

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA
FILHO
FACULDADE DE CIÊNCIAS
CAMPUS DE BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

VANESSA FERREIRA GERALDO

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

**O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: AS DETERMINAÇÕES
LEGAIS, AS CONDIÇÕES DA ESCOLA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA
DA PROFESSORA.**

**Bauru
2011**

VANESSA FERREIRA GERALDO

**O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: AS DETERMINAÇÕES
LEGAIS, AS CONDIÇÕES DA ESCOLA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA
DA PROFESSORA.**

**Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Departamento de Educação da Faculdade de
Ciências – UNESP – Bauru, como parte dos
requisitos para obtenção do título de graduação
em Pedagogia, sob a orientação da Profª. Dra.
Maria José da Silva Fernandes.**

**Bauru
2011**

Geraldo, Vanessa Ferreira.

O Ensino Fundamental de nove anos: as determinações legais, as condições da escola e a prática pedagógica da professora/ Vanessa Ferreira Geraldo, 2011

105 f.

Orientador: Maria José da Silva Fernandes

Monografia (Graduação)–Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2011

1. Ensino Fundamental. 2. Políticas educacionais. 3. Prática pedagógica. I. Universidade Estadual Paulista . Faculdade de Ciências. II. Título.

VANESSA FERREIRA GERALDO

**O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: AS DETERMINAÇÕES
LEGAIS, AS CONDIÇÕES DA ESCOLA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA
DA PROFESSORA.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de graduação em Pedagogia, sob a orientação da Prof^a. Dra. Maria José da Silva Fernandes.

Banca examinadora:

Prof^a. Dra. Maria José da Silva Fernandes - Orientadora
Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru

Prof^a. Dra. Thais Cristina Rodrigues Tezani
Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru

Prof^a. Dra. Cláudia Aparecida Valderramas Gomes
Faculdade de Ciências e Letras – UNESP - Assis

**Bauru
2011**

DEDICATÓRIA

**À Larissa, raio de sol que faz minha vida
mais iluminada todos os dias.**

AGRADECIMENTOS

Gostaria de manifestar os mais sinceros agradecimentos à instituição e as diversas pessoas que contribuíram para a realização da pesquisa de Iniciação Científica apresentada neste Trabalho de Conclusão de Curso.

Primeiramente a minha querida orientadora Prof^a. Dra. Maria José Silva Fernandes, pelo exemplo profissional, incentivo, orientação e credibilidade em mim depositada, contribuindo assim com o meu crescimento acadêmico;

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), pelo financiamento concedido na forma de bolsa de incentivo à Iniciação Científica.

Às amigas Priscila, Thaisa, Gisele, Marina e Aline com quem convivi durante o curso e dividi angústias e conquistas. Agradeço pela amizade e ajuda;

À Larissa, minha filha querida, pela compreensão;

Aos meus familiares, minha mãe Verônica, meu pai de coração José Fernandes, minha irmã Patrícia, e ao meu marido Cristian, pelo incentivo e motivação, sem os quais seria muito difícil a realização desse trabalho.

Obrigada a todos aqueles que não estão mencionados, mas que me ajudaram direta ou indiretamente.

Assim como a sociedade atualmente existente é obra dos homens, ela não será superada sem o empenho prático dos próprios homens. Se faz necessário então, desenvolver uma luta já, a partir das condições atuais.

DEMerval SAVIANI

RESUMO

Com a finalidade de ampliar o atendimento educacional no país, foram aprovadas recentemente leis que alteraram tanto a organização das escolas como a população por elas atendidas, como foi o caso da lei nº 11.274/2006 que estendeu o Ensino Fundamental de oito para nove anos com matrícula dos alunos aos seis anos de idade. O Ensino Fundamental de nove anos e as implicações decorrentes desta alteração legal foram objetos de estudo na presente pesquisa que teve como proposta analisar a articulação entre os textos legais e as práticas vivenciadas em uma escola da rede pública estadual paulista na qual foram identificadas dificuldades de adaptação ao novo contexto educacional. A pesquisa teve ainda como finalidade analisar a prática pedagógica desenvolvida em uma turma de primeiro ano desta escola. Em atendimento aos objetivos propostos, realizamos uma pesquisa empírica de base qualitativa associada a um estudo bibliográfico-documental. Na pesquisa empírica foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a observação participante em uma sala de aula do 1º ano e a entrevista com a professora da respectiva turma. Nossa hipótese inicial era de que as escolas estavam apresentando dificuldades de adaptação e organização mediante a obrigatoriedade de ampliação do atendimento às crianças no Ensino Fundamental. A partir da realização da pesquisa, tal hipótese se confirmou evidenciando um real descompasso entre as orientações legais e seus desdobramentos nos documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Estadual em relação aos recursos que foram destinados à adaptação física, material e pedagógica das escolas.

Palavras-chave: Trabalho docente; Ensino Fundamental; prática pedagógica; determinações legais.

ABSTRACT

In order to expand educational services in the country, were recently approved laws that changed both the organization of schools as the population they served, as was the case of Law nº. 11.274/2006 that extended the elementary school from eight to nine years registration of students at six years old. The Elementary School for nine years and the implications of this legal change were object of study in this research was proposed to analyze the relationship between texts and practices experienced in a public school in Sao Paulo state in which they identify with adjustment difficulties the new educational context. The research was also carried out to study the pedagogical practice developed in a first class this school year. In compliance with the proposed objectives, we conducted a qualitative empirical research base associated with a bibliographic and documentary. In empirical research were used as instruments to collect data to participant observation in a classroom of 1st year and the interview with the teacher of their class. Our initial hypothesis was that schools were presenting great difficulties of adaptation and organization by the mandatory extension of service to children in elementary school. Through the research, this hypothesis is confirmed evidence of a real gap between the guidelines and their legal ramifications in the official documents published by the Ministry of Education and the state for resources for adaptation to physical, material and educational schools.

Keywords: Teaching work; basic education; pedagogical practice; legal stipulations.

SUMÁRIO

Introdução.....	12
1 O Ensino Fundamental de nove anos no Brasil: a extensão histórica de um direito.....	16
1.1 A questão da universalização e extensão do Ensino Fundamental brasileiro: a influência dos organismos internacionais.....	27
2 O Ensino Fundamental de nove anos nos documentos oficiais de orientação aos sistemas de ensino e às escolas.....	32
2.1 O Ensino Fundamental de nove anos no estado de São Paulo.....	38
3 Revisão da literatura: o que as pesquisas apontam sobre a implantação do Ensino Fundamental de nove anos.....	44
3.1 As Políticas educacionais.....	47
3.2 A Prática pedagógica e trabalho docente.....	51
4 A pesquisa empírica e sua trajetória metodológica.....	56
4.1 Os Procedimentos de coleta de dados: a observação participante.....	56
4.2 Os Procedimentos de coleta de dados: a entrevista.....	58
4.3 A escola campo de pesquisa.....	59
5 A interpretação dos dados à luz da teoria.....	61
5.1 Estrutura física e material da escola campo de coleta.....	61
A) Estrutura física	61
B) Os recursos materiais presentes na escola e sua utilização no processo de ensino/aprendizagem.....	66
5.2 Organização das atividades na escola e em sala de aula.....	68
A) Organização da sala de aula e métodos de ensino.....	69
B) Conteúdos apresentados e atividades propostas.....	69
C) Avaliação.....	74
D) Relação professor e aluno.....	76
5.3 As adequações da escola para atender as crianças de seis anos.....	79
A) Adequações físicas e materiais da escola.....	79
B) Adequações em relação aos horários.....	80

C) Adequações referentes às práticas pedagógicas.....	81
D) Formação docente.....	83
E) Reação das crianças ao novo contexto escolar.....	84
Considerações finais.....	86
Referências.....	89
Anexo.....	96
Apêndice1.....	97
Apêndice 2.....	101

Introdução

No Ensino Fundamental, particularmente nos anos iniciais, nos chamou a atenção, durante as leituras realizadas (OLIVEIRA e ADRIÃO, 2007; OLIVEIRA, 2003; DUARTE, 2008) a preocupação demonstrada pelas políticas públicas com a antecipação das matrículas nas escolas e os desdobramentos das alterações legais no trabalho docente¹. Influenciadas pelos organismos internacionais e sob a pressão dos indicadores pouco animadores do desempenho escolar do país nas avaliações externas, as políticas públicas definidas a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 colocaram o Ensino Fundamental no centro das preocupações educacionais (TORRES, 2000).

Com a finalidade de ampliar o atendimento educacional no país, foram aprovadas recentemente leis que alteraram tanto a organização das escolas como a população por elas atendidas, como foi o caso da lei nº 11.274/2006 que estendeu o Ensino Fundamental de oito para nove anos e da lei nº 11.114/2005 que obrigou os sistemas de ensino a matricular os alunos com seis anos de idade, ampliando a inclusão de muitas crianças desta faixa etária que anteriormente ficavam fora da escola ou, quando existiam vagas, eram matriculadas na Educação Infantil.

As alterações legais buscaram favorecer a democratização do ensino escolar no país. Mas, não podemos negar que concomitantemente à criação de um substrato favorável à democratização, as escolas e seus diferentes sujeitos continuaram a se deparar com a contradição entre a expansão quantitativa de vagas e a fragilização da qualidade do ensino, já que a ampliação da oferta não foi acompanhada de melhores condições físicas, estruturais e pedagógicas.

A partir desse contexto, podemos afirmar que a ampliação legal e a concretização do direito de acesso à escola no Brasil não significou, na maioria das situações, melhores oportunidades educacionais ou êxito no desempenho escolar.

Apesar de ter como ponto positivo a inclusão de muitas crianças que anteriormente ficavam alijadas do processo de ensino/aprendizagem por ausência de vagas na pouca valorizada Educação Infantil, as determinações legais provocaram alterações na “organização escolar e na organização do trabalho escolar” (OLIVEIRA et al, 2002) sem que as condições

¹ O conceito de trabalho docente que utilizamos é definido por Duarte (2008, p. 3-4) como aquele que engloba a totalidade dos componentes do trabalho, ou seja, as redes, as escolas, a organização, os sujeitos, os objetos, os objetivos, os processos, os conhecimentos e as tecnologias, e os resultados. A mesma autora argumenta que o trabalho docente é construído nas formas cotidianas da micro política institucional, no entrelaçamento das condições materiais e nas relações sociais.

institucionais fossem realmente alteradas. Entre as condições pouco alteradas podemos apontar a formação de professores para atendimento a nova faixa etária e a estrutura física e material que foi pouco adaptada para as crianças de seis anos. Observou-se que na escola campo da pesquisa não foram criados, por exemplo, espaços estimulantes à aprendizagem dos novos alunos e nem mesmo as carteiras foram substituídas ou adaptadas.

Este contexto escolar se transformou em objeto de reflexão quando nos envolvemos com o cotidiano escolar e com as práticas pedagógicas tanto no âmbito das atividades do Projeto de Extensão “Apoio pedagógico colaborativo para alunos com dificuldades de aprendizagem”² como nas atividades de Estágio Curricular Supervisionado, no curso de Pedagogia. A partir do contato com o cotidiano estabelecemos alguns questionamentos:

- a) De que forma a legislação brasileira alterou a organização da escola e do trabalho docente?
- b) As recomendações do Ministério da Educação e Cultura (MEC) ficaram apenas no plano prescritivo ou foram acompanhadas de investimentos no campo pedagógico, estrutural e material na rede pública estadual de ensino?
- c) As escolas de Ensino Fundamental foram adaptadas para o trabalho com os alunos de seis anos?
- d) Que recursos físicos e materiais as escolas receberam para trabalhar com esses novos alunos?
- e) Os professores desenvolveram práticas pedagógicas adequadas para esta nova etapa da escolaridade?

A partir desses questionamentos levantamos uma hipótese inicial - o descompasso entre a lei e seus desdobramentos nos documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação e pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e a realidade escolar quanto aos investimentos destinados à adaptação física, material e pedagógica.

Levando em conta esta hipótese e os questionamentos apresentados, desenvolvemos a partir de agosto de 2010 a pesquisa que ora apresentamos e que teve como objetivos:

- ✓ Analisar a prática pedagógica desenvolvida no Ensino Fundamental, especificamente no primeiro ano na qual estavam matriculados os alunos com seis anos de idade.

² Projeto de extensão interdepartamental, de natureza colaborativa, coordenado pelas professoras Vera Lúcia Messias Fialho Capellini e Maria José da Silva Fernandes, ambas do Departamento de Educação da FC/Bauru, e Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues, do Departamento de Psicologia da FC/Bauru.

- ✓ Analisar as adaptações estruturais, materiais e pedagógicas promovidas pela escola pública a partir da obrigatoriedade legal de extensão do Ensino Fundamental e ampliação do atendimento às crianças de seis anos.
- ✓ Estabelecer uma articulação entre o texto legal e as práticas vivenciadas na escola, identificando as dificuldades presentes na adaptação do Ensino Fundamental.
- ✓ Verificar como se estabeleciam as relações interpessoais entre a professora e os alunos de seis anos durante as aulas.
- ✓ Identificar as opções metodológicas presentes na prática pedagógica da professora ao trabalhar com alunos de seis anos de idade.
- ✓ Observar e analisar os elementos presentes na organização da sala de aula, como, por exemplo, os recursos materiais.

A investigação baseou-se em uma pesquisa empírica de base qualitativa associada a um estudo bibliográfico-documental. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados a observação participante em uma sala de aula do 1º ano e entrevista com a professora da referida turma. A coleta de dados ocorreu paralelamente à pesquisa bibliográfica e à análise dos documentos legais que levaram à inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, bem como sua extensão para nove anos a partir de 2006.

Os dados coletados na pesquisa foram categorizados e analisados, estando os mesmos apresentados no presente trabalho que está dividido em cinco capítulos.

O primeiro capítulo intitulado “O Ensino Fundamental de nove anos no Brasil: a extensão histórica de um direito” apresenta a análise bibliográfica-documental relativa às alterações legais ocorridas no Brasil ao longo das últimas décadas em relação ao Ensino Fundamental, além de contextualizar a questão da universalização do ensino e suas influências nas mudanças ocorridas nesse nível de ensino. O segundo capítulo que denominamos “O Ensino Fundamental de nove anos nos documentos oficiais de orientação aos sistemas de ensino e às escolas” traz uma análise dos documentos oficiais enviados aos sistemas de ensino e escolas como orientação para adaptação à política de ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos. Analisamos nesse capítulo os documentos

federais e os específicos do estado de São Paulo. No terceiro capítulo denominado “Revisão da literatura: o que as pesquisas apontam sobre a implantação do Ensino Fundamental de nove anos” apresentamos o que as pesquisas recentes revelavam sobre a implantação do ensino de nove anos no Brasil. Para isso, subdivimos o capítulo em dois momentos. Em um primeiro momento, demonstramos os resultados das pesquisas referentes às políticas educacionais e, em um segundo momento, apresentamos os resultados acerca da prática pedagógica e o trabalho docente. No quarto capítulo descrevemos a trajetória metodológica da presente pesquisa incluindo os procedimentos de coleta de dados e a descrição da escola campo de pesquisa. No quinto e último capítulo apresentamos a análise dos dados à luz da teoria. Neste capítulo, apresentamos as categorias de análise e os principais resultados do trabalho.

1-O Ensino Fundamental de nove anos no Brasil: a extensão histórica de um direito

Este capítulo tem como proposta demonstrar os resultados da análise bibliográfica-documental relativa às alterações legais ocorridas no Brasil ao longo das últimas décadas em relação ao Ensino Fundamental, objeto de estudo da atual pesquisa. Para entender a realidade presente e a progressividade legal que culminou com a implantação da Lei 11.274/2006 se fez necessário ter a perspectiva de como se deu a trajetória histórica do ornamento político-normativo que garantiu a extensão do direito ao Ensino Fundamental no país.

As últimas décadas do século XX e o início do século XXI foram marcados por ações políticas, incluindo a aprovação de leis, que visaram à democratização do ensino e a superação do fracasso escolar presentes na sociedade brasileira. Em partes essas ações passaram pela ampliação do número de matrículas e pela extensão do tempo de permanência da criança na escola, principalmente no Ensino Fundamental, o qual passou por diversas mudanças que alteraram tanto seu funcionamento quanto sua organização escolar.

Com a finalidade de descrever como se deu historicamente esse processo, selecionamos um corpus de análise composto por legislação federal, por documentos publicados pelo Ministério da Educação (MEC) e Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE/SP) e seus respectivos Conselho de Educação, além de pareceres advindos da Câmara de Educação Básica (CEB). Também utilizamos livros e artigos escritos e/ou organizados por Ribeiro (1998); Oliveira e Duarte (2004); Nascimento (2005); Saviani (2002); Pinto (2002) e Vieira (2009) que analisaram as reformas públicas, a organização escolar e as movimentações políticas ocorridas nas últimas décadas no Brasil.

Dessa forma, optamos por construir, a partir da contribuição que as leituras proporcionaram, a trajetória histórica da extensão do direito ao Ensino Fundamental no Brasil. Para tal, utilizamos como referência a periodização adotada por Oliveira (2003) já que esta nos ofereceu um bom entendimento acerca das alterações ocorridas no campo educativo e suas implicações para o Ensino Fundamental.

Assim, a análise foi dividida em três períodos. O primeiro deles compreendeu desde os anos de 1930 até a década de 70 quando importantes acontecimentos políticos focaram a “Educação e Desenvolvimento”. O segundo abrangeu os anos 70 até final dos anos 80 quando ocorreram muitas reformas que colocaram no centro das discussões a “Educação e Democracia”. E, finalmente, dos anos 90 até os dias atuais um período marcado por questões

e reflexões acerca da “Educação e Equidade Social”, bem como da expansão quantitativa de vagas nem sempre acompanhada da melhora qualitativa na área educacional.

No primeiro período, denominado por Oliveira (2003) de “Educação e Desenvolvimento” ocorreu o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” que, na década de 30, lançou a proposta de uma mudança significativa no âmbito educacional. Este documento começou a ser formulado por um grupo de educadores que criticava a pouca importância dada à educação no país e o uso de métodos pedagógicos considerados pouco eficientes para a aprendizagem. Para Saviani (2007), o Manifesto, apesar de ser permeado pela perspectiva escolanovista, foi um documento de política educacional em defesa da escola pública em oposição à escola tradicional. O referido autor também afirmou que a proposta do Manifesto contrariava as concepções do pensamento pedagógico humanista as quais davam maior importância para a educação com princípios morais e religiosos ligados à tradição cristã, lógica que era contrária ao movimento dos Pioneiros que privilegiava a ciência como forma de progresso. Assim o documento propôs que o ensino fosse público, gratuito e laico, o que se desdobrava na responsabilidade do Estado sobre o dever de educar que até então era atribuído à família.

O Manifesto culminou com a elaboração de um “Plano de reconstrução educacional” o qual funcionou posteriormente como um instrumento de introdução da racionalidade científica no campo educacional, com sentido unitário e de bases científicas. O Plano de reconstrução se aproximava da idéia de um sistema educacional, isto é, a organização eficaz e coerente do conjunto das atividades educativas (SAVIANI, 2002).

Após esse plano de reconstrução foi aprovada a Constituição de 1934 e se ensaiou uma mudança no Brasil em relação à educação. Nesse período a obrigatoriedade do ensino foi posta como uma possibilidade concreta e essa nova ênfase mudou significativamente os rumos da organização escolar, concretizando alguns aspectos da proposta dos Pioneiros, tais como a gratuidade e a responsabilidade do Estado em relação à educação. Segundo Ribeiro (1998), essa Constituição apontou para uma reestruturação e uma nova compreensão da educação fixando metas quantitativas e qualitativas que deveriam ser atingidas pelos estados e municípios, indicando certa preocupação com a educação para todos.

A mesma Carta Magna previu a criação de um Conselho Nacional de Educação (CNE) que desempenhou a tarefa de elaborar um documento que ficou conhecido como “Código de Educação Nacional”. De acordo com Saviani (2002) o documento era revestido de controle

político-ideológico exercido através da política educacional, mas que, entretanto acabou sendo deixado de lado com o advento do “Estado Novo” em 1937.

Ainda durante o Estado Novo, Saviani (2007) apontou que com o objetivo de reorganizar o sistema nacional de educação com vistas a adequá-lo à nova ordem econômica, caracterizada pela intensificação do capitalismo e pela urbanização-industrialização, foram aprovadas as Leis Orgânicas do Ensino. Para o autor, essas Leis também conhecidas como Reforma Capanema, foram a primeira intervenção efetiva do Estado na organização da educação brasileira.

Em relação ao ensino dos anos iniciais, a Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-lei nº 8.529/1946) determinava que este nível de ensino deveria oferecer às crianças uma “formação equilibrada” e o “desenvolvimento da personalidade” assim como elevar o nível dos conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho. A escolarização primária foi dividida em fundamental e supletiva. A fundamental foi destinada a crianças de 7 a 12 anos, com duração de 4 anos para o curso elementar e um ano de curso complementar preparatório ao exame de admissão ao ginásio (BRASIL, 1946).

Subsequente a esse momento, na década de 1950, a regra básica do capitalismo era deixar a cargo dos trabalhadores a luta pela reprodução da força de trabalho e para isso a educação se tornou condição indispensável. Eram exigidos melhores requisitos educacionais para a industrialização e modernização da economia. Assim, foi estabelecido claramente um vínculo entre escolaridade e trabalho, o que resultou num período marcado pela relação entre “Educação e Desenvolvimento”, isto é, para que o país se desenvolvesse economicamente era necessário que os trabalhadores tivessem uma melhor escolarização. Segundo Oliveira (2003) a maioria das políticas adotadas no contexto histórico citado tiveram como foco principal a relação entre formação e emprego.

Essa relação pode ser percebida nos textos da primeira LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que se concretizou no ano de 1961, mais especificamente em 20 de dezembro, a Lei nº 4.024. Segundo Saviani (2002), a partir daí foi determinado que o ensino primário tivesse quatro anos de duração e ao terminar esta etapa de escolaridade o aluno recebia um diploma de conclusão, o que de certa forma garantiu um avanço no que dizia respeito ao acesso à escolarização das camadas populares.

Outro momento de significativa importância para a educação brasileira ocorreu em 1962 e foi intitulado como Acordo Punta del Leste e Santiago. De acordo com Lima (1993), este acordo foi decorrente de uma reunião que contou com a participação de Ministros das

Relações Exteriores dos Estados membros da Organização dos Estados Americanos (OEA) para tratar de questões referentes “às ameaças à paz e à independência política dos Estados Americanos”. A reunião focou-se na situação política do governo de Cuba, que havia declarado adesão ao marxismo-leninismo, e nas alegadas ações contra países vizinhos. Após dez dias de discussões Cuba foi suspensa da Junta Interamericana de Defesa e da OEA, sendo que esta última decisão não contou com votos favoráveis dos maiores Estados latino-americanos. A partir desse acordo o Governo brasileiro firmou políticas que visaram colocar em prática as relações de mercado entre os Estados Unidos e o Brasil, amenizando possíveis tensões provocadas durante a reunião. Segundo Fazenda (1988), com esses acordos e com a introdução de tecnologia e capital externo, o país teve uma maior possibilidade de modernização e desenvolvimento, daí a importância dada à extensão da educação.

Fazenda (1988) afirmou também que o Governo brasileiro intercedeu por alguns convênios entre o Ministério de Educação e Cultura (MEC) e a Agência para o Desenvolvimento Internacional (AID), tendo em vista a viabilização de algumas proposições econômicas e políticas previstas no acordo Punta Del Este e Santiago. A partir desses convênios, o MEC passou a seguir algumas exigências da AID para o aperfeiçoamento da educação no país. Segundo a mesma autora uma das primeiras medidas foi a reorganização do sistema educacional brasileiro, tendo como uma das principais metas a expansão quantitativa do ensino primário, ampliando de quatro para seis anos a escolaridade.

Na vigência da LDB de 1961 também foram elaborados os Planos Setoriais de Educação e Cultura (PSECs) que decorreram dos Planos Nacionais de Desenvolvimento (PNDs) que, segundo Saviani (2002), demonstrou a subordinação do MEC ao Ministério do Planejamento e ao desejo de desenvolvimento do país. Os planos sofreram uma revisão em 1965 quando foram introduzidas normas descentralizadoras que visaram a elaboração dos planos estaduais para a educação. Em 1966, houve uma nova revisão dos planos que passou a ser intitulado Plano Complementar de Educação. Além da alteração na denominação, o plano apresentou alterações na distribuição dos recursos federais destinados à educação. A idéia de que o Plano fosse proposto em forma de lei ressurgiu em 1967, novamente proposta pelo Ministério da Educação e Cultura e discutida em quatro Encontros Nacionais de Planejamento, porém a iniciativa não chegou a se concretizar (SAVIANI, 2002).

A esse respeito Ribeiro (1998) apontou que as reestruturações no campo educacional brasileiro, ocorridas nesse período, estavam relacionadas aos interesses econômicos e, tanto o analfabetismo quanto a baixa média de escolaridade (tempo de permanência na escola), eram

obstáculos para o país atingir o desenvolvimento desejado. Para a autora, as modificações na organização escolar atenderam muito mais à adaptação da sociedade brasileira ao desenvolvimento capitalista do que ao desenvolvimento social, propriamente dito, no sentido de melhorar realmente as condições de vida da população.

De acordo com Oliveira (2003) a educação neste período era apresentada como um investimento produtivo e a forma de organizar os sistemas de ensino se ajustavam às demandas do mercado de trabalho dentro do padrão de industrialização do país. Para a autora supracitada, as modificações legais ocorridas visaram transformar a educação em alavanca para o desenvolvimento econômico, como foi o caso do advento e aprovação, em 1971, da Lei 5.692 que consolidou a obrigatoriedade do ensino fundamental de oito anos, iniciando-se aos sete anos de idade. Segundo Oliveira (2003) a educação brasileira era vista nesse contexto histórico como uma atividade burocrática combinada a elementos de descentralização administrativa que visaram o crescimento na rede física do ensino público de forma desordenada e pouco planejada. Assim, a ampliação das vagas no ensino básico e a extensão da escolaridade não levaram necessariamente à melhoria da qualidade na educação.

O final da década de 1970 e início de 80 foram marcados por uma grande crise econômica mundial. Os segmentos sociais denunciaram o caráter centralizador dos planejamentos que refletiam o padrão autoritário da política estatal. No Brasil, as lutas contra os ajustes estruturais convergiram com as lutas pela redemocratização do Estado, que, conseqüentemente, desdobrou-se nas lutas populares pela democratização do ensino e pela superação do fracasso escolar. Segundo Oliveira (2003), ocorreram muitas restrições nas instituições escolares, pois, além de não existir vagas para todos, o uso de métodos tradicionais e de avaliações autoritárias restringiam a permanência da maioria dos alunos na escola, intensificando a cultura da repetência que impedia muitos alunos de concluir a escolaridade básica.

Com a redemocratização do país ganharam força os movimentos sociais e políticos que visavam garantir mais do que o acesso à escola, já que lutavam por melhorias nas condições de permanência e qualidade do ensino. Dentro desse contexto, já em meados dos anos 80, como apontou Oliveira (2003), ganhou força no Brasil os intitulados Ciclos de Alfabetização. Essa mudança se caracterizou pela eliminação da seriação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, estendendo para dois anos a alfabetização que anteriormente se restringia a um único ano. Estes foram denominados Ciclos Básicos de Alfabetização e visavam entre outras coisas a extensão do direito à educação no Brasil.

Segundo Nascimento (2005), o Ciclo Básico foi uma estratégia de reorganização da escola inicialmente adotado por estados como São Paulo, Minas Gerais e Paraná. Esta estratégia visava superar os problemas de desempenho escolar, ou seja, de repetência, defasagem e evasão dos alunos. Posteriormente, com a aprovação da Lei 9394-96, o governo estabeleceu o ciclo como uma possibilidade de organização do ensino em todo o país.

Antes, porém, com o advento da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, foram fixadas leis gerais para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Outra modificação ocorreu quanto ao direito do acesso ao ensino que, a partir daquele momento, se tornou direito público subjetivo. Esta Constituição ainda é a atual lei fundamental e suprema do Brasil e serve de parâmetro de validade a todas as demais regulamentações normativas, situando-se assim no topo do ordenamento jurídico nacional. Segundo Oliveira (2003) a Carta Magna consolidou ainda muitas conquistas no que se referiu à educação pública brasileira, na medida em que reconheceu a necessidade da inclusão progressiva da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, contemplando inclusive a gestão democrática.

De acordo com a autora supracitada, na década de 90, após movimentações no campo jurídico e com a concepção da educação como meio para o desenvolvimento industrial e econômico, foram realizadas novas mudanças no sentido de oferecer educação básica à população, possibilitando uma força de trabalho apta ao mercado. Para Oliveira (2003), a partir daí, a educação passou a ter objetivos distintos e as políticas passaram a vinculá-la à vida social, daí a transmissão de noções de higiene, disciplina, civilidade e códigos da vida moderna. A autora firma ainda que a educação passou a ser vista como forma de contribuição na gestão do trabalho e da pobreza, e, no lugar da igualdade de direitos passou a focar a equidade social.

Ainda com base em Oliveira (2003), afirmou-se que uma das principais características que marcou a década de 1990 foi a discussão em torno da questão do direito à igualdade colocando a educação como possibilidade de acesso das classes populares a melhores condições de trabalho e qualidade de vida. Nessas condições, verificou-se uma correlação de forças na qual predominou a hegemonia do Estado sobre os movimentos populares, que se concretizou no Plano Nacional de Educação para Todos.

Com esse foco, em 1993 foi editado o Plano Nacional de Educação para Todos e sua elaboração foi coordenada pelo MEC. Este Plano procurou traçar um diagnóstico acerca do Ensino Fundamental para conhecer os obstáculos que precisavam ser enfrentados para se

obter a universalização do ensino e a erradicação do analfabetismo. Segundo Saviani (2002), embora o Plano tivesse empreendido grandes esforços para enfrentar os problemas da educação, ele foi formulado mais para atender as condições internacionais para obtenção de financiamento do Banco Mundial do que as demandas nacionais.

Como fruto deste contexto de movimentações e alterações no campo educacional, foi aprovada em 20 de dezembro de 1996 a mais recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Entre outras tantas mudanças, a educação básica brasileira passou a ser composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, estabelecidos como direito de todos e dever da família e do Estado. Com a nova LDBEN, o Ensino Fundamental se tornou obrigatório e, progressivamente, o Ensino Médio. Além disso, a LDB apresentou possibilidades para a ampla flexibilidade na estrutura e organização de cada etapa da escolaridade, deixando as escolhas a critério dos sistemas de ensino estaduais e municipais que deveriam fazê-lo de acordo com a proposta pedagógica vigente. A lei no Art. 29 estabeleceu que a Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica, tendo “como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade” (BRASIL, 1996).

O documento legal determinou ainda a matrícula das crianças a partir de sete anos de idade no Ensino Fundamental e não instituiu uma duração rígida para o mesmo, e sim uma duração mínima de oito anos (BRASIL, 1996, Art. 32), a critério de cada sistema de ensino, da União, dos Estados e dos Municípios (BRASIL, 1996, Art. 8º e 23). Nesse sentido, a lei estabeleceu no Art. 87 que “Cada município e supletivamente, o Estado e a União, deverá matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos no Ensino Fundamental” (BRASIL, 1996).

Na verdade, a LDBEN não apresentou detalhes do que deveria ser entendido por seis ou sete anos completos ou a se completar na data da matrícula ou no ano letivo, abrindo a possibilidade para a extensão da matrícula. Assim, coube aos sistemas de ensino e às escolas além da organização curricular a tomada de decisão em antecipar a escolarização.

De acordo com Pinto (2002), a LDBEN foi parte de um pacote de medidas educativas, tomadas pelo Governo Federal e capitaneadas pelo Ministério da Educação. Entre as medidas que acompanharam a reforma proposta e que focavam o Ensino Fundamental estava a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). De acordo com o autor, a aprovação da LDBEN deveu-se ao alto do grau de hegemonia do Executivo sobre o Legislativo, a qual já havia sido testada quando da votação da Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, que, entre outras

medidas, criou o FUNDEF. O FUNDEF teve sua regulamentação feita pela Lei nº 9.424, aprovada em 26 de dezembro de 1996, praticamente em conjunto com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, indicando que o foco político naquele momento era o Ensino Fundamental de oito anos e o atendimento dos alunos nesta etapa da escolaridade.

Para Pinto (2002) as medidas reformistas da década de 90 acabaram por priorizar o Ensino Fundamental e isso foi observado, por exemplo, por meio da nova redação dada ao Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal (CF) de 1988. A nova redação determinou que, dos 25% dos recursos obtidos com os impostos arrecadados,³ 15% seriam subvinculados ao Ensino Fundamental, tendo em vista sua universalização e a erradicação do analfabetismo. Os recursos que foram destinados ao FUNDEF deveriam vir das receitas dos impostos e das transferências dos estados, Distrito Federal e municípios vinculados à educação. O autor supracitado afirmou que essa focalização no Ensino Fundamental significou o recuo e o retardamento da universalização de outras etapas da educação básica e sua sustentação por meio de recursos suficientes. Desta forma, o FUNDEF representou um instrumento direcionador da lógica de foco adotada pelo Governo brasileiro naquele momento.

Ainda de acordo com Pinto (2002), a implantação do FUNDEF resultou na desvinculação da unidade de Educação Básica, definido na LDBEN e provocou um desestímulo aos investimentos, por parte das esferas governamentais, na Educação Infantil, na Educação de Jovens e Adultos e no Ensino Médio. Em meio a esses fatores e com o intuito de conseguir recursos do Fundo, muitos municípios brasileiros fecharam salas de aula de pré-escola, superlotando as turmas do Ensino Fundamental com crianças com pouco mais de seis anos. Assim, muitas crianças da Educação Infantil foram matriculadas na primeira série do Ensino Fundamental, antes mesmo de passar pela Educação Infantil.

O FUNDEF vigorou até o ano de 2006, quando foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) que tem duração prevista até 2020. Com o advento do FUNDEB toda a Educação Básica passou a ser beneficiada com os recursos federais anteriormente destinadas apenas ao Ensino Fundamental (VIEIRA, 2009).

Dentro do contexto de focalização do Ensino Fundamental, em 11 de fevereiro de 1998, o Poder Executivo enviou ao Congresso Nacional o projeto de lei que instituiu o "Plano Nacional de Educação" (PNE). O Plano iniciou a tramitação na Câmara como projeto de Lei

³ Segundo Pinto (2002), o fundo de natureza contábil é composto pelos seguintes impostos: Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), Fundo de Participação do Estado (FPM) e Impostos sobre Produtos Industrializados (IPI).

nº 4.173/1998, tendo como eixos norteadores, do ponto de vista legal, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e a Emenda Constitucional nº 14, de 1996⁴ (BRASIL, 2001).

No início do século XXI foi decretada a lei nº 10.172/2001 referente ao Plano Nacional de Educação e, pela primeira vez, o Ensino Fundamental de nove anos foi apresentado como meta progressiva da educação nacional. O Plano definia para os próximos dez anos: “Ampliar para nove anos a duração do Ensino Fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos.” (BRASIL, 2001).

A meta estabelecida no Plano Nacional levou o MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), a desenvolver ações relacionadas ao “Programa Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos”, o que indicou o compromisso governamental com a extensão do atendimento escolar nesta faixa de escolaridade. Entre as ações deste Programa estava a realização de encontros regionais no país voltados para a discussão com secretários estaduais e dirigentes municipais de ensino sobre a possibilidade de ampliação do Ensino Fundamental e, antes mesmo da aprovação legal da extensão, alguns municípios e estados já realizaram experiências com a antecipação da entrada das crianças na escola. A partir destes encontros organizados pela SEB foram produzidos relatórios (2004 e 2005) que subsidiaram a tomada de novas decisões que levaram à aprovação das leis de ampliação do Ensino Fundamental.

Na mesma linha de discussão da temática, em 2004, o Conselho Nacional de Educação (CNE) apresentou o Parecer 24/2004 tratando das Diretrizes Nacionais para a Ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos. O documento frisava que a política de ampliação deveria ser acompanhada de procedimentos avaliativos apropriados visando a melhoria da qualidade da educação e a oferta de igualdade de oportunidades. Apontava também como desejável o ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, meta do PNE, já que essa mudança iria ao encontro das tendências mundiais de educação.

No ano seguinte a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental se tornou obrigatória com a aprovação da lei nº 11.114/2005 que alterou a redação dos Arts.

⁴ A emenda constitucional nº 14/1996 modificou os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e deu nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. A Emenda determinou que a distribuição de responsabilidades e recursos entre os estados e seus municípios deveria ser concretizada, na forma do disposto no art. 211 da Constituição Federal, e assegurada mediante a criação, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, de um fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério, de natureza contábil.

6, 30, 32 e 87 da LDBEN. Esta lei determinou como dever do Estado responsabilizar o poder público pela oferta de vagas, bem como criar condições estruturais e pedagógicas favoráveis para que o direito das crianças fosse atendido em todos os aspectos necessários. Apesar de estabelecer a idade de matrícula das crianças nesse nível de ensino, ainda ficaram algumas coisas em aberto, como por exemplo, a definição das etapas de escolaridade que posteriormente foi definida por uma resolução do CNE. (BRASIL, 2005a).

A definição propriamente dita das etapas de escolaridade, incluindo as idades e a nomenclatura do Ensino Fundamental de nove anos (séries, ciclos e outros, conforme art. 23 da LDBEN) se deu em agosto de 2005 com a Resolução nº 3 do Parecer do CNE o qual definiu as normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental no país. Quanto à nomenclatura e às múltiplas formas organizações do ensino, foi sugerido que o primeiro, segundo, terceiro, quarto e quinto ano fossem destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental enquanto que o sexto, sétimo, oitavo e nono ano voltados para os anos finais (BRASIL 2005).

Em setembro de 2005, o CNE publicou o Parecer nº.18 que apresentou considerações a respeito das questões relacionadas tanto à inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental como à ampliação da escolaridade obrigatória para nove anos. Podemos encontrar no documento apontamentos referentes à necessidade de elaboração de um projeto pedagógico adequado à nova política e também referências a um plano de universalização do ensino no país. Este mesmo parecer ofereceu orientações para a rede de ensino sobre a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório.

Finalmente, em 2006, o Presidente da República decretou a Lei nº 11.274 que:

Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. (BRASIL, 2006 a).

A partir da publicação dessa lei, todos os sistemas de ensino deveriam se organizar até o ano de 2010 para ampliar o Ensino Fundamental de oito para nove anos que passou a ser obrigatório.

No mesmo ano, o CNE emitiu o Parecer nº 41 que expôs os problemas demonstrados pelos sistemas de ensino que foram apresentados nas consultas relativas às alterações na Lei nº 9.394/96 por ocasião da aprovação das Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006. De acordo com o CNE as alterações geraram interpretações diversas e criaram problemas para os

sistemas de ensino estaduais e municipais, assim os objetivos apontados pelo governo federal para a ampliação do Ensino Fundamental no país destacando que este visava:

Melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica; estruturar um novo Ensino Fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade; assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento (BRASIL, 2006b).

Notamos que o documento expressava as intenções do Estado com a extensão do direito à educação, da permanência das crianças na escola e da melhoria do processo de apropriação do conhecimento por parte dos alunos, com destaque para a alfabetização. Porém, o governo federal se preocupou também em afirmar que a inclusão das crianças de seis anos de idade não deveria significar apenas antecipação dos conteúdos e atividades que tradicionalmente eram compreendidos como adequados à primeira série. O documento afirmava que era indispensável a construção de uma nova estrutura e organização escolar para aqueles que se matriculavam no Ensino Fundamental.

Com essa mesma preocupação foi publicado em 2008 o Parecer do CNE intitulado “Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos”. Esse documento teve como objetivo “qualificar o processo de ensino/aprendizagem da alfabetização e do letramento nos três anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, no período de atendimento às crianças de 6 a 8 anos.” (BRASIL, 2008).

O parecer explicitava que o Ensino Fundamental ampliado para nove anos de duração era um novo ensino, sendo assim havia a exigência de outro projeto político-pedagógico a ser desenvolvido em cada escola. Afirmava ainda que, o primeiro ano do Ensino Fundamental era parte integrante de um ciclo composto por três anos denominado “ciclo da infância”. Estes anos deveriam estar voltados à alfabetização e ao letramento, sendo necessário que a ação pedagógica assegurasse o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. No que se referia à avaliação, o parecer apontava que esta deveria ocorrer de forma processual, participativa, formativa, cumulativa e diagnóstica, sendo, portanto, redimensionadora da ação pedagógica. Dessa forma, apontava que se tornava indispensável a elaboração de instrumentos e procedimentos de observação, de acompanhamento contínuo, de registro e de reflexão permanente dos professores sobre o processo de ensino e de aprendizagem.

Observamos que o Parecer publicado com o intuito de qualificar o processo de ensino/aprendizagem nos três primeiros anos do Ensino Fundamental corroborou com as diretrizes apresentadas pelo documento publicado pelo MEC, em 2004, denominado “Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade”. Neste documento afirmou-se a necessidade de uma nova perspectiva de ensino, de uma nova proposta pedagógica para que as escolas não visassem apenas a antecipação da matrícula e da escolarização, mas sim a inclusão das crianças de seis anos nesse nível de ensino, atendendo as necessidades físicas, intelectuais e emocionais dessa faixa etária.

Ao analisar essa breve trajetória da educação brasileira, entendemos que grande parte das medidas oficiais implantadas tiveram o objetivo de favorecer a democratização, o acesso e a permanência dos alunos na escola, notadamente no Ensino Fundamental que foi sendo gradativamente ampliado. Foi perceptível, porém, que as medidas tomadas estiveram ligadas ao contexto socioeconômico e político brasileiro que influenciaram o papel destinado à educação em cada momento histórico.

Não podemos negar que as sucessivas medidas tomadas alteraram os índices quantitativos relacionados à educação brasileira e ampliaram o direito de matrícula das crianças. Porém, os esforços no sentido de conquistar uma escola de qualidade ainda são suplantados por políticas que enfatizam mais os aspectos quantitativos, colocando em segundo plano os aspectos pedagógicos e qualitativos. Outra questão que mereceu destaque foi o fato de que grande parte das medidas educacionais teve como pano de fundo a meta de universalização do ensino, com o objetivo de adequação às exigências dos organismos internacionais que nem sempre consideram as demandas internas do país.

Assim, para uma melhor compreensão deste cenário julgamos necessárias algumas reflexões acerca da universalização do ensino e da influência dos organismos internacionais na educação brasileira, bem como de seus reflexos nas políticas estabelecidas.

1.1 A questão da universalização e extensão do Ensino Fundamental brasileiro: a influência dos organismos internacionais

A universalização do ensino é uma ampla proposta defendida pelos organismos internacionais, tais como o Banco Mundial e as organizações a ele vinculadas. O documento denominado “Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”, por exemplo, foi elaborado a partir de uma

Conferência que ocorreu em março de 1990 em Jomtien, na Tailândia. Esta Conferência contou com a presença de representantes de 155 governos de diferentes países do mundo e teve 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 (BID).

No Brasil o documento derivado da Conferência também ficou conhecido como “Relatório Jacques Delors” e foi publicado como um livro intitulado “Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”. Este documento apresentou as metas e objetivos que deveriam ser alcançados pelos países no século XXI e os meios para se atingir tais objetivos, privilegiando a educação básica.(DELORS, 1998).

Logo no início do documento podemos observar que as reflexões estavam voltadas ao “aprender a aprender” Nesse sentido, era defendido a importância do aluno desenvolver um método de descoberta e construção de conhecimentos, deixando em segundo plano a aquisição dos conhecimentos científicos que foram elaborados e construídos social e historicamente. Assim, segundo essa perspectiva de educação o indivíduo deve desenvolver os métodos de construção e elaboração do conhecimento de forma autônoma para seu próprio desenvolvimento humano, social e econômico, colocando assim como responsabilidade do sujeito se adaptar à sociedade na qual está inserido.

Delors (1998, p.18), apontou que toda a vida pessoal e social dos indivíduos oferecia oportunidades de progressão no saber, porém, para estar “apto” a utilizar corretamente as potencialidades advindas do saber os sujeitos deveriam estar de posse de todos os elementos de uma Educação Básica de qualidade. A partir dessas considerações o relatório acrescentava ser desejável que as escolas transmitissem o “gosto” e o “prazer de aprender” e a capacidade de “ainda mais aprender a aprender”.

O relatório apontou que para dar respostas ao conjunto dos objetivos propostos para o século XXI, a educação deveria organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais denominados de “pilares do conhecimento”:

- “Aprender a conhecer” - adquirir os instrumentos da compreensão.
- “Aprender a fazer” - agir sobre o meio envolvente.

- “Aprender a viver juntos” - participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas.
- “Aprender a ser” - via essencial que integra as três precedentes.

Delors (1998), finalizou o capítulo introdutório afirmando que estas quatro vias do saber eram interligadas, dado que existiam entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. Afirmava ainda a importância dos anos iniciais no processo de apropriação do conhecimento por parte dos sujeitos.

Outro documento internacional, a “Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos: Plano de Ação Para satisfazer as necessidades Básicas de Aprendizagem” publicado em 1990, defendeu que “Educação para Todos” equivale a “Educação Básica para Todos” afirmando que esta última deveria ser capaz de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem tais como: conhecimentos teóricos e práticos, destrezas, valores e atitudes. O documento supracitado apontou ainda que esses fatores eram indispensáveis para que as pessoas pudessem satisfazer as necessidades básicas de sobrevivência necessitando para tanto ter possibilidades do desenvolvimento pleno de suas capacidades como, por exemplo, a conquista de trabalho digno, a participação no desenvolvimento e melhoria da qualidade de vida além da participação na tomada de decisões conscientes.

A partir dessas considerações o Artigo 3 do referido documento propõe:

Universalizar o acesso à educação e promover a equidade.

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.
2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.
3. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.
4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (JONTIEM, 1990 p.3).

Podemos perceber a ênfase dada à equidade já que as estratégias apresentadas incluíam: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, dar atenção especial aos grupos desamparados, concentrar a atenção e valorizar o ambiente para a aprendizagem, ampliar o alcance e os meios da Educação Básica. Tendo em vista estas estratégias, foram definidos os objetivos e metas para a educação em diversos países do mundo, tais como o Brasil, que visavam à melhoria dos resultados da aprendizagem de modo que o percentual de crianças estabelecido alcançasse ou ultrapassasse o nível de aprendizagem considerado necessário, tendo acesso universal à educação primária. Com o objetivo de que os países atingissem estas metas e objetivos foram definidos alguns requisitos que previam a existência de um contexto de políticas de apoio à educação, o que envolvia o campo econômico, social e cultural além da mobilização de recursos financeiros públicos, privados e voluntários. O documento da Conferência afirmava que a educação poderia contribuir para conquistar um mundo mais seguro, sadio, próspero e ambientalmente mais puro e, ao mesmo tempo, favorecer o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional (JONTIEM, 1990).

Em decorrência de constantes esforços do governo brasileiro, notadamente a partir da década de 1990, em tomar medidas políticas para garantir o acesso e a permanência das crianças na escola, seguindo as metas da universalização do ensino e “Educação para Todos” referida anteriormente, o cenário político foi sendo alterado e verificou-se uma efetiva expansão do número de matrículas na rede escolar pública, consolidando o que Oliveira (2003) denominou de “Educação e Equidade”.

No entanto, contrariando o que os movimentos populares esperavam, esta expansão quantitativa que focava a educação básica, com destaque para os anos iniciais, foi acompanhada da persistência de altas taxas de evasão e repetência. Além da evasão e repetência, eram (e ainda são) comuns os casos de alunos que permaneciam matriculados até o final das etapas de escolaridade sem apresentar domínio dos saberes necessários e equivalentes aos anos de escolaridade frequentados, demonstrando que qualitativamente ainda havia muita coisa a ser feita.

Na escola, segundo Marin e Bueno (2010), as dificuldades para a melhoria qualitativa da educação advinham de muitos fatores, tais como, o país possuir uma estrutura social extremamente desigual, marcada pela formação de um Estado elitista que contava ainda com uma forte raiz patrimonialista gerando desigualdade, cidadania restrita, educação precária e democracia limitada. Estes fatores influenciaram a organização das escolas e a real

democratização do conhecimento escolar, indicando que as políticas de ampliação da escolaridade, apesar de importantes, ainda eram insuficientes para garantir de fato a educação para todos.

É evidente que as alterações legais na área educacional não devem se basear apenas em tendências internacionais, já que as demandas internas diferem de um país para o outro. Nesse sentido, acreditamos que as políticas que ocorreram apenas como forma de adequação às exigências internacionais e que tiveram como meta a universalização do ensino não garantiram a melhora na qualidade do ensino, excluindo, no que se refere à aprendizagem, grande parte dos alunos que estavam matriculados nas escolas públicas do país.

2 O Ensino Fundamental de nove anos nos documentos oficiais de orientação aos sistemas de ensino e às escolas

A ampliação do Ensino Fundamental obrigatório para nove anos, com início aos seis anos de idade, foi mais uma reafirmação pelo Governo do Ensino Fundamental como direito público subjetivo, estabelecendo a entrada das crianças de seis anos de idade no ensino obrigatório, garantindo-lhes vagas e tentando assegurar a infra-estrutura adequada.

Encontramos no Parecer CNE/CEB 20/2009 o amparo legal para a ampliação do Ensino Fundamental. Este se constituiu dos seguintes dispositivos:

- Constituição da Republica Federativa do Brasil de 1988.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN).
- Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 que estabeleceu o Ensino Fundamental de nove anos como meta da educação nacional.
- Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 que alterou a LDBEN e tornou obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental.
- Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 que alterou a LDBEN e ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010.
- Parecer CNE/CEB nº 24/2004, de 15 de setembro de 2004 (reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 6/2005) que estabeleceu normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.
- Parecer CNE/CEB nº 6/2005, de 8 de junho de 2005 que reexaminou o Parecer CNE/CEB nº 24/2004 e visou o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos;
- Resolução CNE/CEB nº 3/2005, de 3 de agosto de 2005 que definiu normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.
- Parecer CNE/CEB nº 18/2005, de 15 de setembro de 2005 que apresentou orientações para a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental, em atendimento à Lei nº 11.114/2005, que alterou os artigos 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96.
- Parecer CNE/CEB nº 39/2006, de 8 de agosto de 2006 que respondeu às consultas sobre as situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.

- Parecer CNE/CEB nº 41/2006, de 9 de agosto de 2006 que respondeu às consultas sobre a interpretação das alterações promovidas na Lei nº 9.394/96 pelas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006.
- Parecer CNE/CEB nº 45/2006, de 7 de dezembro de 2006 que respondeu às consultas referentes à interpretação da Lei nº 11.274/2006, que ampliou a duração do Ensino Fundamental para nove anos, e quanto à forma de trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental.
- Parecer CNE/CEB nº 5/2007, de 1º de fevereiro de 2007 (reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 7/2007) que respondeu às consultas com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que trataram do Ensino Fundamental de nove anos e da matrícula obrigatória das crianças de seis anos.
- Parecer CNE/CEB nº 7/2007, de 19 de abril de 2007, reexamina o Parecer CNE/CEB nº 5/2007, que trata de consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que se referem Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.
- Parecer CNE/CEB nº 4/2008, de 20 de fevereiro de 2008 que reafirmou 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. Explicitou o ano de 2009 como o último período para o planejamento e implementação do Ensino Fundamental de nove anos, que deveria ser adotado por todos os sistemas de ensino até o ano letivo de 2010.
- Emenda Constitucional nº 59/2009, de 11 de novembro de 2009 que acrescentou 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal; deu nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e deu nova redação ao 4º do art. 211 e ao 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.

A maioria dos documentos acima citados foram analisados no capítulo anterior e, por isso, neste momento focalizaremos a análise nos documentos publicados pelo MEC como diretrizes para a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos.

Antes mesmo da aprovação das leis lei nº 11.114/2005 e 11.274/2006 que anteciparam

a matrícula e ampliaram o Ensino Fundamental de oito para nove anos de duração, foram publicadas pelo MEC várias recomendações, via documentos oficiais, com o objetivo de alertar os sistemas de ensino e as escolas em relação às mudanças e adaptações que deveriam ser realizadas, de forma a respeitar as crianças de seis anos e não apenas atender a determinação legal de ampliação da escolaridade.

Demonstrando preocupação com a entrada das crianças de seis anos no ensino fundamental, o Ministério da Educação insistiu nos documentos oficiais que o trabalho pedagógico no 1º ano deveria ser o mais próximo possível daquele realizado na educação infantil, etapa em que as atividades são mais voltadas para o desenvolvimento de atitudes e habilidades. Para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais satisfatório, o MEC argumentou que as múltiplas formas de diálogo e interação deveriam ser o eixo de todo o trabalho pedagógico (BRASIL, 2006a).

Os documentos oficiais - publicações organizadas pelo MEC em conjunto com as Secretarias de Educação - se referiram à necessidade de identificação dos anseios das crianças de seis anos e à atenção do professor às características desta faixa etária, visando o respeito ao sujeito e ao aprendizado. Argumentou-se também que os professores deveriam levar em consideração que, nesta fase, as crianças vivenciam um momento crucial da vida no que se referia à construção da identidade.

Para que o ensino de nove anos chegasse às escolas como parte de uma política educacional visando garantir a melhoria na qualidade de ensino e não apenas o cumprimento de uma medida legal, a Secretaria de Educação Básica (SEB) juntamente com o Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE) e a Coordenação Geral do Ensino Fundamental (COEF) elaborou seis documentos que foram enviados às escolas com o objetivo de apresentar orientações para sua implementação. Foram eles:

- Ensino Fundamental de nove anos - 1º Relatório (2004).
- Orientações gerais para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos (2004).
- Ensino Fundamental de nove anos - 2º Relatório (2005).
- Ensino Fundamental de nove anos - 3º Relatório (2006).
- Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade (2007).
- Orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade (2009).

- Passo a passo da implementação do Ensino Fundamental de nove anos (2009).

Estas publicações serviram como instrumentos do “Programa Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos”, criando pelo MEC, em 2003, com vistas a atender a meta estabelecida no Plano Nacional de Educação, de 2001. As publicações apresentaram as justificativas e os objetivos para a mudança e a proposição de diretrizes e estratégias de ação a todos os sujeitos envolvidos na organização dos sistemas de ensino e unidades escolares. A partir da análise destes documentos, organizamos alguns aspectos abordados que consideramos importantes, os quais são apresentados a seguir.

Em 2004, o MEC realizou encontros regionais com secretários estaduais e dirigentes municipais de ensino, com vistas a discutir a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, meta do PNE e ação principal do Programa de Ampliação. A partir das discussões realizadas nestes encontros, foi publicado o 1º Relatório que apresentou as principais ações realizadas pela SEB/DPE/COEF em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Antes mesmo da aprovação das leis, a SEB/MEC promoveu os encontros regionais para discutir com estados e municípios a implementação da ampliação do ensino. Estes encontros também serviram para o intercâmbio de experiências, já que alguns municípios e estados estavam se antecipando e realizando a ampliação do Ensino Fundamental.

As contribuições resultantes dos encontros regionais também foram utilizadas para a elaboração do documento “Ensino Fundamental de Nove Anos - Orientações Gerais”, publicado em 2004. Esta publicação teve o intuito de servir como instrumento de referência nacional para a discussão de questões pedagógicas, administrativas e avaliativas a partir da ampliação do Ensino Fundamental. Além disso, apresentou a fundamentação legal pertinente e abordou temas como a organização do tempo e do espaço escolar, o trabalho coletivo, a formação do professor para atuar com criança de seis anos, enfim, aspectos significativos para a construção de uma escola com qualidade social. O documento justificava a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental a partir da constatação de que as crianças das camadas média/alta da sociedade ingressavam mais cedo na escola em comparação com as crianças das camadas populares, estando estas últimas desfavorecidas em relação as primeiras (BRASIL, 2004b).

Ainda considerando as discussões realizadas nos encontros regionais, foi publicado, em 2005, o segundo relatório. O documento apresentou dados oriundos dos encontros dos quais participaram representantes de 247 Secretarias de Educação, das Unidades da

Federação, contando com 630 participantes entre secretários estaduais e municipais de educação, representantes do Conselho Nacional de Educação, dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, gerentes municipais do Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), supervisores de Secretarias de Educação e de escolas, técnicos da educação infantil e do ensino fundamental das Secretarias de Educação, diretores de departamentos educacionais, diretores de escolas, coordenadores pedagógicos, professores de educação infantil e ensino fundamental e orientadores pedagógicos (BRASIL, 2005b).

Esses encontros realizados pelo SEB/DPE/COEF em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação buscaram favorecer discussões referentes à fundamentação legal, às orientações pedagógicas e administrativas, à proposta de acompanhamento e avaliação da implementação dessa nova forma de organização educacional. Assim, ficou estabelecido o compromisso das Secretarias de Educação Municipais e Estaduais participantes na elaboração de planos para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. O documento afirmou que nos encontros realizados ficou combinado que os planos elaborados deveriam ser encaminhados ao MEC/SEB/DPE/COEF a fim de subsidiar o Ministério da Educação com informações importantes para a posterior aprovação legal da ampliação do Ensino Fundamental.

Então, no decorrer de 2004, as Secretarias de Educação presentes nesses encontros regionais encaminharam planos de ampliação em seus respectivos sistemas. A realização desses encontros possibilitou ao MEC o levantamento de informações sobre o desenvolvimento da elaboração dos planos de ampliação do Ensino Fundamental em um número expressivo de estados e municípios (BRASIL, 2005b).

É certo também que estes encontros e os relatórios deles derivados contribuíram significativamente para a aprovação das leis que levaram à garantia de matrícula da criança de seis anos e à ampliação do Ensino Fundamental de nove anos.

Após o segundo relatório publicado pelo MEC com os dados obtidos nos encontros regionais foi publicado o documento intitulado “Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade”, em 2007. Este documento publicado depois da aprovação da lei 11.274/2006, que estabeleceu a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, teve o objetivo de fortalecer o processo de debate com professores e gestores sobre a infância na educação básica. Assim ele foi constituído por vários textos escritos por especialistas nas áreas que tiveram como foco o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de seis a dez anos de idade.

Neste documento foram desenvolvidos temas como: a infância e sua singularidade; a infância na escola e na vida: uma relação fundamental; o brincar como um modo de ser e estar no mundo; as diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola; as crianças de seis anos e as áreas do conhecimento; letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica; a organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos organizadores; avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão e modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade (BRASIL, 2007).

Em 2009, ano anterior ao limite legalmente estabelecido para a ampliação do Ensino Fundamental, foram publicados dois documentos denominados “Orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade” e “Passo a passo da implementação do Ensino Fundamental de nove anos”. O primeiro deles teve como principal objetivo a apresentação de diretrizes para o trabalho com a linguagem escrita em classes de seis anos articulando esta às teorias específicas da área da linguagem. Para isso o documento trouxe propostas e teorias acerca das seguintes dimensões da linguagem - o letramento; o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita; a aquisição do sistema de escrita; o desenvolvimento da consciência fonológica e, o desenho e a brincadeira, como formas de linguagem a serem exploradas no processo de alfabetização. Percebemos no documento uma preocupação da SEB acerca da forma de como a alfabetização estava sendo trabalhada nas experiências já concluídas de ampliação do Ensino Fundamental, alertando para os riscos de transformar o novo primeiro ano em uma 1ª série.

O documento intitulado “Passo a passo da implementação do Ensino Fundamental de nove anos” teve o objetivo de auxiliar gestores municipais e estaduais, conselhos de educação, comunidade escolar e demais órgãos e instituições, em relação à organização escolar para receber os alunos de seis anos. Assim, o documento apresentou um passo a passo do processo de implantação e implementação do novo ensino fundamental e, ao final, apresentou uma sessão de perguntas e respostas sobre o ensino fundamental de nove anos, envolvendo as principais dúvidas apresentadas pelos sistemas que foram encaminhadas ao Ministério e ao Conselho Nacional de Educação.

O MEC explicitou, a partir das publicações, que a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos favoreceria a democratização da educação. Além disso, argumentou que este era um movimento mundial e que muitos eram os países da América do Sul que já haviam ampliado os sistemas de ensino com resultados satisfatórios. O Ministério defendeu também

que o professor deveria primar pelo envolvimento e interesse das crianças de seis anos, estimulando a curiosidade e a criatividade. Apresentou ainda a necessidade de uma relação entre professor e alunos de aproximação, de estabelecimento de vínculos de respeito e desenvolvimento de atitudes.

Por meio dos documentos publicados percebemos uma preocupação do Governo Federal com a extensão do Ensino Fundamental e sua implementação nos estados e municípios. Porém, para que de fato ocorresse o que estava contemplado na lei e nos documentos, se fazia necessário a presença de uma estrutura física adequada, de uso de materiais de qualidade, de professores bem formados e de investimentos públicos na educação.

Nesse sentido, percebemos pela análise realizada que houveram algumas recomendações para que as mudanças e adaptações nas escolas de Ensino Fundamental fossem realizadas de forma a contemplar as crianças nesta faixa de escolaridade, garantindo um direito histórico de acesso à escola. Porém, sabemos que a educação não se faz apenas com boas intenções. Esta depende de uma série de fatores para que as leis propostas e as intenções manifestadas não sejam apenas “letras mortas” que isoladamente são incapazes de alterar a qualidade e garantir a democratização do ensino.

2.1 O Ensino Fundamental de nove anos no estado de São Paulo

Ao analisar o processo de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos no Brasil e buscar compreender suas implicações para os estados e municípios, nos pareceu necessário contextualizar as especificidades do sistema estadual paulista, já que a escola campo de pesquisa pertencia a essa rede de ensino. Para isso, buscamos no site do Conselho Estadual de Educação (CEE/SP) e Diretoria Regional de Ensino de Bauru a legislação específica sobre o estado de São Paulo. Entre os documentos oficiais encontrados destacaram-se quatro Deliberações⁵ (Deliberação CEE/SP 461/2005, Deliberação CEE/SP nº 61/2006, Deliberação CEE/SP Nº 73/2008 e a Deliberação 83/2008) e uma Resolução⁶.

⁵ Segundo o CEE/SP, deliberação é a norma geral e abstrata que trata de matéria atinente à organização e funcionamento do Sistema Estadual de Ensino. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br>.

⁶ Segundo a SEE/SP, resolução é um ato legislativo de conteúdo concreto, de efeitos internos. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/>

Nesta tarefa, pudemos perceber que o processo de ampliação do Ensino Fundamental em São Paulo procurou legalmente se adequar às orientações advindas tanto da esfera federal quanto das determinações do órgão normativo, deliberativo e consultivo do sistema de ensino do estado de São Paulo.

Para uma melhor organização dos resultados do estudo apresentaremos a análise por ordem de publicação dos documentos oficiais.

A Deliberação 461/2005 apresentou uma tentativa de conciliar o texto da Lei Federal nº 11.114/2005 e as especificidades do sistema de educação do estado de São Paulo no que diz respeito à ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos. O documento iniciou-se com a afirmação de que “é compreensível que o texto Legal Federal suscite muitas dúvidas o que torna necessário que haja os esclarecimentos pertinentes” (SÃO PAULO, 2005). Dessa forma, o Conselho apresentou uma coletânea com indagações e questões recebidas pelas redes e sistemas e redes de ensino. No documento, apresentou-se respostas aos questionamentos e alguns esclarecimentos necessários apontando que as escolas poderiam recorrer também à orientação contida na Lei nº 11.114/2005.

Ao observarmos as perguntas e respostas presentes nessa Deliberação encontramos algumas questões gerais que já apareceriam na Lei 11.114/2005, tais como o direito a matrícula no primeiro ano do Ensino Fundamental das crianças com seis anos e o prazo para adaptação das escolas que foi estabelecido até 2010. Porém, o documento trouxe algumas orientações mais específicas acerca da ampliação tais como: organização do regimento escolar, parcerias das escolas de Educação Infantil com escolas do Ensino Fundamental e a possibilidade das escolas de Educação Infantil abrigarem o primeiro ano do Ensino Fundamental. Todas as questões apresentadas foram respondidas de forma sucinta tendo como referência a Lei Federal 11.114/2005.

No que se referiu ao regimento escolar, o documento afirmou que não existia um prazo determinado para a mudança do mesmo já que até aquele momento o Governo do Estado de São Paulo ainda não havia estabelecido as orientações necessárias para a alteração. Quanto às escolas de Educação Infantil, o documento apontou que as mesmas não eram obrigadas a estabelecer parcerias com as escolas de Ensino Fundamental, porém apresentou a ressalva de que seria interessante que fossem firmadas parcerias e formas de entrosamento das propostas pedagógicas e dos planos escolares.

Outra informação presente neste documento se referia à explicação que as escolas de Educação Infantil poderiam continuar recebendo as crianças de seis anos, já que havia um

prazo legal de adaptação à Lei Federal. Assim, as escolas públicas e privadas que prestavam serviços de Educação Infantil continuavam autorizadas pelo poder público estadual a prestar o serviço educacional aos alunos de seis anos, o que equivaleria ao primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos (SÃO PAULO, 2005).

Em 2006, o CEE/SP publicou a Deliberação nº 61 fixando normas sobre a implantação do Ensino Fundamental de nove anos no sistema de ensino do estado de São Paulo. Esse documento apresentou treze artigos com informações referentes à reorganização do Ensino Fundamental nas escolas do estado. Determinou ainda o cumprimento da obrigatoriedade de matrícula e frequência das crianças a partir dos seis anos e a ampliação da duração do Ensino Fundamental para nove anos.

Esse documento tratou de questões mais práticas como igualdade de condições de acesso e permanência dos alunos nas escolas e as necessárias adequações nos âmbitos administrativos e pedagógicos. Quanto à matrícula no Ensino Fundamental, o documento determinou que as crianças com seis anos incompletos poderiam ser admitidas nesse nível de ensino desde que isso estivesse previsto no regimento escolar e mediante a avaliação da equipe técnico-pedagógica da instituição.

Segundo o Art. 3º da Deliberação 61/2006, a antecipação de escolaridade a partir dos seis anos de idade deveria se efetivar obrigatoriamente associado à reorganização do Ensino Fundamental de nove anos. Assim, apontava que os sistemas e redes de ensino não poderiam simplesmente aumentar um ano nesse nível de ensino, mas precisaria ocorrer uma readequação do Ensino Fundamental em relação à organização curricular e pedagógica materiais didáticos, mobiliários, equipamentos, recursos tecnológicos e acervos bibliográficos. Apresentava ainda que deveria haver uma reorganização nos tempos e um redimensionamento dos espaços e ambientes escolares de forma a garantir às crianças de seis anos a continuidade do contexto sócio afetivo e de aprendizagens anteriormente vivenciadas.

Quanto à gestão pedagógica das escolas, o documento determinava que esta deveria ser organizada de forma a orientar os sujeitos escolares para a nova estruturação do ensino, incluindo nesse aspecto, a manutenção do docente sempre que possível com o mesmo grupo (classe) na etapa destinada ao processo de alfabetização, além do estabelecimento de programas de formação continuada de professores e demais profissionais, privilegiando a especificidade do docente que irá atender os alunos nos anos iniciais.

O documento apontava como possibilidade que a reorganização do Ensino Fundamental ocorresse imediatamente ou de forma progressiva, porém, impreterivelmente até

2010, ano estabelecido como limite por Lei Federal. No mesmo artigo encontra-se a determinação que a reorganização citada anteriormente deveria assegurar:

1. igualdade de condições de acesso a um ensino de qualidade e de efetiva permanência dos alunos nas escolas, com aprendizagens bem sucedidas;
2. diferentes adequações nos âmbitos administrativo e pedagógico, relativas ao funcionamento concomitante de propostas pedagógicas do Ensino Fundamental, estruturado em oito séries ou em nove anos nas instituições escolares. (SÃO PAULO, 2006).

No que se referia à elaboração da proposta pedagógica, a Deliberação 61/2006 determinou que toda a equipe escolar deveria focar a atenção na articulação entre as demandas e características da Educação Infantil e Ensino Fundamental e na flexibilização dos tempos escolares, porém sem perder de vista a carga horária mínima anual de oitocentas horas de efetivo trabalho escolar e a avaliação como um processo contínuo, buscando a permanência do aluno no grupo idade/ano.

Quanto à autonomia dada às escolas acerca do acesso dos alunos com seis anos incompletos, a Deliberação determinava que:

Art. 5º - Terão direito à matrícula no 1º ano do Ensino Fundamental, as crianças com 06 (seis) anos completados até 31 de dezembro do ano anterior ao ingresso. § 1º - o ingressante com sete anos completos ou mais, que tenha ou não frequentado a educação infantil, poderá ser matriculado no 2º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, atentando-se, neste caso, para as eventuais necessidades e/ou dificuldades apresentadas pelo aluno, de forma a assegurar que as atividades e os conhecimentos propostos concorram para aprendizagens bem sucedidas. § 2º - Admite-se a possibilidade de acesso ao Ensino Fundamental de crianças com seis anos incompletos se prevista nos Regimentos Escolares e mediante a avaliação da equipe técnico-pedagógica da Instituição (SÃO PAULO, 2006).

Compreende-se a partir dessa Deliberação que as escolas paulistas tinham autonomia para aceitar alunos com seis anos incompletos desde que aprovados pela equipe técnico/pedagógica de cada instituição, o que nos pareceu um erro, pois muitas crianças com menos de seis anos foram matriculadas no Ensino Fundamental sem que as condições legais necessárias fossem observadas.

Posteriormente a esse documento, o CEE/SP publicou a Deliberação nº 73/2008 que regulamentou a implementação do ensino de nove anos no âmbito do sistema estadual de ensino de São Paulo. Esse documento afirmou que a implementação deveria ser realizada em regime de colaboração entre estado e municípios até o ano de 2010.

Nesse sentido, o Art. 2º apontou a competência das redes municipais quanto aos ajustes necessários para a ampliação do Ensino Fundamental, nas escolas atendidas por elas, tanto no que se referia à infra-estrutura quanto à reorganização de pessoal.

I- Um dos pontos importantes que devem nortear à implantação do ensino fundamental de nove anos no Estado de São Paulo seria a definição de uma estratégia articulada com os municípios, daí a importância de priorizar a municipalização, das séries iniciais (de 1ª a 4ª séries), uma vez que, os municípios são os responsáveis exclusivos pela oferta da educação infantil, e já vêm assegurando atendimento aos alunos de 6 anos, os quais, de forma gradativa, serão incorporados ao Ensino Fundamental.

II- A implantação do Ensino Fundamental de 9 Anos deve evitar a duplicidade de esforços a serem oferecidos pelas redes municipais e estadual. Assim, no Estado de São Paulo, onde a quase totalidade dos municípios do interior já acolhia (no Regime de Ensino Fundamental de 9 Anos), integralmente, as crianças na faixa etária de 6 anos, na então 3ª fase da Pré-Escola, não se pode transferir ao Estado, parte considerável desse contingente. Isso implicaria em causar ociosidade de pessoal, prédios, equipamentos, etc, nas redes municipais e demandaria enormes investimentos (desnecessários) na rede estadual. (SÃO PAULO, 2008).

Nessa Deliberação encontramos também um quadro com a nova forma de organização do Ensino Fundamental no estado de São Paulo, as nomenclaturas a serem adotadas e os níveis de ensino correspondente a cada idade de referência:

QUADRO I

Nível de ensino	Ensino Fundamental de oito anos	Ensino Fundamental de nove anos	Idade referêcia completada até trinta de junho
Pré-escola	1ª fase	1ª fase	4 anos
	2ª fase	2ª fase	5 anos
Pré-escola/ EF	3ª fase	1º ano	6 anos
Anos iniciais do EF	1ª série	2º Ano	7 anos
	2ª série	3º ano	8 anos
	3ª série	4º ano	9 anos
	4ª série	5º ano	10 anos
	5ª série	6º ano	11 anos

Anos finais do EF			
	6º série	7º ano	12 anos
	7º série	8º ano	13 anos
	8º série	9º ano	14 anos

Fonte: Deliberação CEE 13/2008.

Disponível em: <http://www.sieeesp.org.br/index.php/acao=51&codigo=498>

No mesmo ano, foi publicada pela Secretaria do Estado de São Paulo (SEE/SP) a Resolução 83/2008 que estabeleceu diretrizes para a organização curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas estaduais

Este documento corroborou com as Deliberações do CEE/SP analisadas neste capítulo, acrescentando no Artigo 2º que o Ensino Fundamental teria sua organização curricular desenvolvida em regime de progressão continuada e estruturada em nove anos. Determinou ainda que as unidades escolares estaduais dessem início à implantação da organização do Ensino Fundamental de nove anos de forma gradativa e contínua, inclusive no que se referia à nomenclatura. (SÃO PAULO, 2008).

Pôde-se perceber que os documentos publicados pelo CEE/SP e SEE/SP referentes à ampliação do Ensino Fundamental no estado de São Paulo estavam em consonância com as orientações federais publicadas pelo MEC, porém com algumas especificidades no que se referia às formas de adequações e à autonomia dada às redes municipais de ensino. Entretanto, como veremos adiante, as determinações legais do estado de São Paulo não se traduziram em ações práticas para que as escolas se adequassem plenamente ao Ensino Fundamental de nove anos, haja visto as dificuldades observadas, por exemplo, durante de coleta de dados para a pesquisa empírica.

3 Revisão da literatura: o que as pesquisas apontam sobre a implantação do Ensino Fundamental de nove anos

A partir da análise da trajetória histórica da ampliação do direito à educação no Brasil e de sua relação com o modelo político, econômico e cultural presente na sociedade, observamos que as mudanças ocorridas no âmbito educacional, expressaram, na maioria das vezes, as múltiplas dimensões e tensões de cada período. Também compreendemos que a educação foi atingida por mudanças políticas e estruturais visando garantir a estabilidade social e a veiculação dos valores dominantes. Nesse sentido, o Ensino Fundamental foi sendo reorganizado de acordo com interesses de cada momento histórico.

Por considerar esses aspectos e tendo em vista as leis que ampliaram o Ensino Fundamental de oito para nove anos, passamos a levantar alguns questionamentos sobre a atuação das escolas frente a essa nova política educacional. Em um cenário de inclusão de crianças com uma faixa etária que anteriormente era atendida pela educação infantil, passamos a questionar se de fato haviam sido atendidas as recomendações oficiais e realizadas as adaptações necessárias nas escolas para receber os alunos de seis anos. Também passamos a procurar entender como o Governo, no caso a Secretaria de Estado da Educação, apoiava as unidades e se estavam ocorrendo ações no sentido de auxiliá-las no processo de reorganização escolar, ou ainda, se a legislação federal estava posta em prática ou permanecia apenas no campo normativo.

Visando problematizar essas questões optamos por analisar e apresentar neste momento o que as pesquisas recentes revelavam sobre a implantação do ensino de nove anos no país. Na revisão da literatura educacional contemplamos livros e artigos científicos publicados depois de 2006 que abordavam o Ensino Fundamental de nove anos. A busca dos artigos foi realizada em bases de dados virtuais das principais Universidades do país (Athena/UNESP, Edubase/UNICAMP e Dedalus/USP), no catálogo de periódicos do SCIELO e nos sites de duas importantes associações científicas - ANPED⁷ e ANPAE⁸. Consultamos também os anais digitais de dois importantes eventos da área educacional no Brasil - os Seminários organizados pelo CEDES⁹ e os ENDIPEs¹⁰ - os anais selecionados

⁷ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

⁸ Associação Nacional de Política e Administração da Educação.

⁹ Centro de Estudos Educação e Sociedade.

¹⁰ Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.

corresponderam ao período de 2006-2010, abrangendo, portanto, os momentos das alterações legais e das adequações ocorridas pós aprovação da lei 11.274/2006.

O exercício de busca para a revisão de literatura resultou na obtenção de 32 artigos derivados de pesquisas realizadas acerca da temática do Ensino Fundamental de nove anos em suas diferentes dimensões de estudo. Destes foram selecionados 11 artigos em função da aproximação com o tema desenvolvido no atual trabalho e da confiabilidade e qualidade no tratamento dos dados. No quadro a seguir, sintetizamos as principais informações acerca dos artigos selecionados.

QUADRO II

Título do artigo	Nome do autor(es)	Procedência do artigo	Local de estudo ou trabalho do autor ou autores	Principais aspectos abordados no artigo
Alfabetização no ensino fundamental de nove anos: desempenho de alunos e suas implicações para as práticas pedagógicas	Maria Regina Guarnieri Luciene Cerdas Vieira	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação v. 4, n. 2 (2009)	Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências – Departamento de Didática. Araraquara – SP	A partir de avaliação aplicada em alunos que frequentam os três anos iniciais nessas escolas, o texto aborda os resultados do desempenho de 153 crianças do 3º ano escolar na alfabetização. Relaciona também os dados dessa avaliação com aspectos que vêm caracterizando as práticas das professoras alfabetizadoras.
Ensino fundamental de nove anos: análise a partir da Experiência de uma escola municipal de Campinas	Regiane Helena Bertagna Renata Guinesi de Camargo	Cadernos da Pedagogia Ano 03 Volume 01 Número 05 Janeiro / Julho 2009 242	Universidade Estadual Paulista e Centro Salesiano de São Paulo (unidade Campinas)	Os respaldos oferecidos pelos órgãos públicos, os investimentos internos e os curriculares, a falta de apoio dos órgãos públicos e o empenho por parte dos profissionais da escola para atender às demandas da nova legislação.
Ensino Fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo?	Doralice Aparecida Paranzini Gorni	Revista Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 67-80, jan./mar. 2007	Universidade Estadual de Londrina	A precocidade da implantação de forma ampla e generalizada, antes que sejam garantidas as condições de preparação das respectivas escolas e professores.
As crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos e a organização do	Suellen da Silva Chaves	Anais do XV Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho	Programa de Pós-Graduação da Universidade federal da Bahia	A alfabetização enquanto referencial do trabalho pedagógico e os gestores municipais frente a sistemática de formação inicial e continuada dos

trabalho pedagógico: Interpretações de professoras de uma escola pública		docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte, 2010		atores escolares que lidam com o processo de implementação da Lei.
A implementação do ensino fundamental de nove anos e Seus efeitos para a educação infantil: um estudo em Municípios catarinenses	Rute da Silva	II Seminário de Educação Brasileira: Os desafios contemporâneos para a educação Brasileira e os Processos de regulação. (CEDES)	Professora da rede pública catarinense, Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina	A focalização no Ensino Fundamental como resultado dos acordos firmados entre governo e organismos multilaterais; a política de financiamento adotada, em especial para o FUNDEF.
O Ensino Fundamental de nove anos no Brasil: meandros político-pedagógicos de sua implementação	Luciene Cerdas Vieira	II Seminário de Educação Brasileira: Os desafios contemporâneos para a educação Brasileira e os Processos de regulação. (CEDES)	Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP/Araraquara	A questão econômica, a implantação de reformas que incidem sobre a organização das escolas,, o currículo e a prática de professores e outros atores dessa instituição.
Qualidade da educação e Ensino Fundamental de nove anos: algumas reflexões	Márcia Aparecida Jacomini Sylvie Bonifácio Klein	Revista @mbienteeducação, São Paulo, v. 2, n.1, p. 75-92, jan./jul. 2010	Universidade Federal de São Paulo e Professora da rede municipal de São Paulo/mestranda USP	Direito à educação, gestão democrática e qualidade de ensino.
Ensino fundamental de nove anos E a inserção de crianças de seis anos na Escolarização obrigatória no distrito federal: Estudo de caso	Angélica Guedes Dantas Diva Maria M. A. Maciel	Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 110, p. 157-175, jan.-mar. 2010	Universidade de Brasília (ambas)	A inserção de crianças de seis anos de idade no ambiente da EF, a partir da ação docente observada no contexto de pesquisa
O ensino fundamental de nove anos: uma análise da Implantação no sistema municipal de ensino de santa Maria/RS	Marcelo Luis Ronsoni	IX Congresso Nacional de Educação- EDUCERE -III Encontro Sul-Brasileiro de Psicopedagogia	Mestrando Universidade Federal de Santa Maria	A fragmentação na implantação da proposta no sistema, o caráter impositivo da política elaborada pelo Estado, sem a participação dos segmentos sociais diretamente interessados.
Lei n. 11.274/2006: a infância brasileira e o primeiro ano do Ensino fundamental	Marcia Cristina Argenti Perez	II Seminário de Educação Brasileira: Os desafios contemporâneos para a educação Brasileira e os Processos de regulação. (CEDES)	Universidade Estadual Paulista GEPIFE – grupo de estudos e pesquisas sobre infância, família e escolarização/ UNESP	O pedagógico na sua dimensão cultural, como conhecimento e cultura, e não só como algo instrucional na educação infantil e ensino fundamental.
A implantação do ensino fundamental de nove anos no Contexto das	Maria do Carmo Custódio	Anais do XV Endipe – Encontro Nacional de Didática ePratica de Ensino Convergências e tensões no campo da formação e do	Rede municipal de Uberaba	A motivação política acerca da inserção de crianças com seis anos no ensino fundamental, as orientações políticas que

políticas para universalização da Educação básica		trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte, 2010		sustentam essa mudança e a ampliação do ensino fundamental para 9 anos.
---	--	---	--	---

A partir da leitura realizada e do quadro organizado dividimos os artigos selecionados por categorias temáticas referentes ao Ensino Fundamental de nove anos. Uma primeira categoria temática estabelecida em função dos elementos abordados nos artigos foi denominada “Políticas educacionais”. Nesta categoria incluímos artigos que contemplaram elementos como a implantação da lei nas escolas brasileiras, a legislação e o financiamento dessa nova política educacional. Outra categoria temática foi denominada “Prática pedagógica e trabalho docente”, abordando questões acerca das condições do trabalho docente a partir das mudanças ocorridas na legislação, a formação docente e a prática pedagógica dos professores em sala de aula.

3.1 As Políticas educacionais

Algumas pesquisas recentes que tiveram como objeto de estudo o Ensino Fundamental de nove anos a partir da implementação das novas políticas educacionais discutiram aspectos como: os respaldos oferecidos pelos órgãos públicos às escolas, a precocidade da implantação da lei de forma ampla e generalizada, as políticas de financiamento adotadas, a implantação de reformas que incidiram sobre a organização das escolas impactando em aspectos de sua estrutura e funcionamento, a qualidade do ensino fundamental, o caráter impositivo das políticas e as principais orientações emanadas do Ministério da Educação para a implantação do novo sistema.

Jacomini e Klein (2010), por exemplo, indicaram que o Ensino Fundamental no Brasil ainda possuía grandes desafios no que se referia ao princípio da democratização do ensino somado ao direito de acesso à educação e a busca pela conclusão com qualidade da escolaridade obrigatória. Para as autoras, esses desafios estavam condicionados à vontade política e financiamento compatível para concretização das intenções. Na pesquisa as autoras constataram que as dificuldades principiavam pela ausência de oportunidade de discussão da comunidade escolar em relação à implementação da nova política educacional, o que levava a uma resistência para realizá-la na prática educativa. Assim, as autoras argumentaram que para iniciar qualquer adaptação escolar a uma nova política deveria ser considerada a efetiva

participação da comunidade nas decisões e execuções das atividades educacionais, resguardado o papel de cada segmento escolar.

Outro aspecto destacado na pesquisa das referidas autoras foi o fato de que a maioria das escolas pesquisadas não havia realizado de forma significativa e adequada as modificações referentes ao currículo e a preparação dos docentes para trabalhar com as crianças de seis anos. Apesar disso, elas apontaram que os gestores das escolas, conscientes de que as mesmas não tinham condições adequadas para receber as crianças de seis anos, se preocupavam em criar espaços para minimizar o impacto que elas sentiam ao entrar na escola de Ensino Fundamental. Entretanto, as autoras ressaltaram que tais medidas eram insuficientes para o atendimento com qualidade das crianças de seis anos.

Além dos fatores apontados, as autoras chamaram atenção para a necessidade do financiamento adequado para a adaptação das escolas frente a essa nova política. Elas argumentam a necessidade de estabelecimento de condições adequadas de funcionamento das unidades e, para elas, isso envolvia diretamente os recursos para o financiamento da educação, da estrutura e da organização da escola.

Para Jacomini e Klein (2010) a qualidade da educação demandava uma inversão da lógica que tradicionalmente permeava as políticas sociais no Brasil e seus financiamentos, já que estes determinavam que o valor médio gasto por aluno estivesse subordinado à divisão dos recursos da vinculação constitucional pelo número de estudantes matriculados (variando conforme as oscilações da arrecadação). Para as autoras esta determinação trazia dificuldades às escolas que necessitavam de maiores investimentos para uma adaptação adequada e para a realização de um processo educativo de qualidade. Assim, elas vinculavam diretamente a qualidade no ensino fundamental de nove anos ao financiamento público.

Dantas e Maciel (2010) e Gorni (2007) indicaram a necessidade de se entender que o aumento do tempo de permanência da criança na escola não era suficiente para uma melhora na qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Para que isso ocorresse de fato era necessário um trabalho pedagógico que assegurasse o estudo das diversas expressões incluindo todas as áreas do conhecimento. As autoras apontaram ainda que a compreensão da escola pública como, na maioria das vezes, único espaço possível de conhecimentos sistematizados, intencional e articulados para as crianças das classes mais pobres, levava a necessidade desta oferecer acesso e qualidade aos seus alunos. Apontaram também que a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos e a inclusão das crianças de seis anos deveria ser uma rica oportunidade para se repensar esta etapa de escolaridade, tendo como objetos de

reflexão os nove anos de trabalho escolar, além da organização do trabalho pedagógico e a formação do professor.

Para as referidas autoras se a implantação do Ensino Fundamental de nove anos fosse uma medida contextualizada nas políticas educacionais poderia contribuir para uma mudança na estrutura e na cultura escolar. Assim, as autoras avaliaram que, do ponto de vista das políticas públicas, a implantação do ensino fundamental de nove anos foi uma medida importante, mas que não deveria ser isolada dos aspectos diretamente relacionados ao trabalho nas escolas (DANTAS e MACIEL, 2010), e (GORNI, 2007).

Gorni (2007) afirmou que muitas escolas, no atual contexto, tiveram que se adaptar à legislação sem os recursos necessários para a obrigatória inserção das crianças de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental. Assim, apontou que era comum a fragilização da escola e o predomínio de poucos investimentos em estrutura física, material e formativa. Para ela, o acesso antecipado das crianças, a expansão e a permanência dos alunos nas escolas eram grandes desafios para a educação básica, pois nem sempre estavam associados à qualidade do ensino.

A mesma autora afirmou a necessidade de avaliação das condições concretas das escolas. Para ela, se não fossem consideradas essas condições, essa nova política poderia consistir apenas em uma mudança temporal antecipando em um ano a idade de ingresso no Ensino Fundamental, sem que isso alterasse a qualidade do ensino. Assim, afirmou que a proposta em questão, tanto poderia melhorar como não alterar e até mesmo piorar o desempenho do sistema educacional, caso não recebesse o tratamento adequado em sua implementação. A autora insistiu na importância das condições e de planejamento:

Insisto na precocidade da implantação do ensino fundamental de 9 anos, enquanto as condições necessárias para tal não estiverem, de fato, asseguradas às escolas. Mas para isto não só as próprias escolas devem avaliar suas condições reais e suas necessidades, como também devem ter a garantia de que terão o lastro dos 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 (GORNI, 2007).

Vieira (2009) corroborou com esses apontamentos ao afirmar que uma política de ampliação do Ensino Fundamental que atendesse a defesa de melhoria da qualidade de ensino e de permanência das crianças nas escolas seria bem vinda desde que considerasse a necessidade de investimentos na formação docente e de viabilização de projetos pedagógicos

coerentes com as necessidades de aprendizagem das crianças de seis anos. Para ela, isso era necessário para que as políticas não se restringissem a intervenções legais e normativas que provocavam polêmicas e conflitos entre os sujeitos escolares, não levando de fato a melhoria da aprendizagem.

Nesse sentido, a referida autora defendeu um amplo debate sobre a reorganização do ensino e a análise do papel e da função desempenhados pelas instâncias governamentais na reconstrução da escola pública. Sem isso, defendeu a autora, o Ensino Fundamental de nove anos não teria condições de assegurar a democratização do ensino e o compromisso com o processo de aprendizagem das crianças de seis anos. Para ela, deveriam ser levadas em consideração as diretrizes que norteiam as políticas educacionais, mas também as condições propiciadas para apoiar a reorganização adequada do trabalho escolar.

Silva (2009) verificou a partir de sua pesquisa de campo que muitos eram os desafios referentes à infra-estrutura encontrados pelas escolas de Ensino Fundamental para inserção das crianças de seis anos. Foi observado pela autora que a maioria das escolas não havia construído novas salas para receber as crianças de seis anos, estas utilizavam espaços sem nenhuma adequação ou, então, ocupavam áreas reorganizadas, o que levava ao compartilhamento espacial das crianças com grupos etários de idade mais avançada cujas necessidades de aprendizado e de materiais eram distintas. A autora afirmou ainda que nas escolas pesquisadas as maiores dificuldades durante o processo de implementação foram referentes à infra-estrutura somado a outras como, por exemplo, a questão da reorganização da proposta pedagógica e a formação de professores. A partir dessas considerações a autora concluiu que o Ensino Fundamental de nove anos era uma política focalizada que guardava grandes potencialidades, mas que também poderia trazer efeitos não desejáveis.

Outra questão apontada foi o pouco tempo que as escolas tiveram para se adaptar a nova política educacional. Custódio (2010), por exemplo, argumentou que apenas a presença de um determinante legal não levava à ocorrência da democratização. Para a autora o que realmente levava a uma mudança substancial na educação era o comprometimento da comunidade escolar e a análise criteriosa das especificidades e histórias das redes públicas das diferentes regiões do país. Assim, ela afirmou a necessidade das redes públicas de garantir a formação continuada dos professores, a reelaboração do currículo e do projeto pedagógico, o repensar da gestão escolar e do sistema de avaliação, a organização do espaço e do tempo. A autora argumentou, porém, que o prazo estipulado pela legislação para que os sistemas de ensino incorporassem as crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental, não

considerou essas questões, pois foi relativamente curto e não acompanhado de recursos suficientes.

3.2 A Prática pedagógica e o trabalho docente

Ao incluir a criança de seis anos no Ensino Fundamental com nove anos de duração alguns aspectos deveriam ser considerados acerca das estratégias de adaptação das escolas, dos professores e das crianças. No bojo das alterações de ordem política percebemos que ocorreram reflexões estimuladas pelas pesquisas que foram realizadas focalizando essa temática. Porém, consideramos que tão importante quanto a reflexão acerca das mudanças educacionais ocorridas no âmbito político foram os estudos referentes às práticas pedagógicas e ao trabalho docente no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, Chaves (2010) mostrou em sua pesquisa de campo que a política de extensão do Ensino Fundamental ainda não havia conseguido imprimir mudanças significativas na escola no que se referiu ao trabalho docente. Um dos motivos apontados pela autora foi o distanciamento entre as prescrições dos documentos e a percepção dos profissionais que executam a política de ampliação da duração do Ensino Fundamental, o que tornava claro que não se estabeleceu um entendimento entre essas dimensões. As constatações feitas pela autora foram advindas das entrevistas realizadas em seus estudos, as quais evidenciaram que o trabalho pedagógico direcionado às crianças de seis anos tinha como eixo norteador a alfabetização. Isto era, para a autora, um indicativo claro do não entendimento acerca do trabalho lúdico com a faixa etária de seis anos. A não compreensão deixava os docentes inseguros e estes, conseqüentemente, atrelavam suas práticas e métodos ao trabalho realizado na antiga primeira série.

A referida autora afirmou que um dos maiores desafios dessa nova política de inclusão das crianças de seis anos no ensino obrigatório era a questão pedagógica. Ela apontou que a obrigatoriedade do ensino não necessitava apenas de mudanças estruturais e administrativas, mas deveria incluir investimentos em questões pedagógicas e culturais, pois o direito à educação estava para além do acesso e ensejava ser estendido à permanência na escola, democratizando o conhecimento e promovendo uma melhora real para essas crianças. Nesse sentido, no cenário escolar o trabalho pedagógico, como um todo, tornava-se tarefa de professores, coordenadores, orientadores, supervisores, equipe de apoio e diretores que deveriam conjuntamente repensar a práxis para melhor atender as crianças.

Entendemos, com as considerações da autora supracitada, que em toda prática pedagógica sistematizada se tornava imprescindível a consciência sobre as necessidades e especificidades do educando, isto é, a compreensão de sua formação e desenvolvimento, oferecendo a ele experiências adequadas de aprendizagem. É nesse ponto que se fazia necessário um repensar acerca do trabalho docente. No sentido da apropriação dos conhecimentos por esses novos sujeitos inclusos na escola, a autora respaldou a mesma no sentido de construir/revisar o projeto pedagógico, assim como a elaboração do currículo e do planejamento do processo de ensino e aprendizagem (CHAVES, 2010).

A mesma autora concluiu que o atendimento das crianças de seis anos nesse novo nível de ensino precisava de um respaldo pedagógico que envolvesse todos os atores escolares com vistas ao atendimento das necessidades de desenvolvimento e aprendizagem adequadas a essa faixa etária. Chaves (2010), afirmou que esse direito não deveria ficar somente no âmbito do acesso à educação, mas, sobretudo, à permanência em uma educação de qualidade. Para tanto, tornava-se essencial o desenvolvimento de ações coordenadas que fomentassem a formação inicial e continuada de profissionais que pudessem elaborar e refletir sobre suas opções político-pedagógicas.

Na pesquisa de campo realizada por Bertagna e Camargo (2009) as autoras argumentaram que, algumas vezes, as mudanças propostas eram impostas para as escolas sem discussão com os principais envolvidos, isto é, sem uma participação efetiva de professores, funcionários, alunos e família. Esta falta de participação levava a descontextualização da nova política em relação à realidade sócio-histórica da comunidade escolar. Além disso, as autoras afirmaram que no cotidiano escolar não eram propiciadas oportunidades de brincadeiras com as crianças e que, conseqüentemente, os professores acabavam “confinando” os alunos em salas de aulas. Ao observar as escolas, notaram que além de não explorarem outros espaços físicos da escola, os professores restringiam os espaços de aprendizagem das crianças de seis anos. Nesse sentido, afirmaram haver uma contradição em relação ao proposto legalmente:

Observamos uma contradição entre o que é proposto/proclamado nos documentos e a prática realizada. Há o reconhecimento da importância de atividades lúdicas no cotidiano escolar, mas os órgãos públicos e também a sociedade, os pais pressionam para desenvolvimento tradicional de conteúdos e a forma como é desenvolvido o trabalho da escola. (BERTAGNA e CAMARGO, 2009).

No que se referiu à reorganização escolar, Perez (2009) indicou que a implementação de políticas públicas deveria ser feita de forma a disponibilizar recursos para a educação das

crianças respeitando suas especificidades e necessidades. Para ela, isso deveria ser aliado à construção da profissionalização do professor de Educação Infantil e de Ensino Fundamental. Além disso, deveria haver um reconhecimento da função educativa das instituições e um entendimento da criança como sujeito de direitos. No entanto, a autora defendeu que estes aspectos estavam diretamente relacionados à consistente formação inicial e continuada consistente dos profissionais que atuavam nas instituições escolares.

A respeito do trabalho do professor, Ronsoni (2009) argumentou que o Ensino Fundamental de nove anos poderia vir a contribuir para uma desestabilização de práticas pedagógicas já “cristalizadas”. No entanto, defendeu que isso seria possibilitado se sujeitos escolares tivessem oportunidades concretas de reorganização do ambiente escolar, incluindo aí, as adaptações físicas, políticas e pedagógicas. Para o autor supracitado, era fundamental a compreensão de que o primeiro ano se caracterizava como um espaço de possibilidades à criança de seis anos no que se referia ao desenvolvimento das diversas expressões e ao acesso ao conhecimento nas suas diferentes áreas, não se destinando, portanto, exclusivamente à alfabetização. Essa compreensão, segundo o autor, era necessária aos professores, mas também àqueles que exerciam cargos administrativos na área da educação.

A partir da determinação de incluir a criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos e das argumentações do governo brasileiro de que a mudança traria melhores oportunidades de aprendizagem para as crianças das camadas populares, Guarnieri e Vieira (2009) focalizaram em seus estudos a reorganização do trabalho docente frente a essa nova política. Para essas autoras, atender aos propósitos apresentados pelo governo significava, entre outras coisas, adaptações de ordem estrutural e material e o aprimoramento das formas de organização do trabalho pedagógico. Porém, defenderam a necessidade que este aprimoramento não se desse apenas no plano teórico, mas sim envolvendo uma reorganização do currículo, do ensino e da atuação docente para o atendimento dos alunos da faixa etária de seis anos. Para isso, as autoras defenderam a necessidade de definição das capacidades a serem abordadas e consolidadas em cada ano escolar, estabelecendo pontos de partida e de chegada na organização do trabalho docente no primeiro ano.

O levantamento feito pelas autoras citadas acerca dos resultados da pesquisa que focalizaram o que o interior das escolas de Ensino Fundamental, mostrou uma indefinição do que fazer com as turmas de seis anos. A dúvida quanto ao trabalho pedagógico, notadamente se este deveria contemplar ou não a alfabetização das crianças, estava, segundo as autoras, conduzindo as professoras dos anos iniciais a um conflito quanto à diferenciação do trabalho

das turmas de 1º ano em relação ao das turmas de 1ª série. Incluiu-se nessa problemática a ausência de diretrizes pedagógicas consistentes para orientar os professores, o que resultou em uma ênfase excessiva na sistematização do processo de escrita no primeiro ano escolar em detrimento de uma abordagem mais lúdica. As autoras apresentaram indícios de que elementos do processo de ensino e saberes da prática docente estavam se perdendo e trazendo consequências significativas para o processo de aprendizagem dos alunos (GUARNIERI e VIEIRA, 2009).

Nessa mesma focalização temática acerca da reorganização do trabalho docente, Bertagna e Camargo (2009) apontaram que desde o início do processo de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, surgiram dúvidas sobre os conteúdos, metodologias e formas de avaliação a serem desenvolvidos com as crianças. A partir dos dados coletados em pesquisa de campo realizada em escolas municipais de Campinas, as autoras afirmaram que foi possível observar a falta de orientação e de esclarecimentos por parte dos órgãos públicos. Outro fator constatado foi a falta de conhecimentos teóricos consistentes por parte dos professores, o que levava a dificuldades na elaboração de estratégias para atingir os objetivos educacionais para a faixa etária de seis anos. Apesar dessas dificuldades, as autoras observaram que as escolas estavam procurando criar mecanismos internos de adaptação, investindo em propostas de trabalho relacionadas à formação continuada e oferecendo aos professores orientações para beneficiar o trabalho docente. Além disso, elas puderam perceber uma contradição entre o proposto nos documentos oficiais e a prática realizada.

Por considerar os aspectos apontados acima, as autoras concluíram que a prática educativa e a relação com o lúdico nos anos iniciais mostravam-se confusa e insegura, o que levava os professores a enfatizarem a alfabetização em detrimento da brincadeira. Para as autoras, essas práticas estavam levando a uma perda significativa da possibilidade de desenvolvimento das crianças de seis anos, já que a inserção no ensino fundamental não deveria significar antecipação do modelo educacional, mas, sim, uma possibilidade de reorganização da escola adaptando o trabalho docente às formas de aprendizagem dessa faixa etária (BERTAGNA e CAMARGO, 2009).

Ao fazer a análise das pesquisas que focalizaram em seus estudos a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, percebemos que os respaldos materiais, financeiros e pedagógicos oferecidos pelo poder público não foram suficientes para que as escolas se adaptassem de forma adequada à inserção das crianças. Outro aspecto abordado foi a ausência de oportunidades de discussão dos sistemas escolares para a implementação da política

referida, o que causou um distanciamento entre as prescrições oficiais apontadas na legislação e nas orientações oficiais e a realidade das escolas no que se referia à estrutura e condições de adaptação. Além desses fatores encontramos resultados que indicaram a precocidade da implantação sem que as condições físicas, materiais e formativas estivessem asseguradas às escolas.

Quanto à questão da prática pedagógica e do trabalho docente, as pesquisas indicaram um distanciamento entre as prescrições dos documentos e a percepção dos profissionais que executaram a política de ampliação do Ensino Fundamental. Notamos que os docentes continuavam a aplicar no novo primeiro ano as mesmas estratégias didáticas e os conteúdos anteriormente utilizados com a primeira série. Nesse sentido, os resultados das pesquisas apontaram para a necessidade de reorganização do currículo e das práticas pedagógicas de forma a assegurar que os atores escolares tivessem clareza das necessidades de aprendizado das crianças de seis anos, além da melhoria das condições necessárias para a realização de um trabalho diferenciado.

Compreendemos, então, que os sistemas e escolas têm encontrado dificuldades para a implantação e implementação do Ensino Fundamental de nove anos em diversos aspectos. A falta de condições materiais, financeiras, estruturais e pedagógicas aparece como uma das principais dificuldades. Dessa forma, acreditamos que as discussões e adaptações deveriam levar em consideração as necessidades dos sistemas e escolas, bem como as especificidades da criança de seis anos. Essa falta de diálogo entre os elaboradores das políticas públicas e os sujeitos responsáveis pela implantação das mesmas, tem dificultado o processo real de democratização do acesso e a permanência com qualidade das crianças nas escolas. Entre as proposições oficiais e o trabalho docente ainda há muito a ser realizado e isso não pode ser tarefa apenas do professor.

Em nossa pesquisa empírica, cuja interpretação e análise dos dados serão apresentados nos próximos capítulos, observamos as dificuldades e os desafios dos professores para trabalhar com as crianças de seis anos no contexto do Ensino Fundamental. De maneira geral, podemos afirmar que os resultados obtidos com a revisão de literatura não são significativamente diferentes daqueles encontrados na realidade escolar a qual investigamos, infelizmente.

4 A pesquisa empírica e sua trajetória metodológica

Tendo em vista a preocupação em analisar questões pertinentes à ampliação do Ensino Fundamental de nove anos desenvolvemos uma investigação empírica de base qualitativa associada à análise documental e bibliográfica. Na definição da metodologia utilizada nos apoiamos em Gil (1987), Lüdke e André (1986), Brandão (2000), Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002) e Espeleta e Rockwel (1989).

Esta opção metodológica foi importante para a obtenção de dados visando atingir os objetivos gerais e específicos da pesquisa. Acreditamos que a metodologia adotada permitiu descrever o ponto de vista dos sujeitos sobre uma situação concreta. Lüdke e André (1986 p.13), afirmam que a pesquisa qualitativa é satisfatória, pois seus dados “(...) obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada enfatiza mais o processo do que o produto”.

Utilizamos como instrumento para coleta de dados na escola campo da pesquisa a observação participante e a entrevista semi-estruturada.

A fim de iniciar a coleta de dados, primeiramente, foram esclarecidos à direção da escola, os objetivos da pesquisa e os procedimentos para coleta/registro de dados. Para oficializar a solicitação apresentou-se à direção um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido o qual foi apresentado e aprovado pelo Comitê de Ética (Anexo 1). Após a autorização da direção da escola, demos início às observações e registros necessários para coleta de dados, cujos resultados serão apresentados no próximo capítulo. Visando o maior aprofundamento da coleta de dados optamos por realizar a pesquisa com apenas uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental.

Concomitantemente à coleta de dados, aprofundamos a pesquisa bibliográfica e a análise dos documentos legais que levaram à inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, bem como sua extensão para nove anos a partir de 2006.

A análise e categorização dos dados obtidos com a pesquisa empírica e bibliográfico-documental foi realizada durante todo o processo de investigação, realizando teorizações progressivas em um processo interativo com a coleta de dados, como recomendaram Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002), Brandão (2000) e Lüdke e André (1986).

4.1 Os procedimentos de coleta de dados: a observação participante

Utilizamos a observação participante para coleta de dados por julgar que esse instrumento era uma importante forma de captar a realidade, bem como o cotidiano e as interações presentes na escola pesquisada. Para Espeleta e Rockwel (1989) a escola é uma construção social, um mundo de contrastes e heterogeneidade e, nesse sentido, era necessário ampliar a capacidade de ver do pesquisador para este conseguir captar a realidade escolar e especificidades, indo além do aparentemente ocorrido no seu dia a dia de cada instituição escolar.

Para Lüdke e André (1986), a observação participante é uma estratégia de campo que combina um conjunto de técnicas metodológicas e que pressupõe um grande envolvimento do pesquisador com a situação investigada. Para as autoras, a observação direta precisaria ser combinada com a análise documental e a entrevista de respondentes e informantes. Assim, nossa observação foi complementada com outras técnicas de coleta, visando a triangulação dos dados e a maior confiabilidade da pesquisa. Libâneo et al (2005) afirmou que os textos legais e/ou documentos devem ser utilizados como referências críticas ao confrontar a situação proclamada ideal com a situação real, objetivando captar as contradições objetivas e os fatores condicionantes da prática educativa. Desta forma, a observação associada à análise documental foi de grande valia na realização da pesquisa empírica.

As observações foram realizadas a partir de um Roteiro de Observação (Apêndice 1) que fez foi incluído em um planejamento prévio de trabalho. No roteiro atentou-se para a definição do quê e como deveriam ser organizadas as observações. Este roteiro foi composto por quarenta e três questões, elaboradas de acordo com os objetivos da pesquisa e organizadas a partir de dois eixos temáticos:

- Estrutura física e material da escola e da sala de aula;

Neste eixo foram observados os elementos presentes no espaço geral da escola tais como: as salas de aula, banheiros, área verde, playground, pátio, entre outros. Esses espaços foram importantes para identificar a adequação da escola ao atendimento das crianças de seis anos. Analisamos também a organização da sala de aula e os recursos materiais disponíveis.

- Organização das atividades na sala de aula;

Este eixo se referiu ao contexto de sala de aula e nossa intenção era identificar a prática pedagógica do professor ao trabalhar com alunos de seis anos de idade, bem como analisar de que forma se dava a interação professor/aluno durante as aulas. Além disso, as

observações que seguiram esse eixo contemplaram a análise de como as crianças reagiam ao novo contexto escolar.

As observações foram realizadas em uma sala de aula com uma turma de 25 alunos de seis anos de idade que ingressaram na escola a partir da aprovação das leis 11.114/2005 e 11.274/2006. As observações foram realizadas durante os dias letivos do mês de setembro e na primeira semana de outubro do ano de 2010, totalizando 150 horas. Estas foram organizadas em um caderno de registros e utilizadas posteriormente na categorização e análise dos dados.

Durante o período de observação, procuramos contemplar todos os horários de permanência dos alunos na escola de forma a conhecer as rotinas e as atividades realizadas pela turma. Assim, coletamos os dados a partir do horário de entrada das crianças, permanecemos na sala durante as aulas, acompanhamos as crianças nos momentos de saída da sala para as aulas de Educação Física e permanecemos com elas durante os intervalos e horários de saída.

4.2 Os procedimentos de coleta de dados: a entrevista

Outro instrumento utilizado na coleta de dados foi a entrevista semi-estruturada. Optamos pela entrevista seguindo a conceituação de Gil (1987, p. 115-117) que afirmou ser a entrevista:

[...] entre todas as técnicas é a que apresenta maior flexibilidade [...] pode ser focalizada quando, embora livre, enfoca tema bem específico, cabendo ao entrevistador esforçar-se para que o entrevistado retorne ao assunto após alguma digressão. Pode ser parcialmente estruturada, quando é guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso.

A entrevista teve como base um roteiro com 31 questões (Apêndice 2). Foi realizada no início do mês de dezembro de 2010 com a professora responsável pela turma de primeiro ano na qual havíamos realizado as observações, durando cerca de 2 horas e meia. Além do gravador, foi utilizado um caderno para anotar os aspectos que não apareceram na gravação de áudio, tais como expressões faciais e gestos. Após a realização da entrevista, fizemos a transcrição da mesma para a categorização e análise dos dados obtidos.

4.3 A escola campo de pesquisa

O campo de coleta de dados da pesquisa foi uma escola da rede pública estadual de ensino da cidade de Bauru, interior do estado de São Paulo, com a qual já havíamos estabelecido contato por meio das atividades realizadas no Estágio Curricular Supervisionado do curso de Pedagogia.

A equipe de gestão era composta por diretor e vice diretor. O diretor era concursado (efetivo) e o vice-diretor designado à função, sendo que o cargo do mesmo era de professor.

Já a equipe técnico/pedagógica contava com a professora coordenadora e o corpo docente da escola que era composto por 51 docentes formados em Pedagogia, Educação Artística, Estudos Sociais, Letras, Biologia e Educação Física. Do grupo de professores, três docentes contavam apenas com o Ensino Médio com habilitação em Magistério.

Na equipe administrativa trabalhavam a secretária, cinco agentes de organização escolar e quatro agentes de serviços escolares.

O horário de funcionamento da escola era das 7h às 18h30 salvo quando haviam reuniões de HTPC que terminavam às 20h.

Os alunos eram atendidos em dois períodos - manhã e tarde. O período da manhã tinha início às 7h e durava até às 12h, neste horário eram atendidos os alunos do quarto e quinto ano que eram distribuídos em 12 turmas. Os números de alunos dessas turmas variavam de 26 a 31 crianças por sala. O período da tarde funcionava das 12h 30 às 17h 30, nesse período eram atendidos os alunos do primeiro ao terceiro ano que eram distribuídos em 12 turmas com uma média de 23 a 30 alunos por sala. No período da tarde havia ainda uma sala de recursos. A escola atendia alunos da região na qual estava localizada e oferecia a eles o Ensino Fundamental – ciclo I, em regime de externato. O total de alunos matriculados na escola no ano de 2010 era de 687.

A escola possuía enquanto instituições coletivas o Conselho de Escola, a Associação de Pais e Mestres (APM) e o Grêmio Estudantil.

No que se referia aos recursos financeiros, a escola contava com recursos advindos de convênios do Fundo de Desenvolvimento para a Educação (FDE), da Associação de Pais e Mestres (APM) e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Para a aplicação desses recursos, a direção realizava consultas a toda a equipe escolar, tendo como base as necessidades da escola em geral. Além dos convênios citados, no final dos anos letivos a escola recebia para a APM uma verba Federal advinda do Fundo Nacional de

Desenvolvimento da Educação (FNDE) juntamente com o Ministério da educação (MEC). Essa verba era destinada à compra de materiais permanentes e materiais de consumo.

5 A interpretação dos dados à luz da teoria

O capítulo que se apresenta tem por objetivo a análise e interpretação dos dados coletados a partir de observações sistemáticas em uma sala de aula com turma de primeiro ano e entrevista com a professora da sala de aula observada.

A análise dos dados coletados foi realizada mediante a articulação com as recentes pesquisas que abordaram a temática da política de ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos. Foram utilizados como apoio teórico, autores que abordaram em seus estudos temas referentes às políticas educacionais, trabalho docente e organização escolar.

Para uma melhor organização e sistematização dos dados, a análise será dividida em três eixos temáticos os quais já haviam sido previamente planejados quando da construção do roteiro de apoio para a realização das observações bem como da entrevista. Iniciamos com o eixo referente à estrutura física e material da escola campo de coleta de dados, em seguida abordamos no segundo eixo a questão da organização das atividades na escola e em sala de aula contemplando os horários, as práticas de ensino, o trabalho docente, a relação professor-aluno e a reação das crianças de seis anos ao novo contexto educacional. No terceiro eixo são analisadas as adequações realizadas pela escola para atender as crianças de seis anos quando da aprovação da Lei 11.274/2006 que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos.

5.1 Estrutura física e material da escola campo de pesquisa

A) Estrutura física

Nesse primeiro momento faremos a análise dos dados referentes à estrutura física e material da escola na qual foi realizada a coleta de dados da atual pesquisa. Iniciamos analisando os dados coletados sobre a estrutura física que compreendeu todos os espaços da escola, incluindo as salas de aula, banheiros, pátio, quadra esportiva e brinquedoteca.

A partir das observações realizadas pôde-se perceber que no geral o espaço da escola não é adequado às crianças de seis anos. Vários fatores presentes na estrutura física da instituição nos levaram a tal consideração. Detalharemos a seguir cada espaço da escola articulando ao que foi proposto pelos documentos oficiais bem como aos resultados das recentes pesquisas sobre o tema que corroboram com os resultados obtidos por meio do atual estudo.

No que se referiu ao ambiente físico, podemos dizer que a escola tinha uma estrutura antiga, mas era ampla e bem conservada. Possuía dois andares e área externa para utilização dos professores e alunos. Contava com onze salas de aula, uma sala de recursos e uma sala de multi-meios. Uma das dificuldades para receber adequadamente os alunos de seis anos estava no fato da escola ter três lances de escadas, que davam acesso aos dois andares existentes no prédio da instituição. As salas de aula na qual as turmas de primeiro ano eram atendidas estavam localizadas no segundo andar da escola, assim, existia a necessidade de subir escadas desde o momento em que as crianças chegavam à escola até no momento em que precisavam ter acesso aos banheiros e bebedouros.

Nos documentos de normatização da ampliação do ensino fundamental encontramos a determinação de que “Creches e escolas devem possuir condições de infraestrutura e adequados equipamentos” (BRASIL, 2010), porém não é o que foi apresentado na prática da escola pesquisada.

No refeitório, as mesas e bancos utilizados pelas crianças eram altos e inadequados à altura das mesmas. O balcão utilizado para servir a refeição também trazia dificuldades para o acesso das crianças por serem de uma altura superior ao tamanho médio predominante na faixa etária. Essas condições dificultavam o momento de receber a refeição oferecida pela escola. Algumas vezes, as crianças chegavam a derrubar a refeição nas roupas ou no chão, nessas situações elas eram auxiliadas por uma das pessoas que trabalhava na cozinha da escola.

Segundo o Parecer CNE/CEB (2008) o agrupamento de crianças de seis anos com as demais faixas etárias, deveria respeitar rigorosamente cada faixa etária, considerando as diferenças e necessidades individuais e de desenvolvimento tanto no que se referia às aprendizagens quanto aos materiais utilizados para o atendimento das crianças. Na prática isso não estava ocorrendo na escola pesquisada, já que as crianças de seis anos tiveram que se adaptar à estrutura física e material que a escola já possuía antes de incluí-las nesse novo contexto.

Apesar de a escola possuir uma ampla área verde não foi observado a utilização da mesma para brincadeiras didaticamente organizadas. O espaço geralmente era utilizado durante os intervalos das aulas quando as crianças brincavam sem supervisão e por pouco tempo de pega-pega, ou seja, o espaço era subaproveitado para atividades lúdicas que poderiam ser incorporadas ao trabalho do professor.

A professora entrevistada relatou sentir falta de um playground para levar as crianças, e argumentou que se houvesse esse recurso elas brincariam com mais frequência e com maior qualidade. O 3º relatório do MEC publicado em 2006, afirmou-se que para atender as crianças de seis anos, as escolas de Ensino Fundamental deveriam necessariamente reorganizar esse nível de ensino tendo em vista não apenas o primeiro ano, mas toda a estrutura dos nove anos de ensino. Assim, seria determinante para a ampliação de qualidade, o planejamento e reorganização da oferta de vagas, o número de salas de aula, a adequação dos espaços físicos, o número de professores e profissionais de apoio e a adequação de material pedagógico (BRASIL, 2006c).

Apesar de todas as recomendações presentes nos documentos quanto à importância de trabalhar de forma a respeitar as necessidades físicas e as especificidades de aprendizagem das crianças de seis anos, na grande maioria das vezes o que ocorria era um atendimento igual a todos os alunos da escola independentemente da faixa etária, observando-se por exemplo, longos períodos de permanência das crianças na sala de aula.

Na escola havia uma brinquedoteca improvisada e nesse espaço as crianças brincavam todas as quintas-feiras. O ambiente era sério e não contava com uma variedade de brinquedos, sendo que a maioria deles havia sido doado pelos pais das crianças ou confeccionados por professores da escola. Apesar disso, durante as observações foi perceptível a satisfação das crianças nesse ambiente. Mesmo com poucos objetos lúdicos, elas improvisavam as brincadeiras com as bonecas e carrinhos disponíveis e realizavam coisas inusitadas. Todas as sextas-feiras as crianças traziam brinquedos de casa para a escola, porém, neste momento, a brincadeira não era realizada na sala improvisada. Essa estratégia não obtinha resultados satisfatórios no que se referia à ampliação da quantidade e qualidade dos brinquedos e das brincadeiras, isso porque as crianças matriculadas na escola pesquisada eram de famílias que residiam na periferia e que não possuíam muitas condições financeiras para compra de brinquedos. Assim, as crianças não levavam muitos objetos lúdicos e acabavam restringindo as brincadeiras ao pega-pega ou tentando aproveitar os poucos brinquedos de que dispunham na escola.

A esse respeito encontramos no documento publicado pelo MEC em 2009, a afirmação de que os repertórios de brincadeiras que compõem a cultura lúdica infantil, ou seja, o conjunto de experiências que permite às crianças brincar juntas são influenciados pelo contexto físico do ambiente, isto é, a partir dos recursos naturais e materiais disponíveis para a criança é que ela consegue ter acesso ao lúdico e ao contexto simbólico do brincar. O

documento completa essa afirmação apontando que “os ambientes escolares organizados para a brincadeira, compostos de mobiliário e objetos próprios para a atividade lúdica, suscitam brincadeiras”. Encontramos no mesmo documento a respeito do ambiente físico e material a assertiva de que deveriam ser colocados à disposição das crianças materiais e objetos para descobertas, ressignificações e transgressões ambientais que efetivamente estimulem o lúdico e a brincadeira na criança, principalmente nessa faixa etária. Desta forma, observamos que o espaço lúdico na escola era bastante restrito. (BRASIL, 2009 b).

O pátio da escola era amplo, limpo, coberto e bem iluminado. Nesse local se encontravam os únicos banheiros e bebedouros que as crianças poderiam utilizar. Os sanitários não eram adequados para as crianças menores, já que as pias e vasos eram muito altos para elas.

Pôde-se perceber que algumas vezes as crianças se molhavam por não conseguirem utilizar adequadamente as pias para lavar as mãos. Além disso, os banheiros, não eram de fácil acesso e estavam localizados distantes das salas de aula das crianças de seis anos, o que acarretava em muitas dificuldades, como, por exemplo, a necessidade do uso de crachás com o número da sala a que as crianças pertenciam, evitando que se perdessem na escola. Em vários momentos durante as observações acompanhei os alunos até o banheiro ou bebedouros e percebi a dificuldade encontrada por eles para subir e descer as escadas além de não haver ninguém para auxiliá-los caso ocorresse algum problema no deslocamento.

A professora relatou que no início do ano letivo quando alguma criança precisava ir ao banheiro ela acompanhava a mesma juntamente com toda a turma. Isso, segundo ela, causava um transtorno e tomava grande tempo das aulas.

No começo do ano eu levava todos ao banheiro toda hora que alguém precisava ir...acabava que eu ficava saindo muitas vezes. Mas essa era a orientação da coordenação, então eu fiz isso por um mês mais ou menos. Aí as crianças aprenderam mais ou menos o caminho e agora elas vão sozinhas com os crachás. Muitas vezes eu tenho que parar a aula para ir procurar alguma que fica perdida ainda na escola. (PJ).

Os bebedouros ficavam localizados no pátio da escola e eram de uma altura inadequada para o tamanho das crianças de seis anos por serem muito altos, além disso, eram os únicos existentes na escola pesquisada. A alternativa encontrada pela professora foi pedir que as crianças trouxessem garrafas de água para a escola para quando tivessem sede.

A partir das observações realizadas acerca da estrutura física da escola consideramos que a escola fez uma adaptação aligeirada para atender as crianças de seis anos o que tornou o dia a dia das mesmas desgastante.

Encontramos na pesquisa realizada por Silva (2010) uma constatação semelhante à encontrada na atual pesquisa. A maioria das escolas do sistema em que a autora pesquisou não havia realizado reformas substanciais que melhorassem efetivamente a qualidade de atendimento das crianças de seis anos. Nesse sentido a autora argumenta:

Os investimentos, no tocante à infraestrutura, caminham até o presente momento a passos lentos; entendemos que essa questão passa tanto pela necessidade de recursos como também por um planejamento no âmbito das secretarias municipais de ensino, que, dentro do prazo estabelecido como limite para o atendimento da lei, devem garantir as condições necessárias ao seu cumprimento. Assim, a infraestrutura, bem como a organização dos espaços e tempos escolares deveriam estar contempladas de forma mais intensa, tendo em vista que elas necessitam ser totalmente revistas pelos sistemas nessa fase de implementação (SILVA, 2010).

O Parecer nº 22 denominado “Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos”, publicado em 2009, afirmava que a ampliação do Ensino Fundamental obrigatório para nove anos de duração, com início aos seis anos de idade era a reafirmação pelo Estado desse nível de ensino, como direito público subjetivo. Assim essa nova política estabelecia que a entrada das crianças de seis anos de idade no ensino obrigatório deve ser de forma a garantir-lhes vagas e infra-estrutura adequada. As vagas foram realmente ofertadas pelas escolas, como apontou as pesquisas recentes analisadas e comprovou-se na atual pesquisa empírica, porém a infra-estrutura não acompanhou a adequação para inclusão das crianças de seis anos.

As salas de aulas atendiam parcialmente as necessidades das crianças devido à falta de espaço para a organização das carteiras e cadeiras bem como para a realização de atividades em grupos. No fundo da sala ficavam armários e algumas carteiras sem uso o que tornava o espaço apertado, acarretando problemas para a acomodação das carteiras de forma que as crianças ficassem sentadas confortavelmente. Algumas crianças ficavam tão apertadas nas carteiras que não conseguiam se virar para os lados. Além da falta de espaço, as carteiras e cadeiras eram altas para as crianças de seis anos que ficavam quando sentadas com os pés sem alcançar o chão e o queixo encostado na carteira. As crianças aparentavam dificuldades de acomodação e até mesmo para ver o que escreviam necessitando se esticar na medida do possível para conseguir alcançar a ponta da carteira. Outra característica observada foi a falta

de estímulo referente aos aspectos pedagógicos contemplados no ambiente físico da sala. As salas não eram decoradas com materiais que auxiliassem na aprendizagem e na construção de um ambiente pedagogicamente acolhedor e estimulador, nem mesmo os trabalhos realizados pelos alunos ficavam por algum tempo colado nas paredes. A professora argumentava que a coordenação havia decidido que fosse dessa forma, pois a sala era utilizada pela turma de primeiro ano no período da tarde e pelo quinto ano no período da manhã, por esse motivo ela alegava que não havia a possibilidade de realizar mudanças no ambiente.

B) Os recursos materiais presentes na escola e sua utilização no processo de ensino/aprendizagem

Os recursos disponíveis e os procedimentos didáticos adotados pelo professor auxiliavam no entendimento e assimilação ativa dos conteúdos escolares pelas crianças, porém isso nem sempre ocorria de forma lúdica pela falta de materiais que possibilitassem esse tipo de trabalho. Nas observações foram utilizados apenas os recursos disponibilizados pela escola. Apesar disso notamos que a professora tentava encontrar estratégias para atingir os objetivos da aula, tais como o uso de brinquedos e jogos feitos pelos próprios alunos ou pelos alunos de outra turma que eram emprestados entre as professoras de primeiro ano da escola. A mobilização pessoal por parte da professora em relação aos usos de recursos ficou evidente em sua resposta:

Tem alguns brinquedos que podem ser adaptados, como jogos de bingo, de formação de palavras, fora isso fica por conta do professor mesmo estar buscando atividades diferenciadas, imprimindo por conta própria porque isso a gente também não tem cópias de Xerox nem nada, então o professor faz por conta ou teria que recorrer à lousa mas como eles ainda não conseguem escrever, então fica por conta do professor, tem que dar um jeitinho (PJ).

Como já mencionado anteriormente, a escola não contava com um acervo adequado de materiais pedagógicos que permitissem trabalhar de forma lúdica com as crianças do primeiro ano. A maioria dos materiais utilizados era proveniente de doações feitas pelos pais dos alunos e comunidade escolar:

A gente conseguiu o que tem por conta da escola, solicitou para os pais a doação de brinquedos porque realmente não tinha chegado nada do governo pra gente, então foi uma solução interna, que a gente fez, não teve muita

colaboração, então a escola usou o dinheiro da APM para comprar alguns brinquedos e montar uma salinha de brinquedos para eles (PJ).

A sala de brinquedo a que a professora se referiu é a brinquedoteca citada no item anterior e que não dispunha de variedade e qualidade adequada de brinquedos.

O brincar tem uma significativa relevância no desenvolvimento da criança como afirmou Vygotsky (1998). Para o autor, o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados e a atividade do jogo e da brincadeira estão estreitamente ligadas à relação com o ambiente sócio-cultural. O mesmo autor enfatizou que o desenvolvimento cognitivo só ocorre efetivamente se o indivíduo tiver o contato e o suporte de outros indivíduos e que este deve ocorrer de forma lúdica, a partir de situações propícias ao aprendizado. Entendemos então que o brincar auxilia a criança no processo de aprendizagem, proporcionando situações imaginárias em que ocorre o desenvolvimento cognitivo, devendo por isso ser estimulado na escola.

A professora entrevistada afirmou saber da importância do brincar, principalmente na faixa etária dos seis anos, porém disse que encontrava muitos obstáculos para a execução de atividades lúdicas na escola:

Sinto que falta a parte lúdica pra eles, porque nessa faixa etária 60 % das atividades devem ser lúdicas então eles tem que adaptar muito e às vezes fica falho e os alunos sentem essa falha também, porque eles pedem por atividades diferentes e a escola infelizmente não em como atender essa necessidade deles (PJ).

No que se referia ao material didático utilizado nas atividades de alfabetização, observamos que alguns foram disponibilizados pelo Governo do Estado via Secretaria de Educação. Esse material continha livros de histórias, gibis, contos e parlendas e, de acordo com a professora, constituía um acervo de leituras complementares:

O governo mandou pra gente apenas um acervo de leituras complementares e que no caso é o professor que faz a leitura diária para o aluno desse acervo. Mas livros de atividades ou de orientações ao professor, em relação às atividades, não (PJ).

Devido a falta de recursos materiais disponíveis, a professora procurou se reunir com outros colegas que atuavam no primeiro ano para planejar as formas de adaptação da escola pesquisada. Assim, construíram alguns materiais que eram utilizados coletivamente:

Como eu falei anteriormente a escola não tem os materiais. Os professores do primeiro ano se reuniram em fevereiro e a gente já sabia dessa realidade de que não tinha material didático para o primeiro ano então no momento do planejamento, a gente definiu que teríamos que agir por nossa conta em todas as turmas de primeiro ano (PJ).

Pudemos compreender com a análise dos dados coletados a partir das observações e entrevista, que os recursos materiais disponíveis na escola pesquisada não atendiam às necessidades de trabalho com as crianças de seis anos.

O espaço físico não era adequado e os materiais não eram suficientes tanto no que se referia à quantidade quanto à qualidade. As causas eram diversas e iam desde a falta de planejamento da unidade escolar antes da inclusão dessas crianças até a falta de respaldo do Governo do Estado no que se referia ao apoio financeiro.

A professora enquanto profissional tinha consciência das especificidades e necessidades das crianças, porém não era possível atender as mesmas com a qualidade determinada pelos documentos oficiais sem o devido respaldo estrutural e material por parte dos sistemas de ensino que acabaram incluindo as crianças de seis anos apenas no que se referiu ao acesso, isto é, à oferta de vagas. Era evidente a ausência de reorganização substancial no âmbito físico e pedagógico para o atendimento das crianças de diferentes faixas etárias atendidas pela escola campo de pesquisa. Também notamos que várias ações e adaptações ocorridas na escola dependeram mais da mobilização pessoal das professoras envolvidas com o 1º ano do que de intervenções do poder público.

5.2 Organização das atividades na escola e em sala de aula

Nesse eixo temático serão apresentadas as interpretações dos dados relacionados às práticas pedagógicas da professora e a organização das atividades na escola.

Iniciaremos abordando a questão da prática pedagógica da professora que atuava no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos no momento da coleta. Para Libâneo (1998) a prática pedagógica consiste na direção do processo de ensino/aprendizagem que se dá de forma sistematizada e tanto no planejamento como no desenvolvimento das aulas, conjuga objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas do ensino.

A partir da imersão na sala de aula, espaço complexo de relações e interações humanas, com o objetivo de realizar a análise da prática pedagógica, observamos as múltiplas dimensões das atividades da professora tais como: organização da sala de aula, métodos de

ensino, avaliação, relação do professor com alunos, objetivos da aula, conteúdos apresentados, meios de ensino¹¹.

A partir dos estudos de Libâneo (1998) os quais apontam que a direção do processo de ensino requer por parte do professor o conhecimento de princípios e diretrizes, métodos e procedimentos, procurei analisar quais desses aspectos estavam presentes na prática pedagógica da professora da sala de aula observada.

A) Organização da sala de aula

Ao observar a prática da professora percebemos que havia um planejamento no que se referia às rotinas com as crianças. A professora sempre tinha em mãos o plano de aula com a programação das atividades a serem realizadas com os alunos e sempre que necessário recorria a ele para organizar o tempo das aulas da melhor forma. Havia, portanto uma preocupação com o que Doyle, (1986 apud GAUTHIER, 2006) conceitua como gestão da classe, isto é, um conjunto de disposições necessárias para criar e manter um ambiente organizado e favorável ao ensino e aprendizagem.

Quase na totalidade das aulas observadas foi perceptível o uso de uma sequência didática adotada pela professora, isto é, as aulas tinham claramente começo, meio e fim. Nesse sentido, a docente iniciava a aula com a chamada, em seguida expunha aos alunos as atividades e conteúdos que seriam trabalhados no dia e, após esse momento eram expostos os novos conteúdos para em seguida realizar as atividades propostas no início da aula. Esse procedimento era feito com diálogo e intervenção da professora quando se fazia necessário.

Perto do horário de saída, a professora corrigia na lousa as atividades realizadas durante o dia juntamente com os alunos. Após esse momento ela pedia aos mesmos que guardassem o material utilizado e aguardassem o sinal da saída.

Em alguns momentos não houve o uso da sequência didática e pudemos perceber uma improvisação de atividades por parte da professora que nessas ocasiões não apresentou uma linearidade no trabalho. Porém, notamos que isso ocorria esporadicamente e em dias em que haviam eventos na escola ou algumas situações em que haviam dificuldades com o acesso à brinquedoteca ou quadra esportiva.

B) Conteúdos apresentados e atividades propostas

¹¹ Libâneo (1998, p.173) designa como meios de ensino todos os meios e recursos materiais utilizados pelo professor e pelos alunos para a organização e condução metódica do processo de ensino aprendizagem.

Os conteúdos eram apresentados com uma determinada ordem para que as crianças entendessem o que estava sendo ensinado. A professora explicava inicialmente o conteúdo e logo após realizava atividades de sistematização.

Sobre essa questão encontramos nos estudos de Vygotsky (1984) a afirmação que ao apresentar conteúdos diferenciados aos alunos o professor possibilita que os mesmos tenham acesso ao conhecimento científico construído e acumulado pela humanidade e, dessa forma, permite que as crianças avancem no que se refere ao aspecto cognitivo internalizando tais conhecimentos e superando o senso comum.

A partir da observação voltada para a metodologia pude perceber que a professora da sala de aula utilizava certa variedade de métodos de ensino, tais como: aulas expositivas, aulas dialogadas e trabalho de elaboração conjunta, porém, o que mais apareceu foi a aula expositiva.

Para Libâneo (1998) as aulas expositivas, apesar das críticas por não levar em conta o princípio da atividade do aluno, é um importante meio de obtenção de conhecimentos. Para o autor, a exposição lógica da matéria deve ser utilizada de forma a mobilizar a atividade interna do aluno de concentrar-se e de pensar, além de combiná-la com outros procedimentos como: o trabalho independente, a conversação e o trabalho em grupo. Observamos que pelas condições físicas da sala, o trabalho em grupo não era utilizado, valorizando-se assim, a aula expositiva voltada para a sala toda.

Como procedimento didático a professora fazia perguntas acerca dos conteúdos trabalhados em aulas anteriores, para posteriormente articular com novas informações e conteúdos apresentados. Observamos que sempre procurava identificar os conhecimentos prévios que os alunos possuíam acerca do conteúdo proposto.

Outro procedimento bastante utilizado era a prática de leitura. Para isso a professora utilizava, como meio de ensino, os livros de histórias narrativas, contos, parlendas, trava-línguas e cópias de atividades com desenhos e palavras e leituras dos nomes dos alunos nos crachás que eles utilizavam para não se perderem na escola. Todos os dias também eram apresentadas as letras, as vogais e consoantes bem como palavras com sílabas simples. Nesses casos, a professora utilizava um alfabeto móvel confeccionado pelas próprias crianças em papel cartolina encapado com plástico. Em outras ocasiões, eram utilizadas letras recortadas de revistas pelas crianças durante a tarefa de casa, mas, na grande maioria das vezes, a lousa era o meio utilizado para a apresentação e leitura das letras.

Também eram apresentados os números relacionando-os às respectivas quantidades. Para isso era utilizado o “Material Dourado”¹² e os blocos de montar. Nesses momentos a professora escrevia os números na lousa e relacionava os mesmos com o material citado. Não foram utilizados livros didáticos ou materiais apostilados, apenas atividades que a professora escrevia na lousa para que os alunos copiassem e realizassem. Para Libâneo (1998) os recursos de ensino devem ser utilizados pelo professor de forma consciente e intencional, enfatizando não só a ação docente, mas também a participação dos alunos. Não podem ter um fim em si mesmos, mas possibilitar diferentes mediações entre o professor, o aluno e o conhecimento.

Foi possível observar que a professora trabalhava conteúdos de leitura, escrita e matemática, de forma contextualizada com a realidade na qual a escola estava inserida. Isso ficou evidente pelo fato de em alguns momentos a professora lembrar as crianças das atividades cotidianas que elas já haviam relatado em aulas anteriores.

Além disso, ela tentava identificar o nível de entendimento que os alunos possuíam sobre o conteúdo exposto, sempre fazendo questionamentos acerca do que elas já sabiam sobre determinado assunto. Muitas vezes pedia para as crianças realizar atividades sobre a temática apresentada para em seguida apresentar novos conteúdos e propor novas atividades.

Para Vygotsky (1984) o nível de desenvolvimento real é o que a criança já consegue realizar sozinha e o nível de desenvolvimento potencial é o que ela faz com a mediação do professor. Para o autor, o professor tem um papel fundamental no desenvolvimento dos alunos, já que é o responsável por propor atividades com vistas ao processo de ensino e aprendizagem.

Em relação à leitura, a professora afirmou na entrevista que seguia uma rotina diária, porém, disse que não conseguia trabalhar adequadamente o lúdico com as crianças por falta de materiais específicos e espaço na escola.

No caso começa com a leitura, não somente no início, mas todos os dias tem uma leitura e tem que ser livros variados também para eles conhecerem todos e se adaptarem a todos. E em relação às atividades como eu falei 60% deveria ser a parte lúdica mas como a escola não tem, não oferece espaço para essas atividades tão grandes a gente conta com a aula de Artes e Ed. Física que são com professores específicos da área, fora isso tem a sala de

¹² O “Material Dourado” é um dos materiais criados por Maria Montessori. Este material baseia-se nas regras do sistema de numeração, inclusive para o trabalho com múltiplos, sendo confeccionado em madeira, é composto por cubos, placas, barras e cubinhos. O cubo é formado por dez placas, a placa por dez barras e a barra por dez cubinhos. (fonte: <http://educar.sc.usp.br/matematica/m212.htm>).

informática que a gente frequenta com joguinhos pra idade deles a sala de brinquedos e às vezes alguns vídeos infantis. (P J).

Encontramos no documento intitulado “A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos” (2009 b) publicado pelo MEC e analisado no presente estudo, a determinação de que as atividades do primeiro ano do ensino fundamental devem ser realizadas de forma lúdica para que as especificidades e necessidades da criança de seis anos sejam atendidas. Esse documento afirma que a brincadeira e o jogo de faz de conta são formas de compreensão do mundo pelas crianças, pois os significados construídos no momento da brincadeira são apropriados por elas de forma específica. Segundo o documento essas linguagens devem ser compreendidas no cotidiano a partir de uma proposta educativa voltada para a infância, como formas de trocas e de experiência e cultura. Assim, o desenvolvimento da linguagem escrita deve ocorrer de forma que respeite as características das crianças de seis anos.

Por tudo que argumentamos até aqui, gostaríamos de salientar que o desenvolvimento da linguagem escrita em crianças menores de sete anos pode e deve ser trabalhado por meio de estratégias de aprendizagem capazes de respeitar as características das crianças e seu direito de viver plenamente esse momento da vida. (BRASIL, 2009 b).

Foram poucos os momentos em que o brincar foi estimulado pela escola em geral. Às vezes todas as turmas de primeiro ano se reuniam para alguma atividade lúdica, que estimulavam o brincar. Na rotina semanal, as brincadeiras ficavam por conta da professora da sala em momentos previamente definidos - quinta e sexta-feira. Nos momentos finais do período de aula também priorizava o brincar, mas a ênfase nas rotinas diárias escolares era na alfabetização. Apesar das determinações dos documentos, pôde-se perceber que na maioria das vezes não se trabalhava de forma lúdica com as crianças de seis anos, tanto por falta de espaço físico da escola quanto por falta de materiais adequados para essa faixa etária, como afirmou também a professora:

Olha, é difícil realmente ter que adaptar as atividades por conta da falta de base estrutural que a gente não teve do governo, então fica realmente por conta do professor de ter que buscar e adaptar cada um. Lógico que não estou dizendo para fazer uma cartilha exatamente para o primeiro ano não, mas uma linha de pensamento para todos os professores. Eu percebo essa dificuldade principalmente com professores que pegaram a turma de primeiro ano e nunca trabalharam com uma turma de educação infantil. (P J).

A esse respeito Ronsoni (2009) afirma que a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental poderia auxiliar na desestabilização de práticas pedagógicas tradicionais por parte de todos os sujeitos envolvidos na escola. No entanto, o autor argumentou que isso só seria possível mediante a reorganização do ambiente escolar, tanto no que se referia às adaptações físicas, políticas e pedagógicas, o que no campo de coleta não ocorreu.

Segundo Vygotsky (1998), há uma estreita vinculação entre o desenvolvimento e a aprendizagem e nesse sentido entre o brincar e a mediação. Para o autor a forma de mediação e a atividade lúdica são primordiais para a construção de novas aprendizagens, pois este tipo de atividade estimula e desenvolve as funções psíquicas superiores, tem então uma relevância sócio-cognitiva.

As perguntas presentes no trabalho de mediação da professora eram feitas durante a aula. Algumas questões colocadas pela professora exigiam memorização, outras reflexão e, na maioria das vezes, as questões incluíam fatos relacionados à vida das crianças. A professora apresentava as questões de uma forma fácil, respeitando a faixa etária do 1º ano.

Após cada conteúdo exposto pela professora, esta fazia questionamentos acerca do mesmo para que os alunos demonstrassem o que aprenderam e quais dificuldades tiveram, além disso, propunha atividades sobre assuntos abordados para perceber se os alunos assimilaram o conteúdo.

Libâneo (1998), conceitua esse procedimento como conversação didática, mais conhecido como aula dialogada, na qual o professor traz conhecimentos e experiências ricos e organizados, levando os alunos a se aproximarem gradativamente da organização lógica dos conhecimentos e a dominarem métodos de elaborar suas idéias de maneira independente. Para o autor a conversação tem um grande valor didático, pois:

Desenvolve nos alunos as habilidades de expressar opiniões fundamentadas, e verbalizar a sua própria experiência, de discutir argumentar refutar opiniões dos outros, de aprender a escutar, contar fatos, interpretar etc. além evidentemente, de proporcionar a aquisição de novos conhecimentos. A forma mais usual de organizar a conversação didática é a pergunta, tanto do professor, quanto dos alunos. (LIBÂNEO, 1998, p. 168).

Os conteúdos trabalhados eram os mesmos para todas as crianças. Não observamos nenhum tipo de atividade diferenciada para as crianças com dificuldades presentes na sala. Estas ficavam, na maioria das vezes, alheias aos conteúdos, olhando pela janela ou brincando com os materiais sobre a carteira. Essa postura acabava não auxiliando

significativamente os alunos a avançarem na aprendizagem, pois estes necessitavam de atividades que levassem à compreensão do conteúdo de uma forma diferente da havia sido proposta anteriormente. Isso não era feito na sala observada, muitas vezes a professora não conseguia fazer o aluno avançar e ainda assim passava para outro conteúdo mais complexo com o restante da turma.

Para Luckesi (2010) o acesso, a permanência e a terminalidade do aluno na escola não estão garantidos se não houver qualidade do ensino e aprendizagem, ou seja, apropriação significativa de conhecimentos que elevam o patamar de compreensão dos alunos na sua relação com a realidade. Um ensino que exclui alguns alunos com maiores dificuldades é antidemocrático uma vez que não possibilitam aos alunos o processo de emancipação.

Apesar de não utilizar atividades ou conteúdos diferentes com os alunos que apresentavam dificuldades a professora dava certa atenção aos mesmos, perguntando se eles entenderam como fazer a atividade, se dirigindo até a carteira para ver se realizaram o exercício proposto ou corrigindo o caderno de atividades juntamente com o aluno. Porém, não adequava as atividades e nem realizava estratégias diferentes de ensino para essas crianças, o que acabava levando-as a se desinteressar pelas aulas.

Sabendo que devemos compatibilizar os conteúdos, estratégias e métodos de aprendizagem com o nível de preparo e desenvolvimento mental dos alunos, tomamos por referência os estudos de Libâneo (1998) que apontam que um conteúdo demasiado complicado e muito acima da compreensão do aluno pode não mobilizar sua atividade mental, o que leva-o a diminuir o interesse tanto pela aula quanto pelo conteúdo. Embora a professora trabalhasse bem, ela não atingia todos os alunos da sala e não realizava ações diferenciadas.

C) Avaliação

Para Luckesi (2010) a avaliação existe para garantir a qualidade da aprendizagem do aluno. Para o autor a avaliação serve para auxiliar o avanço e crescimento do educando.

Não observamos a aplicação de provas na sala de aula de primeiro ano. No geral, a professora avaliava a aprendizagem a partir das tarefas trazidas de casa pelos alunos e das atividades propostas em sala durante as aulas. Nesse sentido, entendemos que a docente realizava o que Luckesi (2010) denominou de avaliação diagnóstica que é definida como um instrumento de coleta de dados que não tem a função de aprovação ou reprovação dos alunos,

mas serve para que o professor tenha uma compreensão adequada do processo de aprendizagem e crescimento dos alunos.

A avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo.(...)A avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade tendo em vista uma tomada de decisão. (LUCKESI, 2010).

Podemos afirmar a partir das observações que os métodos de avaliação da professora estavam em consonância também com os princípios de avaliação elaborados pelo Conselho Nacional de Educação em 2008, que definiu as seguintes orientações acerca da avaliação no primeiro ano:

- A avaliação tem de assumir forma processual, participativa, formativa, cumulativa e diagnóstica e, portanto, redimensionadora da ação pedagógica;
- Não pode repetir a prática tradicional limitada a avaliar apenas os resultados finais traduzidos em notas ou conceitos;
- 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, como um momento necessário à construção de conhecimentos pelas crianças no processo de alfabetização. A avaliação diagnóstica é um instrumento de compreensão por parte do professor do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões satisfatórias para que o mesmo possa avançar. (BRASIL, 2008).

Em todos os dias observados houve momentos de correção coletiva das atividades. Assim, a professora selecionava os erros mais frequentes encontrados nas atividades dos alunos e levava para correção na lousa. A correção se dava de forma participativa com questionamentos de como os alunos acreditavam ser o certo naquelas atividades, para que assim os alunos pudessem compreender o conteúdo. Luckesi (2010), afirma que reconhecendo a origem e constituição do erro os alunos podem de forma mais adequada superá-lo, com benefícios significativos para o crescimento e evolução nos conteúdos escolares.

Alguns alunos ainda assim apresentavam dificuldades de entendimento dos conteúdos. Isso era percebido pelas atividades individuais e pela falta de participação nas respostas durante a correção coletiva. Nesses casos a professora chamava o aluno em sua mesa e

perguntava o que ele achava que estava errado para em seguida mostrar os erros e, depois disso, mostrava o certo.

Acreditamos que essa forma de avaliação se aproxima do ideal com as crianças de seis anos por respeitar a individualidade e as dificuldades de cada aluno. Nesse sentido, percebemos que a professora avaliava os alunos de forma a atender as especificidades das crianças, utilizando esse instrumento para auxiliar no processo de aprendizagem e não apenas com caráter classificatório. Muito embora, ainda houvesse necessidade de ter formas mais adequadas de o aluno identificar o erro, o que difere em muito da situação observada em que a professora questionava o discente, mas, depois, apresentava a resposta correta.

D) Relação professor/aluno

Para Lessard e Tardif (2008) ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos. Nessa perspectiva, os autores apontam que a relação entre professores e alunos é complexa e multidimensional necessitando estar em constante problematização e ser reavaliada continuamente.

Observamos que as interações eram diversas durante as aulas. Algumas vezes a professora interagiu com todos os alunos e, em outras, de forma individual, sempre com o mesmo tom de voz e o mesmo tipo de tratamento.

Durante as observações pudemos perceber que o clima da aula facilitava a participação dos alunos que interagem constantemente expondo dúvidas, opiniões e experiências. A professora conseguia atingir esse clima favorável por diversos fatores: sempre chamava os alunos pelo nome, estabelecia diálogos acerca de assuntos interessantes, e sempre tentava chamar para o diálogo os alunos mais tímidos.

Essa era uma estratégia favorável já que entendemos que o professor deve respeitar as individualidades dos alunos e inserí-los de forma adequada no coletivo da sala de aula, melhorando a qualidade da aprendizagem por proporcionar um ambiente favorável. Encontramos nos estudos de Lessard e Tardif (2008) a afirmação que corrobora com os apontamentos acima, já que, para os autores, o aluno aprende de forma mais satisfatória se o ambiente for favorável à aprendizagem e com um professor que permita criar afinidades, por isso a necessidade de equidade de tratamento e do respeito às diferenças individuais, sociais e culturais. Mas essa não é uma tarefa fácil, pois a atividade do professor tem como característica trabalhar com a coletividade e ao mesmo tempo centrar-se nos indivíduos e esse

tratamento com igualdade e respeito à individualidade se torna demasiadamente difícil em uma sala numerosa e heterogênea, como era o caso da sala de aula observada.

A professora algumas vezes era reforçadora e outras punitiva, dependendo da situação. Nos momentos de indisciplina a professora era um pouco coercitiva. Nesses momentos, a docente ameaçava mandar os alunos à diretoria ou conversar com a família, caso eles continuassem com as atitudes indisciplinadas. Porém, na maior parte do tempo, a professora reforçava as atitudes positivas dos alunos mostrando aos demais o quanto era agradável as atitudes de cooperação. Esta postura estimulava os alunos a se esforçarem mais durante as atividades mantendo o comportamento adequado dentro dos padrões escolares.

Outra postura coercitiva da professora nos momentos de indisciplina era quando a mesma ameaçava os alunos a ficar na sala sem participar da hora do brinquedo. Porém, como foi mencionado anteriormente, essas atitudes eram esporádicas e na maioria das vezes a professora levava os alunos indisciplinados a refletirem sobre as ações de indisciplina, as consequências das mesmas e o quanto essas atitudes eram prejudiciais aos demais alunos e a ele mesmo.

Segundo Lessard e Tardif (2008), a docência se desenrola concretamente dentro das interações sendo um dos âmbitos essenciais da atividade do professor que pode ser definido como uma atividade heterogênea e composta, na qual encontram-se ações relacionadas com:

- Objetivos reais: obter ou modificar um certo tipo de comportamento, suscitar determinada reação, motivá-lo a realizar uma tarefa.
- Ações relacionadas com as normas: fazer respeitar a disciplina, privilegiar alguns valores.
- Ações tradicionais: seguir o regulamento da escola, respeitar a fila, fazer silêncio e ações afetivas: reação emocional da professora, inúmeros laços afetivos com os alunos.

A partir da referência dos autores acreditamos que, no que se referiu às ações com objetivos reais, a docente utilizou na maior parte do tempo a motivação, suscitando obter ou reforçar comportamentos, o que acreditamos ser a forma adequada de garantir certa disciplina nas ações e tarefas a serem realizadas.

Já na questão das ações relacionadas com as normas e as ações tradicionais, a professora encontrava maneiras dinâmicas e lúdicas. Assim, a partir das leituras das histórias

com fundo moral, ela transmitia alguns valores para os alunos tais como: fazer as coisas nas horas certas têm consequências agradáveis, obedecer as regras traz satisfação, como ocorre com os personagens das histórias. Em outros momentos, durante algumas explicações de conteúdos de Matemática, pode-se observar os valores da divisão de classes ao se falar de quantidades referindo-se ao muito e ao pouco no que se refere à questão financeira (alguns tem muito, outros têm pouco). Nas brincadeiras observamos os valores em relação ao gênero como, por exemplo: meninos usam cores azuis e meninas usa cor-de-rosa.

Entendemos que essas atitudes fazem parte da cotidiana interação entre professor e alunos. Porém, deve-se tomar cuidados especiais com as atitudes apresentadas como corretas e com os valores relacionados às questões de gênero.

Em relação às interações entre os alunos, o professor interferia em casos de isolamento, estimulando a integração nos grupos de alunos.

No que se referia às interações entre os alunos pudemos perceber também que estas se davam de forma tranquila. Alguns eram tímidos, mas os demais interagiam o tempo todo e às vezes brigavam, outras se ajudavam, brincavam e conversavam, principalmente durante as atividades práticas. A professora dava bastante abertura para que os alunos se relacionassem entre si, ela mediava nos momentos de conflito e colocava alguns limites de horário, como durante as explicações na qual pedia para que ficassem quietos e prestassem atenção à aula, porém nos demais momentos ela estimulava as atividades e valorizava a cooperação mútua e a interação entre os alunos.

Essa postura auxiliava a aprendizagem, pois segundo Vygotsky (1998), tem estreita ligação com as interações sociais que a criança estabelece em seu meio social, e é a partir das interações que ela vai construindo seu conhecimento de mundo e se apropriando do conhecimento e conteúdos escolares.

No que se referia às ações afetivas a professora conseguia interagir de forma satisfatória com os alunos de forma geral. Percebemos uma atenção um pouco maior aos alunos indisciplinados, porém as interações eram próximas e positivas. Acreditamos que esse tipo de relação pode auxiliar no desenvolvimento integral da criança de seis anos, pois, segundo Vygotsky (1998), a emoção não se relaciona só com a situação instintiva em que se manifesta, mas outrossim, é um dos momentos que formam o caráter do indivíduo. Ao se desenvolver, a criança eleva as emoções ao universo simbólico, integrando-se com a dimensão cognitiva. Nesse sentido, para o autor o afetivo e o cognitivo relacionam-se mutuamente.

Entendemos assim, que a escola que pretende proporcionar o desenvolvimento integral do indivíduo, deve levar em consideração a indissociabilidade dos aspectos cognitivos e afetivos e a importância das interações que são estabelecidas nesse contexto.

5.3 As adequações da escola para atender às crianças de seis anos

Nesse momento da análise apresentamos as interpretações dos dados referentes às formas de adequação da escola para receber as crianças de seis anos.

Percebemos a partir da análise documental que uma questão essencial no que se referia às adequações da escola era a organização. Segundo o documento “Orientações Gerais” (2004 b), para receber as crianças nessa faixa etária, a escola necessitava reorganizar a sua estrutura, as formas de gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos, o planejamento e a avaliação. De acordo com o documento isso era necessário para que as crianças se sentissem inseridas e acolhidas num ambiente prazeroso e propício à aprendizagem.

A) Adequações físicas e materiais da escola

A partir das observações realizadas percebemos que não houve mudança significativa na estrutura física e material da escola para o atendimento das crianças de seis anos. O prédio continuou do mesmo jeito que era antes da aprovação da Lei nº 11.274/2006. Em alguns casos houve adaptação de espaços como a utilização de uma sala que antes servia para guardar materiais didáticos e que passou a ser usada como brinquedoteca. Os materiais foram levados para a biblioteca da escola, que ficou ainda mais apertada e sem espaço.

Além disso, ao perguntar para a professora se havia algum projeto de modificação para melhorar o atendimento das crianças, a docente respondeu que não sabia informar, mas que acreditava que não haveria uma mudança tão cedo, pois não se falava em sobre isso nas reuniões de HTPCs: “Que eu saiba até agora não me foi passado nada, acho que não tem nenhuma mudança prevista.” (PJ).

Observamos que os materiais realmente não eram suficientes nem adequados para o trabalho com as crianças de seis anos. Muitas vezes, a professora utilizava os mesmos materiais do segundo ano (antiga primeira série). Quando perguntada sobre esse assunto a docente afirmava que sentia falta de materiais lúdicos para realizar o trabalho com as crianças, como estava prescrito nos documentos oficiais do MEC.

Quando perguntamos para a professora sobre as possíveis mudanças referentes à falta de investimento ela respondeu, com desânimo, que as mudanças pareciam distantes. Afirmou ainda que, as demais turmas tinham materiais específicos para o trabalho de alfabetização, de Artes e de outras disciplinas, mas que o primeiro ano não tinha nem mesmo uma orientação que realmente auxiliasse no trabalho:

Do segundo ano em diante, até o quinto ano o governo têm disponibilizado material. Os pais tem cobrado alguma coisa, um livro, um investimento vindo do governo, mas como não tem...vai ter sim diferença de uma turma para a outra, vai ter diferença de uma escola para a outra, enquanto de segundo ao quinto ano isso não acontece porque tem o material específico do governo. E para nós não tem nenhum apoio (lágrimas nos olhos), se eu quiser mudança eu teria que mudar de profissão porque mudança na escola pública acho que vai ser difícil. (PJ).

Cunha (2001) em seus estudos apontou que as principais dificuldades encontradas pelos professores se referiam à falta de investimentos na estrutura de ensino, à desvalorização do magistério e às condições de trabalho, incluindo local, material disponível adequado para as atividades escolares e a falta de formação pedagógica.

B) Adequações em relação aos horários

O Ministério da Educação, a partir do documento de Orientações Gerais (BRASIL, 2004), indicou que as escolas deveriam incluir nos projetos políticos pedagógicos, um planejamento que incluísse estratégias possibilitadoras de maior flexibilização do tempo, com menos cortes e descontinuidades das rotinas escolares. Estratégias que, de fato, contribuíssem para o desenvolvimento da criança, possibilitando-lhe, efetivamente, uma ampliação qualitativa do seu tempo na escola.

A unidade escolar observada tinha funcionamento das 7h às 18h. Os alunos do quarto ao quinto ano são atendidos no horário da manhã das 7h às 12h e eram distribuídos em seis turmas de quartos anos e seis de quintos anos. O número de alunos nessas turmas variava de 26 a 31 crianças por sala. O período da tarde iniciava-se às 12h 30 e terminava às 17h 30. Nesse período, eram atendidos os alunos do primeiro ao terceiro ano, os quais eram distribuídos em cinco turmas de primeiros anos, dois de segundos anos e cinco de terceiros anos. A quantidade de alunos por sala variava de 23 a 30 alunos por turma. Observamos assim que o número de alunos no primeiro ano era o mesmo das demais turmas da escola.

Pôde-se observar que, apesar de extenso, o período de permanência das crianças na escola era suficiente para a professora trabalhar os conteúdos propostos. Foram observadas inclusive algumas aulas em que sobrava tempo ao final. Nesses momentos, a professora propunha brincadeiras com músicas infantis e jogos de adivinhar com as crianças.

Apesar de uma adequação nos horários com as crianças de seis anos estudando à tarde isso não nos pareceu suficiente para atender as necessidades fisiológicas, pois observamos que os banheiros eram localizados distantes das salas de aula, além disso, percebemos que diversas vezes os alunos pediam para ir ao banheiro e tomar água durante a aula. Isso se devia ao fato de que muitas vezes as crianças deixavam de comer, ir ao banheiro ou tomar água para aproveitar o tempo para brincar durante o recreio, pois, como mencionado anteriormente, não haviam horários específicos durante os dias para brincadeiras. O tempo destinado ao intervalo era curto para que as crianças brincassem e comessem, não sobrando tempo para brincar. O horário destinado para brincar durante o intervalo se restringia das 14h15min às 14h30min.

Na entrevista realizada com a professora, esta declarou que para incluir as crianças de seis anos na escola alguns horários foram modificados para uma melhor organização das crianças maiores menores. Nesse sentido o intervalo foi ampliado e o horário de saída foi adaptado para que as turmas das crianças de seis anos saíssem 10 minutos antes das outras.

É.. a única diferença do primeiro ano para as outras turmas é o horário do intervalo, que as outras turmas tem 15 minutos para tomar o lanche, ir ao banheiro e beber água, e o primeiro ano, tem meia hora contando 15 minutos para lanche, água e banheiro e mais 15 para eles ficarem livres no pátio para ter o momento de brincadeira. Eles têm tempo tranquilo para comer, brincar e ir ao banheiro e ainda tem os 15 minutos para as brincadeiras. (PJ).

Notamos, no entanto, que essa pequena alteração não era suficiente para atender as necessidades das crianças de seis anos que, por exemplo, ao final das aulas, mostravam-se bem cansadas.

C) Adequações referentes às práticas pedagógicas

A partir das observações que seguiram esse eixo temático pôde-se perceber que a maioria das práticas realizadas pela professora do primeiro ano eram parecidas com as da antiga primeira série.

Foi possível observar que as leituras apenas se diferenciavam no que se referia ao material utilizado (Ler e Escrever), mas a frequência de conteúdos foi praticamente a mesma. A própria professora afirmou que os docentes não haviam recebido orientações específicas e de forma antecipada acerca dos conteúdos e metodologias a serem trabalhados no primeiro ano:

Não houve nenhuma recomendação da escola, para auxiliar os professores que nunca trabalharam com essa faixa etária. O primeiro ano ingressou na escola pública praticamente de uma hora para a outra, então a gente não teve esse preparo no ano anterior, no caso 2009, para a implementação em 2010, não teve nenhum auxílio nesse sentido. (P J).

Esse aspecto encontrado a partir das observações e da entrevista é semelhante ao que foi constatado por Guarnieri e Vieira (2007) que, em pesquisa de campo, identificaram uma indefinição acerca dos conteúdos e formas metodológicas a serem adotadas com as turmas de seis anos, havia, para elas, um conflito quanto à diferenciação do trabalho das turmas de 1º ano em relação ao das turmas de 1ª série. Nesse sentido, compreendemos que a escola deveria ter um preparo em vários âmbitos para que o aluno pudesse ter acesso ao conhecimento de forma adequada às suas necessidades.

Segundo o documento “Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos” (2009 a), a reorganização do Ensino Fundamental implicava na realização de debates aprofundados sobre a proposta pedagógica, a formação de professores, as condições de infra-estrutura, os recursos didático/pedagógicos apropriados ao atendimento da infância, a organização dos tempos e espaços escolares. “Portanto, cada sistema é também responsável pela elaboração do seu respectivo plano de implantação e por refletir e proceder a convenientes estudos, com a devida democratização do debate.” (BRASIL, 2009 a).

Os documentos publicados como diretrizes de adequação para o Ensino Fundamental de nove anos recomendavam que as escolas fossem organizadas pela estrutura seriada, porém, alegavam que esse fator não transformasse o primeiro ano em mais uma série, com as características e a natureza da primeira série. Para que isso ocorresse havia necessidade de investimento na formação docente como indica o documento “Orientações Gerais” (2004 b) que definia como essencial assegurar ao professor programas de formação continuada, privilegiando a especificidade do exercício docente em turmas que atendem a crianças de seis anos.

No mesmo documento encontramos a afirmação de que a natureza do trabalho docente requeria um contínuo processo de formação para que este atualizasse a ação pedagógica,

desenvolvendo atitudes investigativas acerca de novas e mais adequadas alternativas pedagógicas e metodológicas na busca de uma qualidade social da educação.

Bertagna e Camargo (2009) também apontaram que desde o início do processo de ampliação do Ensino Fundamental as dúvidas sobre os conteúdos, metodologias e formas de avaliação desenvolvidos com as crianças eram constantes. Uma das principais causas dessas dúvidas, segundo as autoras, era a falta de orientação e de esclarecimentos por parte dos órgãos públicos para os professores de forma a dar um respaldo no que se refere à forma de atuação com o primeiro ano do Ensino Fundamental. A falta de respaldo levava à fragilidade de conhecimentos teóricos consistentes por parte dos professores e trazia dificuldades para a prática pedagógica com os alunos desse nível de ensino.

D) Formação docente

A professora da sala observada tinha facilidade com a turma de primeiro ano, não porque tivesse tido um respaldo por parte da escola ou sistemas, mas por ter trabalhado em uma escola de Educação Infantil:

Eu sou formada, já tenho magistério fiz também a pedagogia e letras então eu já tenho uma base boa que me ajudou muito a trabalhar nessa turma de primeiro ano. Mas como eu já disse tem professores que não tem essa realidade quanto à formação e passam muitas dificuldades, para lidar com essa faixa etária. (P J).

Apesar de se considerar com uma boa formação a professora apontou que gostaria de ter mais cursos para que pudesse se adaptar ao novo trabalho da melhor forma possível. Afirmou ainda, que passava por situações específicas que necessitavam de informação e conhecimento, e que quando se dirigia ao núcleo diretor ou pedagógico, não encontrava respaldo nesse sentido. Disse também que, o Governo deveria investir mais na formação do professor de primeiro ano até que a adaptação fosse concluída.

Apesar da experiência com as crianças de seis anos em uma escola de Educação Infantil, a professora afirmou que se sentia insegura quanto à sua atuação no primeiro ano:

Eu sinto dificuldades, pois mesmo tendo a teoria, no caso a pedagogia, na realidade mesmo atuando é bem diferente, agente se sente insegura, sente a cobrança dos pais que também ficam sem saber o que é primeiro ano, o que é primeira série, então tem uma cobrança diferenciada. (P J).

Não houve respaldo pedagógico nem mesmo durante os HTPCs da escola:

No primeiro mês de HTPC a gente recebeu um livro de orientação geral (documento publicado pelo MEC denominado “Orientações Gerais), da parte de legislação como também da parte teórica do primeiro ano, mas ficou só para os professores serem uma lida, e agora tem que correr cada um por si, (expressão de desânimo), então fica bem complicado. A escola também não tem essa formação (preparo), eu vejo que até mesmo o coordenador e o diretor parecem que não sabem lidar com o primeiro ano, então ficou uma insegurança geral na escola e infelizmente isso acaba sendo transmitido para os alunos, o professor que tem mais dificuldades acaba deixando transparecer esse problema de falta de formação. Durante os HTPCs quando algum professor está com alguma dificuldade, e se manifesta dizendo que está com algum problema, até se fala no assunto mas no geral fica mais, orientações, parte teórica mesmo. (P J).

Sobre a organização do trabalho docente na escola pública paulista atual, a professora declarou que nas propagandas eleitorais tudo parece estar bem, porém a realidade era diferente. Disse ainda que o atendimento aos alunos estava defasado por conta da falta de investimentos na formação intelectual do professor.

Ela declarou que uma das maiores dificuldades encontradas no trabalho era a desvalorização dos professores.

Não só na escola pública, mas principalmente nela e apesar de parecer que está tudo certinho, ainda falta investimento, falta uma mudança, uma adequação realmente ao público. Investimentos não só na parte material, mas investimento na pessoa, no ser humano mesmo. (P J)

E) Reação das crianças ao novo contexto escolar

As crianças pareciam adaptadas ao novo contexto escolar, porém observamos várias vezes reclamações referentes à falta de tempo para brincar, falta de brinquedos para isso e não ter acesso a um parque.

Na sala de aula observamos que as crianças aparentavam satisfação e animação no início da mesma, pois estas atraíam a atenção das crianças pelo fato de serem relativamente dinâmicas e interessantes. Porém, foi bastante recorrente a apatia e inquietação nos horários finais, geralmente das 16h em diante, por cansaço e falta de materiais lúdicos.

Durante todo o dia, o único momento em que as crianças saíam da sala de aula era no horário do intervalo e ainda assim não houve nenhum tipo de brincadeira dirigida, ou acesso a

brinquedos nesses momentos. No final das aulas, as crianças não conseguiam manter a atenção devido ao longo período de permanência na escola.

No momento do intervalo (14h) as crianças desciam as escadas, lavavam as mãos e se dirigiam ao refeitório para tomar o lanche. Às 14h15min elas saíam do refeitório e se dirigiam para o pátio ou área externa da escola. Nesses momentos ficavam mais soltas, corriam, pulavam, conversavam com as outras e, apesar da falta de brinquedos ou espaços adequados, podíamos perceber a satisfação das crianças.

Na entrevista perguntamos à professora sobre a reação das crianças a esse novo contexto escolar. Ela afirmou que existia uma preocupação da escola no que se referia a uma adaptação que fosse feita o mais suave possível, porém ficava sempre por conta do professor, já que o Governo não oferecia materiais específicos para essa adaptação.

Uma das preocupações da docente era com relação à pressão e insegurança dos pais das crianças do primeiro ano. Ela afirmou que os pais chegaram no início do ano inseguros, sem saber porque tinha mudado o atendimento das crianças de seis anos da escola de Educação infantil para a escola de Ensino Fundamental. Além disso, foi grande a preocupação em relação à convivência dos filhos com as crianças maiores, o que na verdade revelava uma falta de diálogo entre a escola e a comunidade. Nos documentos e pareceres oficiais ficou claro que essa transição deveria incluir diálogo entre escola e família para esclarecer possíveis dúvidas, fato esse também apontado por Perez (2009).

A professora relatou durante a entrevista que os pais estavam apreensivos com as questões relacionadas à alfabetização. Eles a questionavam se as crianças pulariam a etapa de Educação Infantil e iriam direto para a primeira série.

Nesse sentido a estratégia utilizada pela professora foi convocar uma reunião de esclarecimento de dúvidas. Assim, na primeira reunião foi abordado o tema do Ensino Fundamental de nove anos, e ela tentou ser o mais clara possível, para que os pais se tranquilizassem e entendessem a mudança.

Em seus relatos, a professora declarou que a mudança foi apenas política, porque, para as crianças, os conteúdos e as vivências passaram a ser os mesmos trabalhados em uma primeira série. “Apesar das crianças terem vindo para escola de Ensino Fundamental, eles deveriam ter a parte lúdica e deveriam ter o foco na alfabetização, mas não a obrigatoriedade de sair alfabetizado”, afirmou a docente.

Considerações Finais

Com o objetivo de analisar a política educacional que ampliou o Ensino Fundamental nas escolas brasileiras de oito para nove anos, realizamos análises a partir de várias fontes, incluindo documentos, livros, pesquisas recentes sobre o tema e a própria escola de Ensino Fundamental a partir da realização de uma pesquisa empírica. Toda essa trajetória teve como objetivo fazer uma somatória de dados para chegarmos a um resultado que descrevesse, ainda que parcialmente, os motivos e resultados dessa nova política educacional.

Iniciamos assim, com a análise da histórica busca pela democratização da educação no Brasil. Nessa análise da trajetória das modificações ocorridas no âmbito educacional brasileiro, percebemos que a maioria das políticas tiveram como foco principal a busca pela democratização do ensino. Porém essas medidas estiveram mais vinculadas com a necessidade de favorecer o desenvolvimento socioeconômico e político do país do que de fato melhorar a educação.

Notamos que a ampliação do atendimento que foi garantida legalmente não se deu de forma democrática devido à falta de discussão com os principais sujeitos da concretização das políticas educacionais, os sujeitos escolares.

Assim, a análise apontou para uma expansão do número de matrículas na rede escolar pública sem que a qualidade acompanhasse esse mesmo movimento gerando assim, altas taxas de evasão e repetência escolar.

Ao analisar os sete documentos publicados pelo MEC como diretrizes para a matrícula das crianças de seis anos e ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, percebemos que houve uma focalização na necessidade de adequações físicas, materiais, pedagógicas, além de definir como necessário a formação continuada do professor para acompanhar o processo de adaptação desse nível de ensino. De certa forma, foi um avanço no que se referiu às políticas educacionais, porém o curto espaço de tempo e a falta de recursos financeiros acabaram gerando um distanciamento entre o que estava prescrito nos documentos oficiais e a realidade escolar.

Isso ficou evidente ao compararmos esses documentos com as recentes pesquisas que tiveram como objeto de estudo o Ensino Fundamental de nove anos e também, com os dados obtidos na pesquisa empírica. Muitas foram as dificuldades de adequação encontradas pelas escolas para ampliar o Ensino Fundamental para nove anos. As dificuldades se deram principalmente no que se referiu a precocidade da implantação da lei, o que acabou

impactando em aspectos referentes à estrutura e funcionamento dificultando a adaptação dos sujeitos escolares à nova política educacional.

A partir da análise dos documentos e das pesquisas acreditamos que as discussões e adaptações deveriam levar em consideração as necessidades dos sistemas e das escolas, além das especificidades da criança de seis anos. O distanciamento entre as políticas públicas e os sujeitos responsáveis pela implantação das mesmas dificultou a democratização do acesso e a permanência das crianças com qualidade nas escolas.

A partir da pesquisa empírica notamos também que a escola não estava preparada adequadamente para receber as crianças de seis anos, principal motivo da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

Chegamos à essa consideração por diversos fatores incluindo a estrutura física e material, as adaptações pedagógicas e curriculares e a reação das crianças a esse novo ambiente escolar.

No que se referiu à estrutura física e material da escola pesquisada percebemos que esta foi pouco adaptada para atender as crianças de seis anos. Observamos que ocorreu uma reorganização de salas e horários que foram precariamente improvisados para atender a uma exigência legal.

Na questão da organização das atividades em sala de aula percebemos um forte empenho da professora para atender às necessidades das crianças dessa faixa etária, porém esta encontrava muitas dificuldades organizacionais, incluindo falta de respaldo da coordenação e direção e poucas orientações advindas da Secretaria de Educação, bem como a ausência de materiais adequados que permitissem trabalhar de forma diferenciada.

Essas dificuldades acabavam gerando um desânimo da professora e interferiam significativamente em suas práticas, notando-se que ela acabava utilizando as mesmas das professoras de primeira série.

A relação professor-aluno se dava de forma satisfatória por conta do esforço da docente que procurava manter uma postura mais amigável com as crianças, já que esta já havia trabalhado em uma escola de Educação Infantil. Mas, quando tinha alguma dificuldade tinha que se virar sozinha, pois nem mesmo a coordenadora sabia responder à algumas questões de ordem prática no atendimento das crianças de seis anos.

A reação das crianças a esse novo contexto educacional foi de desconforto com a atual situação. Muitas vezes era possível perceber que elas estavam na escola por obrigação sem que esta levasse a uma significação e transformação através do aprendizado. Nossa hipótese

inicial de que as escolas talvez estivessem encontrando dificuldades para se adaptar à nova política se confirmou, como pode ser evidenciado nas análises apresentadas ao longo do presente estudo.

Assim, quando da realização da pesquisa empírica que incluiu observação e entrevista constatamos que a escola não estava preparada para atender com qualidade as crianças de seis anos. Além da falta de orientações específicas para se adequar à nova política, houve ainda a dificuldade de organização dos professores, a falta de recursos para o preparo estrutural e material, e o pouco tempo para a adaptação da escola como um todo.

Entendemos então que a política de ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos e a inclusão das crianças de seis anos nesse nível de escolaridade teve como pontos positivos a possibilidade de democratização do acesso de crianças que anteriormente ficavam de fora da escolaridade. Porém, observamos que essas possibilidades ficaram apenas no plano prescritivo, isto é, nos documentos oficiais. Na realidade escolar o cotidiano mostrou que a democratização e um novo e qualitativo Ensino Fundamental não ocorreu como deveria. As escolas apresentaram diversas dificuldades de adaptação e acabaram apenas antecipando um ano da escolaridade obrigatória sem respeitar as especificidades das crianças de seis anos.

A partir da análise das pesquisas recentes sobre a temática percebemos que isso ocorreu em diversas escolas e, a partir da pesquisa empírica, observamos de forma sistemática que essa inclusão foi apenas referente ao acesso, mas não contemplou a qualidade educacional tão almejada e defendida pelos documentos publicados pelo MEC. Assim, acreditamos que muito ainda deve ser feito no sentido de reorganizar o Ensino Fundamental para atender a todos de forma democrática, alcançando o direito de uma educação de qualidade como previsto na legislação brasileira.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa**. 2º ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

BERTAGNA R. H; CAMARGO R. G. **Ensino Fundamental de nove anos: Análise a partir da experiência de uma escola municipal de Campinas**. In: Cadernos da Pedagogia ano 03 v. 01 nº 05 Janeiro / Julho, 2009.

BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M.A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 2º ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. **Diário Oficial da Republica Federativa do Brasil**, Brasília, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.529 de 2 de janeiro de 1946. **Senado Federal. Subsecretaria de informações**, 1946.

Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=103937>>. Acesso em: 24/04/2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília (Distrito Federal), 1996.

BRASIL. PNE. **Plano Nacional de Educação: subsídios para a elaboração dos planos estaduais e municipais de educação**. Brasília (Distrito Federal), 2001.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria da Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenadoria Geral. **Ensino Fundamental de nove anos 1º Relatório**. Brasília, 2004 a.

BRASIL. Ministério de Educação, Secretaria da Educação Básica, Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Coordenadoria Geral. **Ensino Fundamental de nove anos: Orientações Gerais**. Brasília (Distrito Federal), 2004 b.

BRASIL. Parecer nº 24 de 2004 (reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 6/2005). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Estabelece normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração**. Brasília (Distrito Federal), 2004 c.

BRASIL. Lei nº 11.114 16 de maio de 2005 a - **Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 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 República Federativa do Brasil, Brasília (Distrito Federal), 2005 a.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria da Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenadoria Geral. **Ensino Fundamental de nove anos 2º Relatório.** Brasília, 2005 b .

BRASIL. Resolução nº 3 de 2005. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.** Brasília (Distrito Federal), 2005 c.

BRASIL. Parecer nº 6 de 2005 que reexamina o Parecer nº 24/2004. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Estabelece normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.** Brasília (Distrito Federal), 2005 d.

BRASIL. Parecer nº 18 de 2005. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Apresenta orientações para a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental, em atendimento à Lei nº 11.114/2005, que altera os artigos 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96.** Brasília (Distrito Federal), 2005 e.

BRASIL a. Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 a. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília (Distrito Federal), 2006 a.

BRASIL. Parecer nº 41 de 2006. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Responde consulta sobre a interpretação das alterações promovidas na Lei nº 9.394/96 pelas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006.** Brasília (Distrito Federal), 2006 b.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria da Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenadoria Geral. **Ensino Fundamental de nove anos 3º Relatório.** Brasília, 2006 c.

BRASIL. Parecer nº 39 de 2006. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Responde consulta sobre situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.** Brasília (Distrito Federal), 2006 d.

BRASIL. Parecer nº 45 de 2006. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Responde consulta referente à interpretação da Lei nº 11.274/2006, que amplia a duração do Ensino Fundamental para nove anos, e quanto à forma de trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental.** Brasília (Distrito Federal), 2006 e.

BRASIL. Parecer nº 5 de 2007 (reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 7/2007). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Responde consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que tratam do Ensino Fundamental de nove anos e da matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.** Brasília (Distrito Federal), 2007 a.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria da Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenadoria Geral. **Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade.** Brasília, 2007 b.

BRASIL. Parecer nº 4 de 2008. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos.** Brasília (Distrito Federal), 2008.

BRASIL. Parecer nº 22 de dezembro de 2009. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos,** 2009 a.

BRASIL. Ministério de Educação, Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica, Coordenadoria Geral do Ensino Fundamental. **Orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade.** Brasília (Distrito Federal), 2009 b.

BRASIL. Ministério de Educação, Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica, Coordenadoria Geral do Ensino Fundamental. **Passo a passo da implementação do Ensino Fundamental de nove anos.** Brasília (Distrito Federal), 2009 c.

BRASIL. Resolução nº 6 de 20 de outubro de 2010. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação infantil.** Brasília (Distrito Federal), 2010.

CHAVES S.S. **As crianças no ensino fundamental de nove anos e a organização do trabalho pedagógico: Interpretações de professoras de uma escola pública.** In: Anais do XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. Políticas e práticas educacionais. Belo Horizonte, 2010.

CORRÊA, B. C. **A educação infantil.** In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Orgs.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB.** 2. ed. São Paulo: Xamã, 2007.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática.** São Paulo: Papirus, 2001.

CUSTÓDIO M. C. **A implantação do ensino fundamental de nove anos no contexto das políticas para universalização da educação básica.** In: Anais do XV ENCONTRO

NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte, 2010.

DANTAS A. G; MACIEL D. M. M. A. **Ensino Fundamental de nove anos e a incursão de crianças de seis anos na escolarização obrigatória no Distrito Federal: Estudo de Caso.** In: Educação e Sociedade. Campinas, v. 31, n. 110, p. 157-175, 2010.
Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15/10/2010.

DELORS J. (Org.) **Educação um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.** Tradução: José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, 1998.

DUARTE, A. M. C. **O trabalho docente na educação básica: nova configurações e formulações teórico conceituais.** In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO, VII, 2008. Anais eletrônicos, Buenos Aires, 2008.

EZPELETA, J; ROCKWELL, E. **Pesquisa Participante.** São Paulo, Cortez, 1989.

FAZENDA, I. C. A.. **Educação no Brasil anos 60. O pacto do silêncio.** São Paulo. Loyola: 1988.

GARRIDO, E. **Sala de aula: espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor.** In: CASTRO, A. D; CARVALHO, A. M. P. (Orgs.). Ensinar a ensinar: Didática para a escola fundamental e média. 3ª reimpressão. São Paulo: Thompson e Learning, 2006.

GAUTHIER, C. ET AL. **Por uma teoria da Pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí.RS: Unijui, 2006.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985).** São Paulo: Cortez,1993.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1987.

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

GUARNIERI, M. R; VIEIRA, L. C. Alfabetização no ensino fundamental de nove anos: desempenho de alunos e suas implicações para as práticas pedagógicas. In: REVISTA IBERO-AMERICANA DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO v. 4, n. 2, 2009.

JACOMINI M. A; KLEIN, S. B. - **Qualidade da educação e Ensino Fundamental de nove anos: algumas reflexões.** In: REVISTA @mbienteeducação, São Paulo, v. 2, n.1, p. 75-92, jan./jul. 2010.

LESSARD, C. TARDIF, M.; **O Trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 4ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 18. reimpressão. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO ET AL. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, A. A; **A posição do Brasil em Punta del Este**. In: REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICA INTERNACIONAL, Brasília: 1993.

Disponível em <http://www.mundorama.info/Mundorama/RBPI_-_1958-1967_files/RBPI_1962_17.pdf> Acesso em: 27/04/2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUCKESI C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 21 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARIN, A. J; BUENO, J. G. S: **Excluindo sem saber**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

NASCIMENTO, D. M.: **A construção do saber escolar nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo da prática das professoras de uma escola pública**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistatei&as&page=article&op=view&path%5B%5D=197>. Acesso em: 09/11/2011.

OLIVEIRA, D. A. ET AL. **Transformações na organização do processo de trabalho docente e suas consequências para os professores**. In: TRABALHO E EDUCAÇÃO, Belo Horizonte, vol. 11, p. 51-65, 2002.

OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. (Orgs.). **Política e gestão da educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Orgs.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2007.

OLIVEIRA, D. A; **As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica; empregabilidade e equidade social**. In: OLIVEIRA, D. A. e Duarte, M. R. T; Políticas e

trabalho na escola: administração dos sistemas de educação básica - Belo Horizonte: autêntica, 2003.

PEREZ, M. C. A. **Lei n. 11.274: a infância brasileira e o primeiro ano do ensino fundamental.** In: SULEMTO EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Campinas, vol. 30, n. 109, dez. 2009.

PINTO, J M.R. **Financiamento da Educação no Brasil: um balanço do governo FHC.** In: EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, vol. 23, nº 80. Campinas-SP: setembro de 2002. p. 108-135. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso 25/04/2011.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a Organização escolar-** Campinas, SP Coleção memória da Educação, 1998 Autores Associados.

RONSONI M. L. **Ensino Fundamental de nove anos: Uma análise da implantação no Sistema Educacional de Ensino de Santa Maria/ RS.** In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. **Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares.** In: EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, Dez 2004, vol.25, no. 89.

SAMPAIO, M. M. (Org.). **O cotidiano escolar face às políticas educacionais.** Araraquara: JM, 2002. p. 7-18.

SÃO PAULO, (Estado). Conselho Estadual de Educação. Deliberação 461, **Consultas a respeito da ampliação do ensino fundamental para nove anos.** São Paulo, 2005.

SÃO PAULO, (Estado). Conselho Estadual de Educação, Deliberação nº 61. **Fixa normas sobre a implantação do Ensino Fundamental de 09 anos no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo.** São Paulo, 2006.

Disponível em: <<http://www.sieeesp.org.br/index.php?acao=51&codigo=498>>. Acesso em: 15/07/2011.

SÃO PAULO, (Estado). Conselho Estadual de Educação, Deliberação nº 73. **Regulamenta 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 11.274/06.** São Paulo, 2008.

Disponível em: <<http://www.sieeesp.org.br/index.php?acao=51&codigo=717>>. Acesso em: 15/07/2011.

SÃO PAULO, Secretaria Estadual de educação. Resolução SE: 83. **Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais.** São Paulo, 2008.

SAVIANI, D; **Da nova LDB ao plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. Campinas, SP Autores Associados, 2002 (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, D.; **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, R. **A implantação do ensino fundamental de nove anos e seus efeitos para a educação infantil: um estudo em municípios catarinenses**. In: SUPLEMENTO EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Campinas, vol. 30, n. 109, dez. 2009.

SILVA R. **A implementação do ensino fundamental de nove anos e seus efeitos para a educação infantil : Um estudo em municípios catarinenses**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (2010). Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/rutresumo.html>>. Acesso em:15/10/2010

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-193.

VIEIRA, L. C. **O Ensino Fundamental de nove anos no Brasil: meandros político-pedagógicos de sua implementação**. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Unesp/Araraquara, 2009. Disponível: http://www.fclar.unesp.br/publicacoes/revista/polit_gest/edi6_artigolucienevieira.pdf>. Acesso em: 15/10/2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

WCEFA – **Conferência Mundial de Educação para Todos**. Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: março de 1990.

ANEXO 1



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Bauru



O Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP, em sua 57ª Reunião Ordinária realizada no dia 02 de agosto de 2010, no Prédio do STI da Faculdade de Ciências da UNESP, Campus de Bauru, às 09h00, após análise do parecer emitido pelo relator **APROVA** o projeto "O Ensino Fundamental de Nove Anos: As Determinações Legais, as Condições da Escola e a Prática Pedagógica dos Professores", Processo nº 850/46/01/10, sob responsabilidade da Professora Doutora Maria José da Silva Fernandes.

Bauru (SP), 02 de agosto de 2010

PROF. DR. ARI FERNANDO MAIA
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Av. Engº Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 - Vargem Limpa - Bauru-SP - CEP: 17.033-380
Fone: (14) 3103-6187 - e-mail: celarfi@fc.unesp.br

APÊNDICE 1

Roteiro de observação

Quanto à estrutura física da escola:

1. O espaço da escola é adequado para as crianças de seis anos? Por quê?

a) Salas de aula

b) Banheiros

c) Área verde

d) Playground

e) Pátio

f) Outros espaços

2. As carteiras e cadeiras são de tamanho adequado de forma que as crianças fiquem sentadas confortavelmente?

3. As pias e bebedouros são da altura adequada para as crianças?

4. Existem brinquedos, tanques de areia, casinha de bonecas, balanço, escorregador, etc.

5. O espaço das salas de aula atende às necessidades da criança? Como são decorados? São utilizadas cores alegres? Os trabalhos realizados ficam expostos em painéis?

6. O faz de conta e o brincar é estimulado pela escola de um modo geral? Como isso pode ser percebido?

Quanto aos horários:

1. As crianças de seis anos têm horários diferentes dos demais alunos?
2. Entrada e saída;
3. Intervalo
4. Os horários são adequados ao atendimento das necessidades fisiológicas das crianças?
5. As crianças têm horários específicos para brincar?
6. As crianças têm horários específicos para atividades de leitura?

Quanto às práticas pedagógicas:

1. Como o professor trabalha com a classe? Que procedimentos didáticos utiliza? Varia os procedimentos?
2. Quais os materiais o professor utiliza? O que pretendia com o uso dos materiais?
3. Quais conteúdos trabalha com os alunos?
4. O conteúdo está sequenciado e organizado didaticamente? É apresentado de forma correta? Veicula valores?
5. O professor consegue trabalhar o mesmo conteúdo com todos os alunos de forma adequada?
6. Como o professor trabalha com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem? Há utilização de procedimentos diferenciados?
7. O professor usa livro didático ou material apostilado? Como é esse livro? É de fácil entendimento para os alunos de seis anos?

8. A linguagem do professor é clara? É adequada à faixa etária das crianças?
9. Há formulação de perguntas e exemplos? Elas ocorrem de ambas as partes? Exigem memorização? Exigem crítica ou reflexão? Incluem fatos pertinentes à vida dos alunos?
10. O professor oferece condições para que o aluno demonstre o que aprendeu?
11. Quanto à organização geral da aula? A aula teve começo, meio e fim (seqüência didática)?
12. Houve coerência entre os objetivos da aula, os procedimentos adotados e os recursos didáticos que o professor utilizou?
13. O tempo disponível para aula foi adequadamente utilizado pelo professor?
14. Como o professor trabalha com os “erros” dos alunos?

Quanto às interações ocorridas na sala de aula:

1. Como se dá a interação na sala de aula?
2. O clima da aula facilita a participação dos alunos?
3. O professor é reforçador ou punitivo?
4. As relações são baseadas em cooperação?
5. O professor dá mais atenção para alguns alunos que outros?
6. O professor media as interações entre alunos?
7. Há interação entre os alunos?
8. Como o professor se posiciona em relação à interação entre alunos?

9. Como o professor reage à disciplina e à indisciplina?

Quanto à organização da sala de aula:

1. O professor organiza os alunos em duplas ou separadamente? Os alunos ficam em fileiras ou em círculo?

2. Há diferentes espaços/cantinhos? Como são utilizados? Como os alunos são organizados?

Quanto às crianças:

1. As crianças parecem adaptadas a esse novo contexto escolar?

2. Nas salas de aula, as crianças aparentam apatia ou satisfação?

3. As crianças aparentam algum incômodo causado pelos horários ou estrutura física inadequada à faixa etária em que se encontram?

4. As aulas parecem atrair a atenção das crianças?

5. As crianças se comportam da mesma forma na sala de aula e no intervalo/recreio?

APÊNDICE 2

Roteiro de entrevista

(lembrar ao entrevistado a questão do sigilo, dizendo que o nome dele não será apresentado em nenhum momento)

Perguntas iniciais para levantamento de dados sobre o entrevistado

a) Dados pessoais

Nome completo

Idade

Estado civil

Filhos

b) Formação

Instituição pública ou privada:

Local :

Ano:

Formação superior:

Instituição pública ou privada:

Local formação:

Ano:

Tem especialização? Onde? Em que?

Realiza cursos de formação continuada? Que tipo de curso? Onde? Por quê?

c) Experiência profissional

Tem alguma experiência de trabalho além da docência:

Tempo na docência:

Tem experiência em outras redes de ensino

Há quanto tempo atua nesta escola:

É efetiva:

Há quanto tempo atua nos anos iniciais

É a primeira vez que trabalha com 1º ano?

Tem experiência com alfabetização?

Já trabalhou na Educação Infantil?

Questões relacionadas ao trabalho no ensino público paulista

- a) Qual sua opinião sobre a escola pública paulista atual?
- b) Como você avalia o cotidiano de nossas escolas e de nossos professores

Questões relacionadas ao trabalho nos anos iniciais do ensino fundamental

1. Quanto à estrutura física e material

- a) Quais foram as adaptações feitas na estrutura física para atender as crianças de seis anos?
- b) Existe alguma previsão de reforma para atender os alunos de seis anos ou para melhorar a estrutura da escola para esses alunos?
- c) As crianças têm espaços físicos específicos para brincar durante o intervalo? Eles são adequados à faixa etária das crianças de seis anos?
- d) Os banheiros ficam próximo às salas de aulas dos alunos de seis anos?
- e) Se não, como fica o controle da ida e vinda dos alunos aos banheiros?
- f) Os banheiros tiveram adequações para receber essas crianças?
- g) Os bebedouros ficam próximos das salas de aula? Os bebedouros tiveram adequações para a faixa etária de seis anos?

h) A sala de aula tem espaço suficiente para organizar as crianças em grupos? Tem espaço para as atividades lúdicas? É bem ventilada?

i) As carteiras têm tamanho adequado para atender as crianças de seis anos? Como elas são geralmente organizadas?

2. Quanto aos materiais didático-pedagógicos

a) Vocês receberam brinquedos e outros recursos lúdicos para atender os alunos de seis anos?

b) Os brinquedos são adequados à faixa etária das crianças? Você sente que falta alguma coisa nesse sentido? O que? Por quê?

c) Vocês receberam livros adequados para os alunos de seis anos? Quais? Como utiliza?

d) Há materiais didático-pedagógicos adequados ao 1º ano? Quais? Como eles são utilizados?

e) No caso de não terem recebido materiais diferenciados, o que vocês utilizam para o desenvolvimento das atividades pedagógicas junto às crianças?

3. Quanto aos horários

a) Como você organiza as atividades pedagógicas cotidianas? Há uma rotina? Como o tempo é organizado?

b) Quais as maiores dificuldades que você sente neste sentido?

c) O tempo de duração das aulas é suficiente para trabalhar os conteúdos previstos?

d) Houve alguma alteração no horário e na rotina da escola de forma a atender os alunos do 1º ano?

- e) Durante as aulas você percebe que os alunos ficam cansados por permanecer um período longo no mesmo ambiente?
- f) Os horários de entrada e saída são adequados às crianças de seis anos, de forma que elas se sintam mais seguras?
- g) Com relação ao intervalo, você acredita que o período reservado para ele é adequado? As crianças têm tempo de comer, brincar, ir ao banheiro, etc.?

4. Quanto à formação para atuar no 1º ano e à organização do trabalho docente

- a) Você recebeu algum tipo de formação específica para atuar com crianças de seis anos antes da implantação do ensino de nove anos? Se sim, como foi? Se não, quais os problemas dessa ausência?
- b) Depois de assumir uma turma de crianças com seis anos você passou a receber uma formação específica para atuar esse ano? Como ela ocorre? Se sim, como foi? Se não, sente falta dessa formação? Por quê?
- c) Nos HTPCs há ações específicas de formação para os professores que atuam nestes anos?
- d) A formação que você tem é suficiente para trabalhar com os alunos de seis anos? Em caso de resposta negativa, de que sente falta?
- e) A escola tem outras reuniões para discutir as dificuldades encontradas pelos professores no ensino de nove anos?
- f) Como é a relação dos professores e da escola de maneira geral com os pais dos alunos de seis anos?
- g) Quais os maiores desafios que você tem sentido para atuar no ensino de nove anos?

Considerações finais

Há mais alguma coisa que queira dizer que não foi contemplado nas questões anteriores?

Agradecimentos finais.