documentos referentes à temática. O segundo material foi obtido mediante a transcrição das entrevistas realizadas em seis Escolas Municipais, duas Creches, duas Escolas de Educação Infantil – EMEIs, duas Escolas de Ensino Fundamental – EMEFs e a Secretária de Educação do município.

Este texto tem o principal objetivo de apresentar algumas reflexões que partiram do trabalho anteriormente descrito. Em um primeiro momento, é apresentada a legislação pertinente à implantação do ensino de anos, em seguida, destacamos

algumas idéias referentes às políticas educacionais para a infância. E, por fim, faz-se um recorte das entrevistas realizadas com as equipes diretivas priorizando os êxitos e dificuldades por elas vivenciadas na implantação do Ensino de nove anos em seu município.

## **1 A legislação sobre o Ensino de nove anos**

A primeira preocupação foi recuperar e organizar a legislação pertinente ao Ensino de nove anos e seus pressupostos teóricos, com vistas, a elucidar as marcas e concepções advindas da nova proposta de Ensino. Nesse sentido, foi possível perceber que a questão da obrigatoriedade escolar não é recente em nosso país, uma vez que esteve presente em diferentes momentos da história da educação que sinalizaram para o aumento do período de duração do ensino obrigatório.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº. 4.024/61) definiu quatro anos de ensino obrigatório às crianças com idade de sete anos e o Brasil assumiu, naquele período, que ampliaria para seis anos obrigatórios até 1970 (BRASIL, 1961).

A Lei que reformou o primeiro e segundo graus (nº. 5692/ 71) definiu em seu artigo 19, oito anos de ensino obrigatório e o ingresso no ensino de 1º grau (hoje Ensino Fundamental) das crianças com idade mínima de sete anos. O mesmo artigo abriu a possibilidade para que cada sistema de ensino dispusesse sobre a matrícula de crianças menores e foi recomendado que os menores de sete anos fossem matriculados em Escolas Maternais e Jardins de Infância (BRASIL, 1971).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº. 9394/96) sinalizou para o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos ao indicar que os municípios, de forma facultativa, poderiam matricular alunos de seis anos no ensino fundamental se já tivessem cumprido com sua responsabilidade em relação às crianças de sete anos (BRASIL, 1996).

A orientação foi explicitada no Plano Nacional de Educação (Lei nº. 10.172/01), nos seguintes termos: “Ampliar para nove anos a duração do Ensino Fundamental obrigatório com início aos seis anos, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa dos sete aos 14 anos” (BRASIL, 2001).

Com a Lei nº. 11.114/05, (BRASIL, 2005a) as matrículas de crianças com seis anos de idade passaram a ser obrigatórias no Ensino Fundamental, a partir do início do ano letivo subsequente. Este dispositivo que altera quatro artigos (6º, 30, 32 e 87) da LDBEN nº. 9394/96, hoje afrouxado por emendas que alargaram seu prazo de

implantação e implementação, deu embasamento legal aos inúmeros municípios que já vinham desenvolvendo a prática de matricular no Ensino Fundamental crianças com seis anos de idade, completos ou não, com vistas a ampliar a cota de recursos distribuídos pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF (ALVES, 2007).

No Art. 1º, ao alterar o artigo 6º da LDBEN, esta mesma Lei determina que: “É dever dos pais ou responsável efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade no Ensino Fundamental”. Já o artigo 87, ao ser alterado, reza que cada município e, supletivamente, o Estado e a União deverão matricular todos os educandos a partir dos seis anos de idade no Ensino Fundamental, atendidas as seguintes condições, no âmbito da cada sistema de ensino: a) Plena observância das condições de oferta fixadas por esta Lei, no caso de todas as redes escolares; b) Atingimento de taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) da faixa etária de sete a 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 [...].

No mesmo ano, foram publicados, em âmbito nacional, dois Pareceres que se referem à proposta da escola de 9 anos. O Parecer CNE/CEB n. 6/2005 (BRASIL, 2005b) reexamina o Parecer CNE/CEB n. 24/2004, que visou o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e, entre outros aspectos, ressalta que a legislação nacional aprovada (CF de 1988; LDBEN de 1996; Plano Nacional de Educação) contemplava alternativas para alcançar o objetivo maior da garantia do padrão de qualidade do ensino, dentre elas, a ampliação da duração do Ensino Fundamental. O documento afirmou a ampliação do Ensino Fundamental obrigatório para nove anos, a partir dos seis anos de idade, para todos os brasileiros e, portanto, uma política afirmativa que requeria de todas as escolas e todos os educadores compromisso com a elaboração de um novo projeto político-pedagógico para o Ensino Fundamental, bem como para o conseqüente redimensionamento da educação (BRASIL, 2005b).

Vale ressaltar que os relatores indicavam, ainda, que cada sistema de ensino fosse livre para construir, com sua comunidade escolar, alternativa com vistas a melhoria da qualidade da educacional e à obrigatoriedade do Ensino Fundamental de nove anos. Cada sistema deveria refletir e proceder a convenientes estudos, com a democratização dos debates envolvendo todos os segmentos interessados, sendo assim a importância do trabalho coletivo na escola.

O Parecer CNE/CEB nº. 18/2005 (BRASIL, 2005c) foi publicado com o objetivo de oferecer orientações para a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório e realiza, em linhas gerais, as seguintes considerações: a) A obrigatoriedade de matrícula a partir dos seis anos de idade foi a uma reivindicação antiga no campo das políticas públicas; a ampliação foi uma política afirmativa da equidade social, dos valores democráticos e republicanos; b) O projeto político-pedagógico da escola deveria considerar as condições sociais e educacionais das crianças para nortear-se para a melhoria da qualidade da formação escolar; c) E cada sistema de ensino livre para construir seu plano de universalização e de ampliação do Ensino Fundamental.

Ainda no Parecer CNE/CEB nº. 18/2005 constava que cada sistema é também responsável por refletir e proceder a convenientes estudos, com os segmentos interessados, antes de optar pela (s) alternativa (s) julgada (s) mais adequada(s) à sua realidade, em função dos recursos financeiros, materiais e humanos disponíveis [...] Já a legitimidade e a efetividade desta política educacional vão requerer ações formativas da opinião pública e das condições pedagógicas e administrativas.

No âmbito do Estado de São Paulo, a Indicação CEE nº. 52/2005 considerou a Lei nº. 11.114/05 contraditória por antecipar a escolaridade obrigatória, mas não instituir o ensino fundamental de nove anos e, ao destacar que a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos foi uma demanda de uma ampla maioria da comunidade de educadores no Brasil e em São Paulo, que apontou alguns aspectos importantes, entre eles destacou-se: a) Às crianças que ingressaram no Ensino Fundamental com seis anos até dezembro de 2005 seriam garantidos nove anos de escolaridade básica; b) Em 2006, teriam direito à matrícula no primeiro ano do Ensino Fundamental as crianças com seis anos completos ou a completar até dezembro de 2005; c) As crianças que ingressariam no Ensino Fundamental com sete anos seriam garantidas o cumprimento do plano curricular do Ensino Fundamental de oito anos; d) O primeiro ano do Ensino Fundamental deveria manter sua identidade pedagógica e de instalações, muito mais próxima dos dois últimos anos da Educação Infantil do que dos quatro anos restantes da primeira fase do Ensino Fundamental.

Em 2006 foi publicada a Lei Nacional nº. 11.274 de 6 de fevereiro que alterou a redação dos arts, 29, 30, 32 e 87 da LDBEN nº. 9394/96 e dispõem, finalmente, de forma clara e objetiva sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. A referida Lei

determinou, em seu penúltimo artigo, que os municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para a implantação e implementação da referida obrigatoriedade.

No mesmo ano, foram publicados outros Pareceres, Deliberação, Resolução e Indicação<sup>1</sup> no âmbito nacional e estadual (São Paulo) que abordaram o assunto em pauta. Cabe destacar que, nacionalmente, são evidenciados alguns pontos comuns em relação à fixação da idade cronológica de seis anos para o ingresso no Ensino Fundamental: não foi uma medida aleatória, deveria estar baseada no desenvolvimento integral das crianças da Educação Infantil; significava um novo projeto político-pedagógico do ensino fundamental e o redimensionamento da educação infantil; a partir do momento que a criança ingressasse com seis anos estaria matriculada no Ensino Fundamental de nove anos, como direito público subjetivo do cidadão e dever assumido pelo poder público responsável pela manutenção da escola onde a matrícula for efetuada.

Em termos estaduais, foi enfatizada a idéia de que as equipes escolares terão que estar atentas para a necessidade de: articulação entre as demandas e as características da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, procurando prever mecanismos de interação entre família, escola e comunidade; preservação da continuidade formativa que se estende ao longo dos seis anos; da qualificação didática e flexibilidade dos tempos escolares. Enfim, que

[...] a ampliação do ensino fundamental obrigatório de nove anos, a partir dos seis anos de idade, é uma política afirmativa que requer, de todas as escolas e de todos os educadores, compromisso com a elaboração de um novo projeto pedagógico para o ensino fundamental, bem como para o conseqüente redimensionamento da educação infantil (SÃO PAULO, 2006).

Os municípios do Estado de São Paulo vivenciaram, de forma mais acentuada, a construção da proposta da Escola de nove anos após a promulgação da Lei citada anteriormente. Isto decorreu da idéia apontada por Cury (2006, p.17), quando afirmou que uma Lei, quando aprovada, tem um “poder fático”, um fato que se impõe, pela democracia representativa, em um Estado democrático de direito. Nessa medida, ela se institui como um campo de referência, de significação e de obrigação.

Na Resolução de 7 de Abril de 2008 foi homologado, com fundamento no

---

<sup>1</sup> Parecer CNE/CEB nº 39/2006; Parecer CNE/CEB nº 41/2006; Deliberação CEE nº 61/2006; Indicação CEE nº 63/2006.

artigo 9º da Lei 10.403 de 6 de julho de 1971, a Deliberação CEE – 73/2008, que regulamentou a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino, conforme o disposto na Emenda Constitucional nº 53 e na Lei nº 9.394/96, com as alterações procedidas pela Lei nº 11.274/2006. No Art. 3º explicitou a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos no Estado de São Paulo e a preservação da identidade da Educação Infantil. Assim, a lei estabeleceu, para 2009, os seguintes limites: na 1ª fase da Pré-Escola para 4 anos a completar até 30/06/09; na 2ª fase da Pré-Escola para 5 anos a completar até 31/12/09; no 1º ano do Ensino Fundamental para 6 anos a completar até 31/12/09.

O Parecer nº 73 de 04 de abril de 2008 definiu pontos importantes que devem nortear a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos no Estado de São Paulo, especialmente, e alertou para que os sistemas educacionais evitassem os seguintes problemas: a) Fazer com que as crianças sejam compelidas a cumprir 2 anos do mesmo programa Escolar; ou b) Que as crianças sejam compelidas a “pular” uma fase da escolaridade.

Como se pode notar a pesquisa pode ser contemplada sob vários olhares e pontos de vistas a implantação das políticas educacionais na unidade escolar. Neste sentido, concorda-se com Silva Jr. e Ferretti (2004, p. 45) quando afirmam que:

[...] a instituição escolar não é mera agência reprodutora de expectativas ou projetos sociais, uma vez que, como resultado do próprio processo histórico, cada unidade escolar, ao mesmo tempo em que incorpora valores, normas, procedimentos, etc., socialmente instituídos, constrói sua própria forma de ser e de se organizar, elabora normas e valores, estabelece condutas, costumes, códigos e referências que utiliza coletivamente como critérios para examinar, analisar, incorporar, negar ou modificar o que lhe é proposto por meio da prática escolar, cuja centralidade constitui-se no indissociável binômio apropriação-objetivação.

A seguir se apresenta autores que discutem as políticas educacionais e a infância com vistas a redimensionar a questão em torno da implantação do Ensino de nove anos e seus possíveis desdobramentos.

## **2 A infância e a Escola de nove anos**

Como assegurar que a educação cumpra seu papel social diante da sua

heterogeneidade das contradições da sociedade? Talvez, um início possa ser a reflexão sobre o trabalho com crianças na escola e, assim, implementar um currículo político pedagógico mais condizente com sua realidade social, política, econômica, histórica e cultural, pois “numa sociedade desigual, as crianças desempenham, nos diversos contextos, papéis diferentes”. (KRAMER, 2007, p.14). Foi a partir destes e outros questionamentos que são apresentadas algumas reflexões sobre a infância e a ampliação do ensino fundamental.

Alves (2006) questiona a importância para a escola contemporânea a proposta que amplia o tempo do Ensino Fundamental e, baseando-se em três princípios, explicita seus argumentos. Para a autora, primeiramente,

[...] o ensino fundamental de nove anos deve constituir-se num processo de fabricar a vida [...] entendendo por fabricar a vida, criar condições objetivas para que todas as crianças da escola se integrem ao mundo letrado, tornando-se efetivamente usuárias da leitura e da escrita; incorporem o *ethos* cultural usufruindo e produzindo arte e conhecimento [...]. (ALVES, 2006, p.4).

O segundo princípio é a necessidade de se fazer do Ensino Fundamental de nove anos um espaço de articulação de mentes, de emoções e de desejos das crianças, estabelecendo uma relação entre a cultura da escola e a cultura local.

E, como terceiro princípio, Alves (2006) enfatiza o ensino fundamental de nove anos deverá acreditar que toda criança é capaz de aprender, e depende de como for conduzido o processo de ensino, ou seja, dependem da capacidade da Escola em considerar os diferentes pontos de partida, as desigualdades sociais das crianças.

Esta proposta de um Ensino Fundamental de nove anos, para a autora, não poderá ser condizente com uma administração autoritária, exigindo uma gestão participativa, em que todos os setores sociais da escola tenham voz, vez e voto.

É difícil não concordar com o fato de que o Ensino Fundamental de nove anos possa cumprir com a responsabilidade social de incluir as crianças das camadas mais pobres no Ensino obrigatório. Entretanto, faz-se necessário reivindicar que se coloque a

[...] favor da autonomia dos educandos; a favor da emancipação dos excluídos; fundado na ética, na estética, no respeito à dignidade do educado; movido pelo desejo, vivido com alegria, com sonho,

com rigor, com seriedade (...) sem renunciar à formação científica do professor e do aluno (DURAN, 2006, p.7).

Kramer (2007) discorreu sobre a educação no âmbito das políticas sociais e trabalhou questões voltadas à infância e seus imensos desafios. Para a autora, a educação assumiu para si problemas de natureza econômica, social, política e, além deles, os específicos do campo educacional, implica e exige respostas firmes e rápidas, nunca fáceis. Ainda, vivemos um paradoxo possuímos um complexo conhecimento teórico sobre a infância e, ao mesmo tempo, muitas dificuldades com populações infantis e juvenis.

Várias áreas dos saberes contribuem para a compreensão da criança. No entanto, o historiador francês Philippe Áries no século XX publicou um estudo sobre a história social da criança e da família e, segundo Kramer (2007) desse estudo emergiu a noção de infância na sociedade moderna. Neste sentido, a visão sobre a infância<sup>2</sup> para o autor foi construída social e historicamente, uma vez que, a maneira como a sociedade se organiza influencia, quanto a sua inserção, e seus papéis a serem ocupados nessa sociedade.

Na compreensão do significado ideológico da criança e de seu valor social, a autora buscou contribuições do sociólogo francês Bernard Charlot, também no século XX, enfatizou que a desigualdade de poder, entre adultos e crianças, tem origem social e ideológica, fruto das relações de controle e dominação de grupos. Seus apontamentos nos permitiram compreender a criança de maneira histórica, ideológica, cultural e sua dependência em relação ao adulto, assim o sociólogo diz: “é fato social e não natural” (CHARLOT, 1970 *apud* KRAMER, 2007, p.14).

A Antropologia, segundo Kramer (2007), contribuiu para pensarmos na diversidade das populações infantis e suas práticas culturais entre crianças e adultos e a Psicologia - baseada na história e na Sociologia (as teorias de Vygotsky e Wallon e seus debates com Piaget) - propiciaram um avanço nos estudos da infância.

Já no Brasil, outros agravantes devem ser considerados quando abordamos as questões relacionadas à infância: as nações indígenas, suas línguas e seus costumes, a escravidão das populações negras, a opressão, o colonialismo, o imperialismo que marcaram o processo de socialização de crianças e adultos.

Outros pensadores, segundo Kramer (2007), questionaram o desaparecimento da criança, e pergunta “de que infância nós falamos?”.

---

<sup>2</sup> Kramer (2007) enfatiza a necessidade de realização de pesquisas que aprofundem o conhecimento sobre as crianças em seus diferentes contextos e, também, a importância de atuar considerando-se essa diversidade.

Imagens de pobreza de crianças e trabalho infantil retratam uma situação em que reino encantado da infância teria chegado ao fim. Na era pós-industrial não haveria mais lugar para idéia de infância, uma das invenções mais humanitárias da modernidade; com a mídia e a Internet, o acesso das crianças à informação adulta teria terminado por expulsá-las do jardim da infância (POSTMAN, 1999 *apud* KRAMER, 2007).

A autora ainda questiona: “Mas é a idéia de infância que entra em crise ou a crise é a do homem contemporâneo e de suas idéias?” (KRAMER, 2007, p.15). Além de nos convidar a algumas reflexões, mediante seus questionamentos, indica que houve um “duplo modo de ver as crianças”

[...] pela contradição entre moralizar (treinar, conduzir, controlar a criança) e paparicar (achá-la engraçadinha, ingênua, pura, querer mantê-la como criança). A miséria das populações infantis naquela época e o trabalho escravo e opressor desde o início da revolução industrial condenavam-se a não ser crianças: meninos trabalhavam nas fábricas, nas minas de carvão, nas ruas. Mas até hoje o projeto da modernidade não é real para a maioria das populações infantis, em países como o Brasil, onde não é assegurado às crianças o direito de brincar, de não trabalhar (KRAMER, 2007, p.15).

Para Nery (2007), o planejamento deve considerar um princípio e uma prática deflagradora de todo o trabalho na escola e na sala de aula, num movimento contínuo e interdependente em que se planeja, se registra e se avalia. Dessa forma, é importante um planejamento que permita entender a realidade desse sujeito/criança a fim de analisar, comparar, reinserir no todo, tendo em vista o processo, as contradições e as aproximações. O planejamento pedagógico do (a) professor (a) começa coletivamente, a partir do que toda a escola pensa e realiza em seu projeto pedagógico, nesse sentido deve ser considerada a participação da comunidade e da família no planejamento escolar, além do que não se poderá esquecer que são suas histórias, suas profissões, seus modos de entender e agir no mundo que constituem a identidade das crianças na escola. (NERY, 2007, p.111).

Além disso, para a autora, o currículo escolar é entendido como construção da identidade do estudante e espaço de conflito dos interesses da sociedade. Assim, não há dúvidas de que o planejamento do projeto pedagógico deverá se constituir num processo coletivo, como ferramenta de diálogo devendo considerar a participação também dos estudantes no trabalho a ser constituído, bem como da comunidade escolar (NERY, 2007,

p.128).

Goulart (2007) adverte para a necessidade de se organizar e planejar o trabalho pedagógico nas séries/ano<sup>3</sup> do Ensino Fundamental de nove anos. O planejamento nos remete ao que a autora intitula de eixos orientadores da educação, quais sejam: Para que serve a escola? Qual é o seu papel social? O que fazer para que as crianças aprendam mais e melhor? E as crianças, será que também surgem perguntas para elas? Como é a escola? O que acontece lá dentro? Como acontece? O que podemos fazer lá e o que não podemos? A forma como organizamos o trabalho pedagógico está ligada ao sentido que se atribui a escola e a sua função social.

Do exposto, foi possível concluir que o projeto legal da Escola de nove anos deposita grande expectativa na construção coletiva de acordo com as especificidades de cada realidade escolar. Os autores que contemplam as questões relacionadas à infância e a proposta em questão apresentam como objetivo maior para a escola o educar, produzir conhecimentos e contribuir com a formação de pessoas integradas à sociedade é por meio de uma participação cidadã, autônoma e crítica.

A seguir trabalha-se com o ponto de vista das entrevistas a respeito dos possíveis desdobramentos da implantação da Escola de nove anos, com ênfase nos problemas e nos êxitos advindos do processo a infância como um exercício de aproximação da teoria e a prática.

### **3 A percepção dos autores da educação sobre o Ensino de nove anos e Infância**

Pode-se dizer que os problemas, segundo as entrevistadas, concentram-se nos âmbitos políticos e pedagógicos e os êxitos sobre os aspectos pedagógicos mais pontuais.

Assim, as entrevistadas dizem:

Mais um desafio a ser enfrentado na concretização da Escola de nove anos do que um problema, [...] a preocupação<sup>4</sup> que tiveram [...] não tirar a “infância da criança”. Tinham medo que se fossem <sup>5</sup>para a escola e pudessem perder o parque, perder a fase de brinquedo, que eles tinham. Eles continuam vindo, aqui! Então, mais a preocupação era com o brincar e brincar no parque, na sala de brinquedo, Ainda eles continuam vindo brincar (DIRETORA 2).

<sup>3</sup> Nas séries iniciais que compreendem do 1º ano ao 5º.

<sup>4</sup> Preocupação das pessoas envolvidas no processo como: Pais, professores e equipes diretivas.

<sup>5</sup> As crianças.

A Diretora 5, ao mesmo tempo em que indica esta preocupação, aponta como aspecto positivo o fato de as crianças terem amadurecido, pois, segundo a entrevistada, iniciaram a alfabetização naturalmente, além de estarem mais responsáveis e valorizadas. Complementa dizendo que [...] Nós nos surpreendemos ao ver os caderninhos, os trabalhos, a autonomia dela (criança). Então ela [...], nós vimos bastante avanço na criança não foi àquela criança chorando, nervosa, dando trabalho, rejeitando, fazendo o trabalhinho” (DIRETORA 5).

Em continuidade a esta idéia, a Diretora 6 faz uma longa explanação sobre os desafios que enfrentaram que acabaram se constituindo, segundo ela, como êxitos do processo vivenciando. Como um possível êxito, diz que as crianças tiveram um significativo desenvolvimento e os pais também puderam sentir a responsabilidade com a presença e freqüência de seus filhos na escola, que passava, a partir daquele momento, a ser uma escola de Ensino Fundamental e que exigia o cumprimento de determinadas regras. Sendo assim, a profissional indica que

Então, quando nós fizemos o conselho de classes e séries no primeiro bimestre, para ver o plano, e teve um prazo para ser entregue, e quando nós fizemos foi um susto... a quantidade de faltas. Então na primeira reunião com os pais, desses alunos do primeiro bimestre, nós eu e a outra Diretora, também presente (avisando aos pais): pai ele hoje tem boletim, ele não faz parte do ensino (ela quer dizer educação infantil) foi um susto que eles levaram. Eu acho que eles não queriam entender essa parte. (DIRETORA 6).

A adaptação das crianças ao novo ritmo e ao novo modo de funcionamento com a chegada do ensino de nove anos ficou explícito nas diferentes falas, indicam-se algumas:

[...] eles (as crianças) vão para o segundo ano que seria agora com sete anos, seria a antiga primeira série, ela já tem a forma de alinhamento já está algum um tempo, as cinco dentro da escola, eles entram mais cedo (DIRETORA 5).

[...] agora as professoras querem pegar o segundo ano, então já são aluno, já tem um comportamento de carteira, assim sentados nas carteiras em duplas diferentes da Educação Infantil que são mesinhas em quadro redondinhas, então foi uma adaptação total do ambiente

físico da escola, de dentro da sala de aula e da localização da escola também (DIRETORA 6).

Agora eles têm o primeiro e o segundo ano dentro do espaço na hora do recreio. Então o ano passado a professora do primeiro ano tinha o recreio separado dos outros. Esse ano, depois dessa vivência já deu para perceber que serviam merenda e depois fazem o recreio juntas também (DIRETORA 6).

É possível identificar que as dificuldades concentraram-se no que as entrevistas chamam de “convencimento”, principalmente o dos pais e dos profissionais da educação. Este fato se explicita também na fala das diretoras, que demonstram terem explicado, convidado e convencido os pais, dessas crianças, que seus filhos não perderiam com a concretização da Escola de nove anos e sim ganhariam. Vale transcrever outras falas:

O maior (problema) foi falar com esses pais que iam trazer essas crianças para gente (DIRETORA 5).

Como a gente trabalha em parceria o problema maior estava em falar com esses pais que iam mandar essas crianças para gente era convencê-los e tirar de uma escola pequena que as crianças todas juntas que era a Educação Infantil, então com os pais. E ai junto com a dirigente D. S. nós fizemos reuniões (DIRETORA 6).

Outro aspecto presente nas falas das entrevistadas e que pôde ser caracterizado como problema, talvez, de ordem estritamente administrativa, é a adaptação física realizada para cumprir com o prometido, aos pais, em termos pedagógicos. Assim a Diretora 6 diz: “[...] foi uma adaptação total do ambiente físico da escola, de dentro da sala de aula e da localização da escola também” (DIRETORA 6).

A Secretária também faz sua leitura sobre o processo de implantação, assim

[...] os diretores eles trabalhavam muito com a visão dos professores de Ensino Fundamental numa visão de primeira série já letramento, entravam num período de adaptação era difícil para as crianças, então, nós tivemos que colocar os diretores em contato com a Educação Infantil, eles foram várias vezes lá assistir, ver como que era o rodízio<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> O rodízio diz respeito às atividades de Educação Infantil que os diretores construíram para que os outros diretores pudessem conhecer a matriz curricular específica que trabalha com o lúdico, o

(SECRETÁRIA).

Para encerrar a análise, que certamente não conseguiu abranger a riqueza e multiplicidade de olhares dos entrevistados, destaca-se que a administração do sistema e a direção das escolas percebem a concretização da Escola de nove anos de maneira bastante positiva, mesmo quando falam sobre os problemas, advindos do processo, atribuem-nos como desafios. Vale ressaltar, ainda, que o processo que antecedeu a concretização da implantação do Ensino de nove anos, nesse município, foi para delinear, compreender a parte legal e na encampação da idéia e no convencimento da equipe que operacionalizou a implantação do Ensino de nove anos, o que pode ter contribuído para a percepção diagnosticada. Esse município do Estado de São Paulo vivenciou a construção da proposta da Escola de nove anos após a promulgação da Lei, citada anteriormente, e uma Lei, quando aprovada, tem um “poder fático”. Ela se impôs, pela democracia representativa, em um Estado democrático de direito. Nessa medida, ela se institui como um campo de referência, de significação e de obrigação. (CURY, 2006).

## REFERÊNCIAS

ALVES, M.L. **A escola de nove anos: integrando as potencialidades da educação infantil e do ensino fundamental.** Disponível em: <http://www.multimeios.ufc.br/artigos.php>. Acesso em 03 de out.2007.

ALONSO, Myrtes. *O papel do diretor na administração escolar.* São Paulo: Difel, 1976.

CANÁRIO, Rui. O estudo sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, João (Org.). *O estudo da escola.* Portugal: Porto Editora, 1996.

CURY, C R. J. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96).* 10.ed. RJ:DP&A, 2006.

DURAN, C. O ensino fundamental de nove anos: argumentando sobre alguns dos seus sentidos. Disponível em: <http://www.multimeios.ufc.br/artigos.php>. Acesso em 03 de out.2007.

FELIX, Maria de Fátima Costa. *Administração Escolar: problema educativo ou empresarial?.* São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. *Educação na cidade.* SP: Cortez, 1991.

VASCONCELOS, Maria L. M. Carvalho; BRITO, Regina H. Pires. **Conceitos de Educação em Paulo Freire:** Glossário. São Paulo: Vozes, 2006.

---

movimento, artes visuais.

GOULART, Cecília. **A organização do Trabalho Pedagógico: Alfabetização e Letramento como eixos orientadores.** In: BEAUCHAMP, J. et al (orgs). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.p.85-96.

KRAMER, Sônia. Infância e a singularidade. In: BEAUCHAMP, J. et al (orgs). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 13-23

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: BEAUCHAMP, J. et al (orgs). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 109-135

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.* São Paulo: EPU, 1986.

MICHELAT, Guy. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia. In: THIOLENT, Michel. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária.* 4ª. Ed. São Paulo: Editora Polis, 1985.

#### **Legislação consultada**

BRASIL. Lei n. 9394/1996 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldbem.pdf>. Acesso em: 01 de ago de 2007.

BRASIL. Lei n. 10. 172/ 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 01 de ago de 2007

BRASIL. Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Publicado no DOU de 17/05/2005. Acesso em 01 de ago de 2007.

BRASIL. Lei n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera os arts. 29,30,32 e 87 da Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Publicado no DOU de 07/02/2006. Acesso em 01 de ago de 2007.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB n. 6/2005. Publicado no DOU de 17/05/2005. Acesso em 01 de ago de 2007.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB n. 3/2005. Publicado no DOU de 03/08/2005. Acesso em 01 de ago de 2007.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB n.18/2005. Publicado no DOU de 7/10/2005. Acesso em 01 de ago de 2007.

SÃO PAULO. CONSELHO ESTADUAL DA EDUCAÇÃO. Indicação CEE n.52/2005. Publicado no DOE de 11/11/2005. Acesso em 01 de ago de 2007.

SÃO PAULO. CONSELHO ESTADUAL DA EDUCAÇÃO. Parecer CEE n.461/2005. Publicado no DOE de 16/12/2005. Acesso em 01 de ago de 2007.

SÃO PAULO. CONSELHO ESTADUAL DA EDUCAÇÃO. Deliberação CEE n.61/2006. Publicado no DOE de 01/12/2006. Acesso em 01 de ago de 2007.

SÃO PAULO. CONSELHO ESTADUAL DA EDUCAÇÃO. Indicação CEE n.63/2006. Publicado no DOE de 09/12//2006. Acesso em 01 de ago de 2007.