



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

KELLCIA REZENDE SOUZA

**A REORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS
A PARTIR DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS**

**DOURADOS - MS
2012**

KELLCIA REZENDE SOUZA

**A REORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS
A PARTIR DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração “História, Política e Gestão da Educação”, linha de pesquisa “Políticas e Gestão da Educação”.

Orientação: Prof^ª. Dra. Elisângela Alves da Silva Scaff.

**DOURADOS - MS
2012**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central - UFGD

372.2098171 Souza, Kellcia Rezende.
S895r A reorganização do ensino fundamental de nove anos a partir do Projeto Político Pedagógico das escolas / Kellcia Rezende Souza – Dourados, MS : UFGD, 2012.
183 f.

Orientador: Profa. Dra. Elisangela Alves da Silva Scaff.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados.

1. Ensino Fundamental – Dourados. 2. Política educacional. 3. Projeto político pedagógico. 4. Reorganização curricular. I. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

KELLCIA REZENDE SOUZA

**A REORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS A PARTIR DO
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS**

Dissertação apresentada publicamente e aprovada em: 17/04/2012 pela Banca Examinadora
constituída pelos seguintes professores:

Dr^a. Elisangela Alves da Silva Scaff – Orientadora
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Dr^a. Dirce Nei Teixeira de Freitas
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Dedico este trabalho aos meus pais, Naurinho e Maria Elceni, que me deram a graça de viver, meus maiores incentivadores, verdadeiros exemplos de luta e coragem. Meus eternos heróis.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela sempre presença na minha existência, fonte de fé e fortaleza. É em seu nome que expresso reconhecimento às muitas pessoas que contribuíram direta ou indiretamente com essa conquista.

Aos meus queridos pais, pelo amor, compreensão e força durante todo esse processo, me dando segurança para ir até o fim, por fazerem da crença no futuro e do otimismo um imperativo.

As minhas irmãs Dienika e Thais, simplesmente pelo lugar único e incondicional que ocupam em minha vida. Ao meu cunhado Sinaldo, que tanto me impulsionou a empreender esta jornada e nunca se negou a me ajudar.

Aos queridos Adriana, Josy, Millen, Juliana, Angelo, Douglas, Cleiton, Karine e Cleberson, por serem a maior expressão do significado da palavra amigo, por me acompanharem em diferentes momentos dessa trajetória e, acima de tudo, pelas doses significativas de afeto e solidariedade.

À Ana Paula, pelo colo nas horas difíceis, pelas palavras de estímulo, pelo respeito, e, principalmente, pelo carinho que me renovava e supria de energia o meu caminhar.

À minha orientadora Elisangela Scaff, com sua competência e paciência, me direcionou nos trilhos que deveriam ser seguidos na elaboração desse trabalho. Agradeço a Deus por colocá-la no meu caminho, por construir ao longo do tempo, não apenas conhecimentos, mas também cumplicidade e amizade. Além disso, abriu as portas de sua casa, me proporcionando o convívio com duas pessoas maravilhosas, a Sophia, alegre e brincalhona, me faz a todo o momento reviver prazerosos momentos da infância, e o Zé, com sua hospitalidade e simpatia oferece sempre um diálogo amigo, extrovertido e acolhedor.

Ao professor Paulo Lima, pela paixão a carreira docente, por ter sido sempre tão acessível, por reforçar a minha crença na educação, pelos conselhos e palavras de incentivo e por sua valiosa amizade. Agradeço, também, as importantes contribuições no exame de qualificação.

A professora Dirce Nei, por sua admirável postura enquanto educadora. Pelas sugestões e esclarecimentos, durante suas aulas e no decorrer da realização deste trabalho. Obrigada por compartilhar comigo sua reconhecida experiência!

Ao professor Marcelo, pela honra de tê-lo na banca da qualificação e defesa, pelas pertinentes contribuições à dissertação, possibilitando o diálogo a partir das reflexões suscitadas.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD, pelo compromisso e pela competência na formação de pesquisadores.

Aos professores inesquecíveis da graduação, Cátia, Renata, Cristiane, Lilian, Keila, Paulo, Luis, Chaysther e Ednei, que muito contribuíram com minha formação e que continuam a serem mestres de grande orgulho e admiração.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas “Estado, Políticas e Gestão da Educação” (GEPGE), pela oportunidade de ampliar reflexões e discussões, que foram indispensáveis para a realização deste trabalho.

Aos colegas de trabalho Eveline, Kleber, Markley, Erika, Fernanda, Claudia, Valdir e Gustavo, pelo convívio e companheirismo da jornada cotidiana.

Aos colegas de mestrado, em especial, Verônica, Marianne, Eliane, Ana Lúcia, Márcia e Gisele, pela partilha e ajuda mútua nessa nova etapa da vida, sem dúvida, verdadeiras companheiras de luta e de aprendizagem, com quem compartilhei alegrias e angústias.

E, por fim, um agradecimento especial a todas as coordenadoras e professoras das escolas investigadas, bem como, aos técnicos da SEMED e COMED, que dispendo do seu pouco tempo, gentilmente colaboraram significativamente com a realização desta pesquisa.

Se por ventura não agradei alguém, não foi por esquecimento, creio que se agradecesse a todos, a lista se tornaria maior que a própria dissertação.

A todos vocês, muito obrigado!

“... O mais importante e bonito do mundo é isto; que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vem sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É que a vida me ensinou...”
Guimarães Rosa.

SOUZA, Kellcia Rezende. *A reorganização do Ensino Fundamental de Nove Anos a partir do Projeto Político Pedagógico das escolas*, 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS, 2012.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo geral analisar os Projetos Político Pedagógicos das escolas da rede municipal de Dourados-MS com relação à sua reorganização pedagógica em atendimento às especificidades do Ensino Fundamental de nove anos. A pesquisa, de abordagem qualitativa foi desenvolvida a partir de duas etapas: a) levantamento bibliográfico e documental, incluindo, neste último, a legislação do Ensino Fundamental de nove anos (Leis, Pareceres e Resoluções) e os documentos produzidos pelo Ministério da Educação para orientar a implementação dessa política; b) pesquisa de campo em duas escolas da Rede Municipal de Dourados-MS. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas com coordenadores e professores das escolas e técnicos da Secretaria Municipal de Educação e observação com registro fotográfico dos espaços físicos das instituições investigadas. Os resultados revelam que a implementação dessa política nas instituições ocorreu carecendo de ações de planejamento sistematizado e contínuo, que garantisse alterações dos aspectos estruturais e materiais didático-pedagógico, mudanças no currículo, desenvolvimento de formação continuada com os profissionais e revisão das práticas avaliativas, os resultados indicam ainda, que não houve a reformulação dos Projetos Político Pedagógicos considerando as especificidades do Ensino Fundamental de nove anos. Com base nesses dados podemos afirmar que a implementação dessa política no contexto escolar indica um processo inadequado de reorganização pedagógica, o que pode denotar a simplificação do processo, a mera inclusão das crianças de seis anos. Portanto, o estudo sinaliza a necessidade de repensar o Ensino Fundamental de nove anos, principalmente no que concerne a sua reorganização pedagógica, que por sua vez, precisa ser dimensionada aos novos desafios que esta etapa da educação básica impõe, possibilitando oportunidades de acesso, permanência e aprendizado de qualidade.

Palavras-chave: Ensino Fundamental de nove anos; Política Educacional; Projeto Político Pedagógico.

SOUZA, Kellcia Rezende. *The reorganisation of Elementary School for nine years from the political project of pedagogical schools*, 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS, 2012.

ABSTRACT

The present work aim to analyze the Pedagogical Political Projects of municipal schools of Dourados-MS related to its pedagogical reorganization to attend the specificities of nine years Elementary School. This qualitative research was developed in two stages: a) bibliographic and documentary survey, including, in the last one, the law of nine years Elementary School (Laws, Opinions and Resolutions) and the documents produced by the Education Ministry to guide the implementation of this policy; (b) field research in two municipal schools of Dourados-MS. The data collection was made of interviews with coordinators and teachers of the schools, technicians of the Municipal Department of Education and observation with photographic record of physical spaces of the institutions investigated. The results show that the implementation of this policy in schools occurred without systematized and continuous planning actions that would guarantee changes of the structural aspects and didactic-pedagogical, changes in the curriculum, development of continued training with the professionals and review of the evaluative practices, the results also indicate that there was no reformulation of the Political Teaching Projects considering the specificities of nine years Elementary School. Based on these data we may say that, the implementation of the policy in the scholar context, indicates an inadequate process of pedagogical reorganization, that can lead only to the inclusion of child in this new stage of basic education. Therefore, the study signalizes the need to rethink the nine years Elementary School, mainly referring to the reorganization of pedagogical schools, that in turn, needs to be scaled to the new challenges that this stage of education imposes, allowing opportunities for access, endurance and learning quality.

Keywords: Nine Years Elementary School; Educational Policy; Political Pedagogical Project.

LISTA DE TABELAS E FIGURAS

Tabela1 – Organização do Ensino Fundamental de nove anos e da Educação Infantil adotará a seguinte nomenclatura	30
Tabela2 – Número de matrículas na Rede Municipal de Dourados - MS.....	81
Tabela3 – Caracterização das Escolas I e II	82
Tabela 4 – Tempo de atuação profissional dos sujeitos	83
Tabela 5 – Estrutura Curricular para o Ensino Fundamental de nove anos – 1° e 2° anos .	110
Tabela 6 – Matriz curricular do Ensino Fundamental das Escolas I e II – 1° ao 5° anos ...	11
Tabela 7 – Possibilidades de organização do Ensino Fundamental de nove anos	123
Figura 1 – Pátio da Escola I.....	86
Figura 2 – Fundo da Escola I.....	86
Figura 3 – Hall da Escola I.....	87
Figura 4 – Sala de aula do primeiro ano do Ensino Fundamental da Escola I.....	88
Figura 5 – Criança de seis anos sentada na cadeira da sala do primeiro ano do Ensino Fundamental da Escola I.....	89
Figura 6 – Sala de aula do primeiro ano do Ensino Fundamental da Escola II.....	91
Figura 7 – Sala de aula do primeiro ano do Ensino Fundamental da Escola II.....	91
Figura 8 – Sala de aula do primeiro ano do Ensino Fundamental da Escola II.....	92
Figura 9 - Material confeccionado pela Professora II do primeiro ano do Ensino Fundamental	94
Figura 10 – Material confeccionado pela Professora II do primeiro ano do Ensino Fundamental	94
Figura 11 – Material confeccionado pela Professora II do primeiro ano do Ensino Fundamental	95

LISTA DE SIGLAS

BIA – Bloco Inicial de Alfabetização

CEB - Câmara de Educação Básica

CEE - Conselho Estadual de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

COEF - Coordenação-Geral do Ensino Fundamental

COMED - Conselho Municipal de Educação de Dourados

CONSED - Conselho Nacional dos Secretários de Educação

DPE - Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental

ECA- Estatuto da Criança e Adolescente

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação

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

GEPGE – Grupo de Estudos e Pesquisas “Estado, Política e Gestão da Educação”

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MIEIB - Movimento Interfórum de Educação Infantil do Brasil

PNE – Plano Nacional de Educação

SEB - Secretaria de Educação Básica

SED - Secretaria do Estado de Educação

SEMED - Secretaria Municipal de Educação de Dourados

UNDIME - União dos Dirigentes Municipais de Educação

UFG – Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
Aproximações com o tema	01
Problematizando a temática	03
Caminho metodológico.....	09
CAPÍTULO I – IMPLICAÇÕES DA POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA NOVE ANOS AO CONTEXTO ESCOLAR.....	15
1.1 O direito a educação na legislação educacional brasileira.....	16
1.2 Fundamentos legais da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos	24
1.3 Desafios à implementação do Ensino Fundamental de nove anos	43
CAPÍTULO II – REORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: DESDOBRAMENTOS A REFORMULAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	50
2.1 Orientações para implantação do Ensino Fundamental de nove anos: reorganização pedagógica da escola	51
2.1.1 Orientação Pedagógica: estrutura física e didática	56
2.1.2 Orientação Pedagógica: formação de professores	57
2.1.3 Orientação Pedagógica: currículo.....	59
2.1.4 Orientação Pedagógica: avaliação	61
2.1.5 Orientação Pedagógica: Projeto Político Pedagógico.....	63
2.2 Projeto Político Pedagógico: marcos legais orientadores e desafios a sua implementação.....	66
2.3 Projeto Político Pedagógico: planejamento e organização pedagógica da escola.....	73
CAPÍTULO III - A REORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO ENSINO FUNDAMENTAL AMPLIADO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE DOURADOS – MS	79
3.1 Rede Municipal de Educação de Dourados-MS	80
3.2 Caracterização das escolas e dos sujeitos	82
3.3 Reestruturação física e material-didática das escolas	84
3.4 Formação de professores	97
3.5 Estruturação curricular.....	109
3.6 Avaliação	122
3.7 Reelaboração do Projeto Político Pedagógico a partir da implantação do Ensino Fundamental de nove anos.....	129

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
REFERÊNCIAS	146
ANEXOS	164

INTRODUÇÃO

Aproximações com o tema

A intenção em desenvolver a presente pesquisa se relaciona às inquietações pessoais e profissionais que, na sua maior parte, decorreram das experiências no curso de Licenciatura. Inicialmente, destaco a participação enquanto acadêmica, em uma disciplina de Núcleo Livre ofertada pelo curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás - UFG, Campus-Jataí, denominada “Projeto Político Pedagógico”.

Durante a graduação em Licenciatura em Educação Física, na UFG – Campus Jataí, cursada de 2006 a 2009, comecei a realizar leituras sobre a educação escolar, e de forma incipiente, autores que tematizavam sobre as Políticas Educacionais. Como estudante de Licenciatura, cursei a disciplina de “Estágio Supervisionado” e ao realizar estágios em escolas da rede municipal da cidade de Jataí – GO desenvolvi uma pesquisa, denominada: *Projeto Político Pedagógico: elaboração, atualização e a inserção da Educação Física no documento*. Esse trabalho representou um divisor de águas na minha formação, e, apesar de sua elaboração ter sido árdua e complexa, devido a pouca experiência enquanto pesquisadora, ao mesmo tempo foi estimulante e desafiador.

O estudo possibilitou verificar a relevância do Projeto Político Pedagógico na sistematização do conhecimento e na construção do processo educativo como um todo, bem como a falta de clareza quanto ao conceito, por parte dos sujeitos da comunidade escolar. Os reflexos desse quadro possuem dimensões que devem ser consideradas, pois desencadeiam consequências desastrosas na escola, sejam elas: desarticulação entre as áreas do conhecimento, incompatibilidade do plano de ação do professor com o próprio Projeto

Político Pedagógico e, talvez a pior delas: a fragmentação da formação do educando (SOUZA, 2010).

Após esse trabalho percebi que a busca constante de novos conhecimentos foi decisiva. Já não bastava a graduação, apenas uma formação inicial na trajetória profissional, era preciso ampliá-la. A escolha do tema para a pesquisa de dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa de Políticas e Gestão da Educação surgiu a partir desse contexto, tendo o Projeto Político Pedagógico como objeto de pesquisa.

A partir do desenvolvimento das disciplinas do mestrado e participação no Grupo de Estudos e Pesquisas “Estado, Política e Gestão da Educação” (GEPGE), questões relacionadas com a presente pesquisa foram aprofundadas e amadurecidas. Concomitante, destacam-se as reflexões instigadas pela orientadora, que resultavam de análises de leituras sobre as políticas educacionais nacionais, estaduais e municipais. Nesse contexto, destacou-se a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos e as demandas ocasionadas em relação à reformulação dos Projetos Político Pedagógicos das escolas.

A ampliação dessa etapa da educação básica foi sancionada em 2006, pela Lei nº 11.274/2006, que possibilitou a inserção da criança de seis anos no universo escolar. Tal inserção suscitou questionamentos quanto à forma como o Ensino Fundamental de nove anos vem sendo implementado¹, uma vez que ele passou a protagonizar a intenção de uma reforma política e pedagógica em âmbito nacional, com vistas à melhoria das oportunidades a todas as crianças brasileiras.

Em consonância com essas inquietações e instigada pelas discussões relacionadas à implantação dessa nova etapa da educação básica em Dourados - MS, cidade onde resido e curso o mestrado, optei pela escolha do tema: “A reorganização do Ensino Fundamental de nove anos a partir do Projeto Político Pedagógico das escolas”.

O estudo insere-se em um contexto de ampla discussão acerca do Ensino Fundamental de nove anos, considerando que essa etapa da educação básica deverá configurar uma nova organização e planejamento escolar, incidindo diretamente na reelaboração do Projeto Político Pedagógico, pelo qual os membros da comunidade escolar podem compartilhar significações

¹ Ao cunhar a palavra implementação é preciso destacar sua intencionalidade. De acordo Houaiss (2001), implementar é pôr em execução, por em prática (plano, programa ou projeto); realizar. A partir dessa definição entendemos que colocar em prática o Ensino Fundamental de nove anos requer um novo Projeto Político Pedagógico.

e refletir continuamente acerca das mudanças a serem desencadeadas por tal ampliação.

Problematizando a temática

A Lei nº 11.274 sancionada em 6 de fevereiro de 2006 dispõe sobre a ampliação do Ensino Fundamental no Brasil, alterando sua duração de oito para nove anos e, ao mesmo tempo assegurando o ingresso de crianças de seis anos no ensino obrigatório, com prazo para implementação pelos sistemas de ensino municipais, estaduais e do Distrito Federal até 2010 (BRASIL, 2006a), cujo o objetivo visa:

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

A ampliação do Ensino Fundamental é uma política pública educacional, pois consiste em uma “ação do Estado, por meio de programas e ações, para a implantação de um Plano de Governo”, sua implementação e manutenção é de responsabilidade do Estado, mas emanadas de um processo de tomada de decisão de diferentes órgãos, organismos e atores relacionados à política implementada (HÖFLING, 2001, p. 31).

A política do Ensino Fundamental de nove anos veio a consolidar a proposição de expansão desta etapa da educação básica, contida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996a), e no Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001).

Para Flach (2009), a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos é um avanço para a realidade educacional brasileira, considerando que é uma etapa assegurada pela Constituição Federal de 1988 como dever do Estado, sendo um direito inalienável a todos. Isso implica na garantia legal de um maior número de crianças no contexto escolar. Contudo, essa opção precisa ser analisada com cuidado, principalmente no tocante a sua implementação nas escolas, para não incorrer numa “inclusão excludente”: um maior número de crianças estará dentro da escola, sem que esta esteja pedagógica, financeira e estruturalmente preparada para receber tais alunos.

O apontamento acima consiste também em uma das grandes inquietações postas por Duran (2006) e Frade (2007), que refere-se à como essa política, caracterizada pela presença concreta das crianças de seis anos na escola, tem sido implementada, a fim de que se traduza em melhorias efetivas na qualidade do ensino, evitando possíveis distorções.

Segundo Gorni (2007, p. 69), a implementação da política de ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos,

[...] tanto pode significar uma tendência positiva de existência de um movimento de busca de aprimoramento do processo em desenvolvimento, quanto apenas à ocorrência de mais uma ação pontual de cunho político, com vistas a introduzir uma simples mudança estrutural, que pouco ou nada vai interferir na qualidade da educação ofertada neste nível de ensino.

Para a autora, não é possível dizer qual das intenções será atingida. A concretização das intenções mencionadas dependerá, em grande parte, da maneira como a proposta chegou e está chegando às escolas e como será nelas apreendida, analisada e, em decorrência, implementada.

Nesse sentido, entendemos que “a implementação corresponde à execução de atividades que permitem que ações sejam implementadas com vistas à obtenção de metas definidas no processo de formulação das políticas”. A implementação é uma etapa dinâmica, um processo de significado próprio, que não está restrito apenas à tradução de uma dada política em ação, mas sim, que pode transformar a política em si (SILVA e MELO, 2000, p. 4).

Kramer (2006) tem refletido e demonstrado inquietação, não só com a implementação da política de ampliação do Ensino Fundamental, com o ingresso da criança de seis anos, mas, sobretudo, se essa mudança vai assegurar um processo educativo que respeite e garanta o direito da criança à educação. Trata-se de uma política pública com muitos desdobramentos, cuja efetivação exige esforço político, administrativo e, principalmente, pedagógico.

Embora anunciada como uma medida democratizante, a preocupação com sua implantação se fez notar tanto nos documentos publicados pelo Ministério da Educação (MEC), quanto nos órgãos de regulamentação da Lei federal nas esferas estaduais e municipais (SILVA e SCAFF, 2010). Com o objetivo de fundamentar as decisões a esse respeito, foram desenvolvidos vários estudos pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), cujos resultados encontram-se expressos em

Pareceres e Resoluções editados pelo CNE desde o ano de 2004.

Esses documentos destacaram explicitamente a preocupação em aliar a ampliação do Ensino Fundamental a uma nova lógica de organização do contexto escolar, isso implica que as instituições deverão organizar as turmas observando a idade e o desenvolvimento das crianças, prever e prover os recursos estruturais e didáticos, reformular o currículo e práticas avaliativas e assegurar a formação continuada à equipe pedagógica e administrativa (BRASIL, 2006b).

A implementação do Ensino Fundamental de nove anos leva necessariamente a repensá-lo em seu conjunto. Sendo assim, é preciso que haja a reorganização das práticas pedagógicas, conseqüentemente expressas na reformulação dos Projetos Político Pedagógicos, de modo que assegurem o pleno desenvolvimento das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo (BRASIL, 2004b).

Há que se considerar que não se trata apenas de antecipar uma série em termos cronológicos, mas sim, de estabelecer um novo projeto que reserva suas especificidades e que, portanto, requer uma nova prática pedagógica consoante o repensar e ressignificar das condições didático estruturais, formação de professores, currículo e avaliação. Planejar essas mudanças exige a reformulação dos Projetos Político Pedagógicos das escolas (GESSER, 2010).

Nessa vertente, entendemos que o planejamento não deve se restringir a um meio de facilitar o trabalho em sala de aula ou somente a uma atividade burocrática, que se limita ao preenchimento de formulários para serem entregues nas secretarias como cumprimento a uma exigência. O ato de planejar necessita ser concebido e vivenciado na escola como um processo de reflexão (VASCONCELLOS, 2006).

Para Veiga (2001), uma das possibilidades para que o planejamento ocorra de fato é a elaboração do Projeto Político Pedagógico. Nele deverão ser definidas as finalidades e necessidades dos alunos, professores, funcionários e comunidade escolar. Sendo assim, não pode ser entendido como um documento acabado, mas sim, em construção e reconstrução, tendo em vista que, com o passar dos tempos algumas práticas precisam ser revistas e modificadas, pois a cada ano surgem diferentes necessidades.

Vasconcellos (2008) destaca que o Projeto Político Pedagógico consiste em um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial,

participativa. Consiste em uma metodologia de trabalho que possibilita re-significar a ação de todos os agentes da instituição.

A escola de nove anos – que impõe como desafios incorporar, obrigatoriamente, um grande contingente de crianças de seis anos no ensino público, e oferecer uma educação de qualidade ainda não garantida para toda população do Ensino Fundamental de oito anos – traz, desse modo, a possibilidade de produzir uma mudança relevante nas instituições de ensino (CALLEGARI, 2006). Portanto, torna-se fundamental ter clara a importância do Projeto Político Pedagógico como um documento norteador das práticas e ações realizadas, com vistas a produzir transformações no interior da escola.

Diante do exposto, é oportuno apresentar a colocação de Silva e Lourencetti (2002), de que é na escola que se conhecem os impactos, limites, acertos, dificuldades e ganhos de novas propostas. Ainda, segundo as autoras, no âmbito da escola as diretrizes oficiais são interpretadas para se ajustarem ao cotidiano escolar, assim como os acertos, erros ou dificuldades na implementação de uma reforma educacional dependerão da coerência que ela estabelece com a crença dos educadores nas vantagens e necessidades que a reforma anuncia.

As mudanças educacionais resultantes da implantação do Ensino Fundamental de nove anos não acontecem simplesmente pela aplicação de novas Leis, mas exige um amplo debate com os educadores, é uma reflexão no interior da cada instituição de ensino (SARTURI, 2007).

A forma como a escola concebe as necessidades e potencialidades de seus estudantes, reflete-se diretamente, na organização do trabalho escolar, ou seja, no seu Projeto Político Pedagógico. É implícito que a escola, ao implementar o Ensino Fundamental de nove anos deve reformular esse projeto, com vistas a garantir condições adequadas para o ingresso das crianças (ANTUNES, 2010). Assim, destaca-se o Projeto Político Pedagógico como possibilidade para a efetivação da proposta do Ensino Fundamental de nove anos no contexto escolar.

Arroyo (2005) salienta que a ampliação dessa etapa de educação básica deve assegurar uma reflexão acerca dos tempos e dos espaços escolares. O momento será propício não apenas à idealização de novas organizações curriculares, mas também de concretização, construção e reelaboração do Projeto Político Pedagógico, que respeite o tempo do ensino e, sobretudo, o tempo de aprendizagem.

Apenas incluir mais crianças na escola, sem um planejamento político e pedagógico, pode contribuir para que o fracasso da escola brasileira seja visível mais cedo. [...] O avanço significativo em relação ao direito à educação para todos os brasileiros, evidenciado pela ampliação da escolaridade obrigatória, pode-se tornar limitado caso não ofereça condições adequadas para o acesso, à permanência e o aprendizado de todos na escola (FLACH, 2009, p. 517).

A literatura da área tem revelado preocupação quanto a efetivação dessa política, dentre os estudos destacamos os ensaios: (ARELARO, 2005a; ABRAMOWICZ, 2006 FLACH, 2009; SARTURI, 2007; CRUVINEL, 2009; OLIVEIRA, 2009; SILVA, 2009; SOUZA e SCAFF, 2011; SILVA e SCAFF, 2009, SVELI, 2008, SCAFF e BRITO, 2010 e KRAMER, 2006), e as pesquisas que analisaram a implementação da política nas redes e escolas: (DANTAS, 2009; AMARAL, 2009; BRITO e SENNA, 2009; RONSONI, 2009; ANTUNES, 2010; BUENO, 2010; DANTAS e MACIEL, 2010; FLACH, 2010; FONTES, 2009; SILVA, 2010; MACHADO, 2010; KLEIN, 2011; PANSINI e MARIN, 2011 e TENREIRO, 2011).

Esses trabalhos, que tiveram suas origens nas discussões sobre a implementação das Leis nº 11.114/2005 e nº 11274/2006, apontam para a relevância de se estudar o tema de ampliação do Ensino Fundamental a partir de seus diversos prismas: histórico, político, social, ideológico e pedagógico. Eles remetem a importância das discussões nos municípios e estados, visando implementar uma proposta de acordo com sua realidade e necessidade; da preocupação com as diversas formas de interpretação e sentidos que uma Lei e suas orientações podem gerar; da importância da formação de professores; e das mudanças causadas a partir de um instrumento normativo.

Neste viés, chamamos a atenção para a discussão salientada em muitas pesquisas sobre a efetivação da Lei no cotidiano escolar. Percebermos nos estudos a distância que existe entre as intenções das políticas educacionais e o cotidiano das instituições de ensino. Assim, voltamos nosso olhar às inquietações emanadas do dia-a-dia da escola, entendendo que para que as políticas educacionais se legitimem, é necessário diminuirmos a distância entre as finalidades das legislações e as práticas educacionais.

Considerando o exposto, assim como o princípio básico estabelecido pelo programa para ampliação do Ensino Fundamental obrigatório, que enfatiza o compromisso dessa política educacional com a equidade e a melhoria da qualidade do ensino é imperioso questionarmos: qual o lugar do Projeto Político Pedagógico nesse processo?

Em que pese os avanços na garantia do direito à educação, a pertinência das

orientações explícitas nos documentos do MEC e as possibilidades que elas abrem para uma revisão dos objetivos e pressupostos da organização do Ensino Fundamental de nove anos nas escolas, urge o problema desta pesquisa, que se reporta à seguinte questão: os Projetos Político Pedagógicos das instituições de ensino expressam a reorganização pedagógica do Ensino Fundamental de nove anos?

O movimento de implementação do Ensino Fundamental de nove anos desperta a necessidade de conhecer os diversos processos locais que engendram tal implementação, sem com isso desconsiderar que as iniciativas locais são condicionadas e induzidas pelas orientações da política nacional, estadual e municipal.

Neste viés, Silva e Scaff (2010) apontam que em Mato Grosso do Sul, a Deliberação do Conselho Estadual de Educação - CEE/MS nº 8.144, de 9 de outubro de 2006, dispõe sobre o Ensino Fundamental com duração de nove anos e matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade no Sistema Estadual de Ensino, estipulando a implantação deste a partir do ano letivo de 2007, podendo ser de forma gradativa. Assim, já em 2007, 93% das escolas do estado haviam implantado o Ensino Fundamental de nove anos, percentual que passa a 100% em 2008.

No município de Dourados - MS, a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos ocorreu no ano de 2007 (BUENO, 2010). Decorridos mais de quatro anos desde a sua implantação, questiona-se em que medida a exigência de reformulação dos Projetos Político Pedagógicos das escolas foi incorporada na legislação municipal a respeito do Ensino Fundamental de nove anos? As escolas já iniciaram essa reformulação? Qual é o prazo para conclusão da mesma? Quem são os agentes envolvidos nesse processo? O que mudou nesses últimos quatro anos em termos de Projeto Político Pedagógico das escolas municipais e em que medida essas mudanças possibilitam a reorganização do Ensino Fundamental de nove anos?

A relevância desse estudo se justifica mediante afirmação de Silva e Scaff (2010), de que as pesquisas e as publicações sobre o Ensino Fundamental de nove anos não permitem inferências mais consistentes sobre a alteração dos Projetos Político Pedagógicos, indicando um campo ainda pouco explorado. Portanto, existe a necessidade de trabalhos acerca dos processos decorrentes das políticas públicas, especificamente de educação, que são materializadas no cotidiano das escolas.

Discutir as questões da “ampliação do Ensino Fundamental para nove anos é uma

tarefa complexa, mas indispensável, considerando as inúmeras vertentes que a temática vem assumindo nos diferentes contextos educacionais”. Desse modo, procuramos transitar entre a análise da política educacional e a análise das práticas pedagógicas que se materializam no âmbito da escola (CORREA, 2011, p. 111).

A partir das considerações acima e do problema de pesquisa desse estudo, os objetivos estabelecidos são os seguintes:

Geral

- Analisar os Projetos Político Pedagógicos das escolas da rede municipal de Dourados-MS com relação à sua reorganização pedagógica em atendimento às especificidades do Ensino Fundamental de nove anos.

Específicos

- Averiguar em que medida a exigência de reformulação dos Projetos Político Pedagógicos das escolas frente à ampliação do Ensino Fundamental foi incorporada na legislação municipal, estadual e municipal;
- Discutir as possibilidades do Projeto Político Pedagógico como instrumento de planejamento e organização da escola;
- Compreender a reorganização pedagógica advinda da ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos nas escolas municipais de Dourados - MS.

Caminho metodológico

A pesquisa proposta buscou respostas a indagações e inquietações que perpassam as práticas cotidianas no interior da escola, suscitando a necessidade de interpretar a materialização da política do Ensino Fundamental de nove anos no contexto escolar a partir do Projeto Político Pedagógico.

O estudo deste fenômeno foi conduzido pela pesquisa qualitativa. Deslauriers e Kérisit (2008) assinalam a importância desta pesquisa aplicada à análise das políticas. A pesquisa qualitativa garante uma proximidade ao campo no qual se tomam as decisões e onde vivencia as repercussões regionais, familiares e individuais, além de considerar os diferentes aspectos de um caso particular e relacioná-lo ao contexto geral e de sua capacidade de formular proposições ligadas à ação e a prática. Essas vantagens fazem com que a presença deste tipo

de pesquisa seja cada vez mais utilizada, quando se trata de analisar as políticas sociais.

A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (ESTEBAN, 2010, p. 127).

Considera-se que o cunho qualitativo dado a pesquisa possibilita o desvelamento do objeto de estudo, porque no entender de Oliveira (2007), as estratégias adotadas na investigação permitem o recolhimento de dados que podem auxiliar na leitura e na compreensão dos fatos que estão sendo estudados. A abordagem qualitativa da investigação exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto.

Foi realizado levantamento bibliográfico acerca do tema, para servir como base, produção e ampliação de conhecimento em relação ao objeto da pesquisa desenvolvida. Para Deslauriers e Kérisit (2008) citando Marshall e Rossman (1989), essa fase é fundamental para o desenvolvimento do processo analítico, pois a revisão bibliográfica possibilita a formulação e explicitação tanto durante a coleta dos dados quanto em sua análise, permitindo estabelecer e avaliar os dados, assim como fazer uma ligação entre os mesmos em diferentes momentos. “A medida que progride a teorização enraizada, a revisão bibliográfica fornece as construções teóricas, categorias e propriedades que servem para organizar os dados e descobrir novas relações entre teoria e mundo real (p. 41)”.

Nessa perspectiva, buscamos um referencial teórico que pudesse contribuir para a compreensão da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos como integrante das contradições que caracterizam a implantação de políticas educacionais e seus efeitos em âmbito local.

Uma característica desta pesquisa é o contato com o campo, o qual, para Deslauriers e Kérisit (2008), não serve apenas como reservatório de dados, mas também como uma fonte de novas questões. O pesquisador vai a campo não apenas para encontrar respostas para suas perguntas, mas também para descobrir questões sob alguns aspectos mais pertinentes e adequados. Isso desencadeia um contato direto com o real.

A pesquisa em campo foi realizada em escolas da rede municipal de Dourados/MS,

selecionadas a partir dos seguintes critérios:

- Localização urbana;
- Mínimo de cinco anos de existência;
- Oferta de Educação Infantil² e anos iniciais e finais do Ensino Fundamental;
- Que reelaborou o Projeto Político Pedagógico após 2007;
- Disponibilidade em relação ao fornecimento de documentos necessários a pesquisa.

A partir desses critérios, foi realizada a delimitação das instituições, chegando a duas escolas. Feito isso, entramos em contato com os responsáveis pelas instituições, para apresentar o projeto de pesquisa e solicitar autorização para a realização da pesquisa de campo. A efetivação de tal procedimento se deu mediante encaminhamento de carta de solicitação juntamente com o projeto de pesquisa para análise da Secretaria Municipal de Educação de Dourados-MS e, após autorização desta, entramos em contato com os diretores das unidades escolares selecionadas.

Obtivemos êxito nos pedidos e após a autorização concedida demos início a coleta de dados, que compreendeu de fonte documental e entrevista semi-estruturada. O universo de documentos analisados foram os Projetos Político Pedagógicos das instituições investigadas (fonte primária), bem como, os documentos sobre o Ensino Fundamental de nove anos em âmbito nacional, regional e local (fontes secundárias), os quais contêm os aspectos legais da implantação dessa política.

Para Cellard (2008), o documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social, graças ao documento pode-se operar um corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação ou de evolução dos indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, práticas e etc.

Os documentos supracitados constituíram o *corpus*³ documental desta pesquisa. Bardin (2009, p. 122) diz que *corpus* “é o conjunto de documentos tidos em conta para serem

² A inclusão de crianças de seis anos no Ensino Fundamental requer diálogo institucional e pedagógico entre Educação Infantil e Ensino Fundamental dentro da escola. Tal diálogo deverá ser materializado no Projeto Político Pedagógico. Sendo assim, é oportuno ter como critério instituições que ofereçam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, pois o processo de transição destas etapas consiste em uma das especificidades da ampliação dos anos de escolaridade.

³ Coletânea ou conjunto de documentos sobre determinado tema; repertório ou conjunto da obra científica.

submetidos aos procedimentos analíticos”. Para Bauer e Aarts (2008), o *corpus* consiste em uma coleção finita de materiais, determinada de antemão pelo analista, com arbitrariedade com a qual ele irá trabalhar.

Para suprir eventuais lacunas da análise dos documentos foram realizadas entrevistas com dois coordenadores pedagógicos, dois professores das escolas selecionadas e dois profissionais da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), no segundo semestre de 2011 (setembro/outubro). A escolha dos sujeitos obedeceu aos seguintes critérios:

- Coordenador do Ensino Fundamental;
- Professor do primeiro ano do Ensino Fundamental;
- Profissionais da SEMED que atuam no Departamento responsável pelo Ensino Fundamental;
- Disponibilidade para a realização da entrevista.

No entender de Szymanski (2004) citando Banister *et. al.* (1994), a entrevista é um instrumento empregado em pesquisas qualitativas como uma solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos para serem investigados por um instrumento fechado num formato padronizado.

Neste estudo, optamos pela entrevista semi-estruturada, que segundo May (2004) possibilita ao pesquisador a flexibilidade para ir além das respostas, de uma maneira que não se limite apenas as perguntas em um formato padronizado, permitindo que os sujeitos respondam mais nos seus próprios termos do que as entrevistas estruturadas. Considerando estas questões, o instrumento apresenta uma combinação de perguntas abertas e fechadas, servindo de eixo orientador para o seu desenvolvimento.

Respeitando os princípios éticos para o desenvolvimento da pesquisa foi apontado para os sujeitos o objetivo e a justificativa do estudo proposto, juntamente com o termo de consentimento livre e esclarecido (ANEXO I), que foi assinado por todos, tendo garantida sua privacidade.

De modo a complementar a análise que propomos, consideramos também os dados disponibilizados a partir da observação dos espaços físicos e dos materiais didáticos pedagógicos das escolas, que ocorreu durante duas visitas em cada uma delas no segundo semestre de 2011. Para Jaccoud e Mayer (2008), a observação se produz com os registros sistematizados e uma atenção constante a tudo o que se passa e, sobretudo, um esforço regular

de revisar os acontecimentos observados; “é assim que ocorrem as associações e as relações carregadas de significações” (p. 271).

O registro das observações se fez por fotografias, com o intuito de evidenciar as condições estruturais e didáticas das escolas. Foram fotografados o mobiliário disponível nas salas de primeiro ano do Ensino Fundamental, bem como os espaços destinados ao recreio, para que pudéssemos documentar a realidade no momento em que esse processo foi desencadeado. O registro foi autorizado formalmente pelos responsáveis das instituições.

Para o tratamento dos dados, utilizamos a análise de conteúdo, que compreende:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores, quantitativos ou não que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2009, p. 42).

O emprego da análise de conteúdo permite ao investigador tratar os dados para além da simples descrição do conteúdo e, ainda, remeter aos saberes que os mesmos suscitarão após exaustiva análise de questões, que podem emergir da sociologia, da economia, da educação, da psicologia, entre outros (FRANCO, 2005).

Nessa fase realizamos a confrontação sistemática entre os componentes do conceito e a totalidade desse conceito em relação ao objetivo da pesquisa. Bardin (2009) aponta que existem diversas técnicas para análise do conteúdo, nessa pesquisa recorreremos à temática ou categorial, que de acordo com a autora, considera a totalidade de um texto e compreende o desmembramento deste em unidades ou categorias.

Classificar elemento em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles. É possível, contudo, que outros critérios insistam noutros aspectos de analogia, talvez modificando consideravelmente a repartição anterior (2009, p. 112).

Buscamos a partir da análise dos Projetos Político Pedagógicos das instituições, dos documentos legais que orientam a política de ampliação do Ensino Fundamental, das falas dos sujeitos e observação dos espaços escolares, uma compreensão acerca da relevância da reelaboração do Projeto Político Pedagógico no processo de implementação de uma política

educacional.

Considerando o que foi apresentado, o problema de pesquisa desse trabalho e a efetivação dos objetivos propostos, para a exposição do estudo empreendido foi necessário organizá-lo em três capítulos, sejam eles:

No primeiro capítulo situamos a ampliação do Ensino Fundamental na legislação brasileira, entendendo-a como uma forma de garantir o direito à educação. Dessa forma, retomamos brevemente seus aspectos históricos, explorando mais detidamente o processo de ampliação recentemente desencadeado em nível nacional, estadual e municipal, com vistas a apontar os desafios colocados à implementação dessa política.

No segundo capítulo fizemos referência aos documentos que foram expedidos para orientar a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, dando ênfase ao que foi apresentado sobre a reorganização pedagógica dessa etapa da educação básica. A seguir, analisamos o Projeto Político Pedagógico na legislação educacional nacional, estadual e municipal, essa ação ofereceu um quadro de referência para a discussão sobre os desafios inerentes a efetivação desse documento nas instituições de ensino. Apresentamos também a relação do Projeto Político Pedagógico como um instrumento que possibilita a organização das práticas pedagógicas a partir do planejamento escolar.

Dedicamos no terceiro capítulo a realizar uma sucinta contextualização da cidade de Dourados - MS, abordando mais especificamente a constituição de sua rede escolar. Após uma breve caracterização de cada escola e dos sujeitos, foram selecionados a partir da análise dos Projetos Político Pedagógicos, entrevistas e observação os seguintes temas: estrutura física e didática, formação de professores, currículo e práticas avaliativas. Concluindo o capítulo apresentamos os apontamentos referentes à reelaboração dos Projetos Político Pedagógicos das instituições, como instrumento de organização e planejamento educacional frente à implementação do Ensino Fundamental de nove anos.

Ao final, foram expostas as considerações finais sobre os achados dessa pesquisa, baseando-nos em toda a trajetória do estudo. Foram sublinhados alguns aspectos que, podem oferecer pistas para novos trabalhos e abrir espaços para pensar as potencialidades da discussão sobre a implementação do Ensino Fundamental de nove anos. Por fim, são apresentadas as referências bibliográficas e anexos.

CAPÍTULO I

IMPLICAÇÕES DA POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA NOVE ANOS AO CONTEXTO ESCOLAR

O movimento de ampliação dos anos de escolaridade produziu uma reconfiguração do Ensino Fundamental, colocando de imediato a necessidade de compreendermos tanto os determinantes políticos desse processo, como seus efeitos para a educação básica, que, nesse contexto, tem os limites legais e pedagógicos de seu âmbito de atuação redefinidos. Interessamos examinar essa questão sob a égide do Projeto Político Pedagógico.

Neste capítulo apresentamos a partir das manifestações oficiais materializadas na legislação brasileiras, os caminhos normativos percorridos pelo Ensino Fundamental que culminaram em sua ampliação.

Deste modo, algumas questões estruturais para o estudo proposto devem ser abordadas na discussão da ampliação dos anos de escolaridade, quais sejam: a constituição histórica da ampliação do Ensino Fundamental no Brasil, a educação enquanto direito social, a legislação que norteou a implantação do Ensino Fundamental de nove anos no contexto nacional, estadual e municipal, bem como os desafios que esta nova etapa traz a educação brasileira.

É oportuno ter clareza da conjuntura política que envolve o Ensino Fundamental de nove anos, atentando para questões como o distanciamento e as incoerências entre a consolidação da prática legal e suas expressões estabelecidas nos documentos oficiais do governo. A seguir, abordaremos uma breve trajetória histórica a partir das determinações legais que tratam da ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos no Brasil.

1.1 O direito a educação na legislação educacional brasileira

Ao refletirmos acerca do direito educacional e conseqüentemente sua obrigatoriedade, devemos levar em conta que se trata de uma construção histórica carregada de representações e significados. Embora a extensão do tempo da educação escolar obrigatória tenha sido lenta ao longo do último século, a proposta de inserir crianças menores de sete anos no Ensino Fundamental não é nova.

Para Klein (2011, p. 37), atualmente “a obrigatoriedade de uma determinada escolaridade é matéria consensual no mundo ocidental, acordado em diferentes momentos nas declarações internacionais⁴”. No Brasil, o direito a educação, bem como a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos percorreu uma história de lutas e contradições que também foram influenciadas por esse movimento global de expansão da escolaridade.

Sacristán (2001) aponta que a trajetória da educação obrigatória, em sua origem, reflete os objetivos ambíguos da ideia de escolarizar a todos como um meio de emancipação social e individual. O autor sinaliza que as primeiras Leis propostas como ideais, eram tratadas por sua utilidade social, ou seja, como dever moral.

Considerando que os estudos de Cruvinel (2009), Flach (2009), Silva (2009), Antunes (2010), Zingarelli (2009), Rocha (2011), Oliveira e Saveli (2008) abordaram o histórico da legislação brasileira referente aos anos de obrigatoriedade da educação de forma aprofundada, limitaremos a apresentar brevemente a trajetória histórico-legal do direito a educação e da ampliação do Ensino Fundamental ao longo do período republicano no Brasil.

Por isso, destacaremos os momentos mais relevantes, o que possibilita reconstituir os caminhos das políticas educacionais instituídas, na perspectiva da democratização do ensino obrigatório entendida como a garantia do direito a educação, convergindo com a política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos (ROCHA, 2011).

Teremos como marco a Constituição de 1934, pois é a primeira a dedicar espaço significativo à educação, estabelecendo-a como direito de todos e de responsabilidade do Estado.

O artigo 149 da Constituição Federal de 1934 trata a educação como direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cabendo a este último o

⁴Declaração Universal dos Direitos Humanos – 1948; Declaração dos Direitos das Crianças – 1959; Declaração Universal da Educação para todos – 1990).

compromisso de proporcioná-la a brasileiros e estrangeiros domiciliados no Brasil (BRASIL, 1934). Tal documento determinou a gratuidade do “ensino primário integral” e previa, por meio de um futuro Plano Nacional de Educação a extensão da gratuidade a outros níveis de ensino. A obrigatoriedade escolar apontada neste documento consistia no ensino primário de cinco anos, integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos.

A Constituição Federal de 1937 (BRASIL, 1937), sancionada por Getúlio Vargas, “serviu aos interesses da ditadura imposta pelo Estado Novo, alterando de forma considerável a situação da educação no Brasil” (ROCHA, 2011, p. 3).

No entender de Vieira (2007), a Constituição Federal de 1937 ampliou a competência da União para estabelecer e determinar as bases da educação nacional, traçando suas diretrizes. Além disso, o dever do Estado com a educação é relegado em segundo plano, atribuindo-lhe uma função compensatória na oferta escolar destinada a crianças e jovens.

A autora pondera que o ensino profissional e vocacional foram prioridades, o que denuncia a omissão do Estado com relação às demais modalidades de ensino. Quanto ao aspecto da gratuidade e obrigatoriedade asseguradas na Constituição de 1934, o texto da Constituinte de 1937 estabeleceu também a obrigatoriedade e gratuidade, porém acrescentou o caráter parcial da gratuidade no artigo 130, “por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar” (BRASIL, 1937).

Em 1946 é promulgada uma nova Constituição Federal, que estabeleceu no artigo 5 a competência da União em legislar as diretrizes e bases da educação nacional, as constituintes anteriores definiam como atribuição do Estado traçar e fixar diretrizes (BRASIL, 1946).

Para Cruvinel (2009), essa constituinte conferiu ao Estado o papel de principal agente propiciador do direito à educação. Esse documento determinou também a obrigatoriedade e gratuidade apenas do ensino primário. Os graus posteriores de ensino só seriam gratuitos aos estudantes que provassem insuficiência de recursos.

Tanto a Constituição Federal de 1937, quanto a de 1946 indicavam a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário, entretanto, não delimitavam a faixa etária em que o ensino seria obrigatório e o tempo de duração deste.

A Lei nº 4.024/1961 garantiu a educação enquanto direito, sendo dada no lar e na escola, assegurada por obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus. Caberia ao Estado prover os recursos indispensáveis

aos que provasse a insuficiência de meios.

As Constituintes de 1967 e 1969, apesar de concebidas em plena ditadura militar, mantiveram a posição de colocar a educação como direito de todos. A primeira não fixou a obrigatoriedade ao grau de ensino, mas sim, a faixa etária das crianças e jovens de sete a quatorze anos de idade. No entanto, a gratuidade só era reconhecida nos estabelecimentos primários públicos, ficando a gratuidade dos graus posteriores vinculadas à insuficiência de recursos do aluno e efetivo aproveitamento deste (BRASIL, 1967).

A Constituição de 1969 voltou a vincular a obrigatoriedade ao grau de ensino juntamente à faixa etária. Tornou-se então obrigatório o ensino primário para a população de sete a quatorze anos de idade, desobrigando o Estado de oferecer o ensino ginásial aos que concluíssem o primário aos doze e treze anos (ROCHA, 2011, p. 3).

A LDB nº 5.692/1971 provocou alterações substanciais na estrutura do ensino vigente no país. Criou o ensino de primeiro e segundo graus, unindo no denominado primeiro grau, o antigo primário ao antigo ginásio, o qual passou a ter a duração de oito anos. Considerando nosso foco de estudo destacamos:

Art. 18. O ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades.

Art. 19. Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos.

§ 1º As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade.

§ 2º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.

Art. 20. O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula.

Parágrafo único. Nos Estados, no Distrito Federal, nos Territórios e nos Municípios, deverá a administração do ensino fiscalizar o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incentivar a frequência dos alunos (BRASIL, 1971).

Notamos a determinação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental para oito anos, vinculando-a a idade, quando aponta, no artigo 20, que o ensino de 1º grau seria obrigatório dos 7 aos 14 anos. Foi a primeira referência ao tempo escolar associado à idade e ao tempo específico. Evidenciamos no inciso 1º do artigo 19 que pela primeira vez a legislação abriu a possibilidade de matrícula para a criança com idade inferior a sete anos de idade.

A partir da aprovação da LDB nº 5.692/1971 passou a chamar “Ensino de primeiro grau” as oito séries que compunham o ensino obrigatório. A partir de então se consolidou o ensino obrigatório de oito anos de duração, proposição mantida nas legislações posteriores (KLEIN, 2011).

Com a mudança para oito anos de escolaridade obrigatória, novos debates foram empreendidos a partir da década de 1980 no campo social e político do país, o que impulsionou novas possibilidades no campo das políticas educacionais, sobretudo no que tange ao direito à educação.

A promulgação da Constituição da República em 1988 sacramentou legalmente a redemocratização do Brasil. Para Duarte (2007, p. 695), o documento atribui ao “Estado papel essencial na efetivação dos direitos fundamentais de natureza social nele elencados”.

No entanto, para que esse papel do Estado se concretize efetivamente, “não basta à garantia dos direitos individuais, como liberdade de expressão, direito de voto e direito de ir e vir, mas faz-se necessária a realização dos direitos sociais, como o direito à educação, ao trabalho, à saúde, entre outros” (DUARTE, 2007, p. 694).

Cury (2002) considera que o primeiro passo para a garantia do direito é a sua inscrição em Lei de caráter nacional. Com efeito, como já foi dito, no Brasil a Constituição Federal de 1988 estabeleceu direitos sociais, políticos e civis, dentre eles, a educação. Esse documento representou um marco no encaminhamento dos problemas referentes à educação brasileira, pois estabeleceu diretrizes, normas e princípios que reconheceu a educação como um direito social e fundamental.

Especificamente sobre a educação, na Constituição Federal de 1988 foram incluídos nove artigos, nos quais se encontram explícitos uma série de aspectos que envolvem a concretização desse direito, entre eles, destacamos o 205, 206 e 208 em virtude do foco deste estudo. No artigo 205, consta que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. No artigo 206 afirma-se que o ensino será ministrado tendo como base os seguintes princípios: “I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...] IV - gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais”. O artigo 208 apresenta especificamente o direito à Educação, que será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos **4 (quatro)** aos **17 (dezessete)**

anos, assegurado inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria⁵;
II - progressiva universalização do ensino médio gratuito⁶;
III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade⁷;
V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
VI - oferta de ensino noturno regular, adequada às condições do educando;
VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde⁸ (BRASIL, 1988- Grifo nosso).

Os parágrafos 1º, 2º e 3º do artigo 208 definem ainda que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo; o seu não-oferecimento pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente e; cabe ao Poder Público recensear os educandos no Ensino Fundamental, fazer-lhe a chamada e zelar junto aos pais e responsáveis pela frequência à escola.

A educaçãoa Constituição Federal de 1988 foi concebida como obrigatória e gratuita e, quando ofertada pelos poderes públicos, tornou-se um direito público subjetivo, ou seja, onde o indivíduo possui uma esfera de ação inviolável, na qual o poder público não pode penetrar (REALE, 1988).

Segundo Duarte (2004, p. 113):

Trata-se de uma capacidade reconhecida ao indivíduo em decorrência de sua posição especial como membro da comunidade, que se materializa no poder de colocar em movimento normas jurídicas no interesse individual. Em outras palavras, o direito público subjetivo confere ao indivíduo a possibilidade de transformar a norma geral e abstrata contida num determinado ordenamento jurídico em algo que possua como próprio. A maneira de fazê-lo é acionando as normas jurídicas (direito objetivo) e transformando-as em *seudireito* (direito subjetivo). O interessante é notar que o direito público subjetivo configura-se como um instrumento jurídico de controle da atuação do poder estatal, pois permite ao seu titular constranger judicialmente o Estado a executar o que deve.

No caso da educação, significa que o titular deste direito é qualquer pessoa, de qualquer idade, que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória na idade apropriada ou não. Ele é subjetivo porque é inerente ao seu titular e como o sujeito deste dever é o Estado,

⁵ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009

⁶ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996.

⁷ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006.

⁸ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009.

constitui-se num direito público (DUARTE, 2007).

Além da previsão constitucional, existem demais documentos jurídicos que contêm dispositivos significantes no que concerne ao direito à educação, sejam eles: o Estatuto da Criança e Adolescente - ECA (Lei nº 8069/1990) e a LDB (Lei nº 9394/1996).

O artigo 53 do ECA prevê que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (BRASIL, 1990).

O artigo 54 definiu que o Estado deve assegurar a educação às crianças e adolescentes. No inciso I destaca que o Ensino Fundamental deve ser obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

A LDB, no seu artigo 2 afirma que a educação é dever da família e do Estado e, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996a).

O inciso I do artigo 4 da LDB reporta-se ao mesmo conteúdo do inciso I do artigo 54 do ECA. O artigo 5 da LDB define que o acesso ao Ensino Fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão acionar o poder público para exigí-lo.

É oportuno salientar que os artigos do ECA e da LDB referentes a gratuidade e obrigatoriedade do Ensino Fundamental são semelhantes, redação esta que também fazia parte dos artigos da Constituição Federal de 1988. Porém, com as Emendas Constitucionais, o texto passou a não mais se referir ao Ensino Fundamental, mas à educação básica. Mesmo que o ECA e a LDB não tenham sido expressamente alterados para entrar em conformidade com o texto constitucional, a promulgação das Emendas e conseqüentemente a alteração na Constituição Federal prevalece como legislação majoritária, pois, conforme Canotilho (2003), não se interpreta a Constituição conforme as Leis, mas sim, as Leis conforme a Constituição.

A Constituição Federal de 1988 e as legislações decorrentes, como ECA e a LDB salientam a garantia do direito à educação. Estes foram legislados em função de fortes pressões sociais, dentre elas, aquelas que dizem respeito à universalização do acesso à escola pública de qualidade (CRUVINEL, 2009).

Embora se identifique inúmeros dispositivos legais decorrentes da Constituição Federal de 1988 que disciplinam o direito à educação, para lograr êxito no cumprimento do estipulado pela legislação foi necessária a adoção de políticas públicas pelos órgãos governamentais, no sentido da concretização do direito à educação. É nesta direção que Vieira (2001, p. 10) adverte: poucos direitos estão sendo “praticados ou aos menos regulamentados, quando exigem regulamentação”.

[...] O mínimo esperado é que os direitos sociais gozem da posição de respeito e de superioridade, por inclusive participarem da Constituição de 1988, uma das mais livremente votadas no Brasil [...]. Caso contrário, sobra apenas como fúnebre consolação curvar-se ao irracionalismo da meritocracia e ao seu relativismo nas políticas sociais (p. 12).

Apesar dos documentos legais brasileiros proclamarem o direito de todos à educação, não podemos ser ingênuos a ponto de desconsiderar que existe uma significativa diferença entre direitos proclamados e direitos efetivamente desfrutados. Ora, do anúncio do direito à educação à efetivação deste há uma grande distância. De acordo com Bobbio (1992):

Uma coisa é proclamar esse direito, outra é desfrutá-lo efetivamente. A linguagem dos direitos tem indubitavelmente uma grande função prática, que é emprestar uma força particular às reivindicações dos movimentos que demandam para si e para os outros a satisfação de novos carecimentos materiais e morais; mas ela se torna enganadora se obscurecer ou ocultar a diferença entre o direito reivindicado e o direito reconhecido e protegido (p. 10).

Sem desconsiderar as importantes e necessárias tentativas de justificar os direitos sociais, Bobbio (1992) esclarece que, na atualidade, é a garantia e não os fundamentos dos direitos que precisam se assegurados e protegidos. Para ele, o importante não é fundamentar os direitos do homem, mas protegê-los, para isso, não basta proclamá-los. O problema real a ser enfrentado é o das medidas imaginadas e imagináveis para a efetiva proteção desses direitos.

No Brasil, podemos afirmar que houve um avanço na definição e regulamentação do

direito à educação, principalmente no que se refere ao aumento do tempo de escolaridade obrigatória, porém, o Estado, sob a égide do direito público subjetivo, deve garantir não apenas o direito à educação, mas, sobretudo, deve prover os meios necessários para a garantia desse direito, em termos de acesso, permanência e qualidade.

No entanto, sabemos que a legislação não garante por si só o direito à educação, até porque ela é fruto de um intenso processo de mobilização e correlações de vários setores da sociedade, de concepções diferentes de educação, sociedade e papel do Estado. Freitas (2008) corrobora com a discussão ao destacar que no Brasil, particularmente, as ações sociais governamentais vigentes traduzem-se em políticas focalizadas e emergenciais (políticas compensatórias), que destinadas aos “pobres”, não tem a função de alterar as relações estabelecidas na sociedade e impedem a plena garantia e efetivação do direito.

Flach (2009) acrescenta que, embora a legislação brasileira garanta o direito à educação, a efetivação deste se traduz no conjunto de ações que devem ser colocadas em prática e não limitadas ao texto escrito. Isso implica afirmar que os preceitos legais devem-se realizar na materialidade concreta, ou seja, na realidade da escola brasileira.

Portanto, ao assumir a educação como direito do cidadão e dever do Estado, a legislação brasileira impõe aos poderes públicos a formulação de Leis complementares que garantam o cumprimento desse dever, mas principalmente a elaboração e a implementação de políticas públicas que orientem as ações do Estado.

O direito a educação gera, de acordo com análise de Callegari (2008), uma série de “deveres objetivos de provimento de suas necessidades educacionais por parte do Estado e da sociedade em suas múltiplas manifestações” (p. 01). Para Sacristán (2001), o exercício do direito à educação exige condições para sua materialidade e compete ao Estado assegurar o acesso material a uma vaga na escola. No entanto, “os Estados costumam aceitar o direito em suas legislações antes de prever as condições necessárias para efetivá-lo” (p. 25).

Nesse sentido, ao implantar o Ensino Fundamental de nove anos, o Estado deveria se responsabilizar para a criação de condições, a fim de que esse direito seja atendido em sua essência, pois sua garantia e, conseqüentemente efetivação deve ser materializada pelas políticas públicas.

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos no Brasil constitui uma destas medidas para a efetivação dos direitos das crianças. Sendo assim, torna-se indispensável o entendimento do processo de ampliação dessa etapa da educação básica. Buscando tal

compreensão apresentaremos a seguir uma breve revisão da legislação atinente ao tema, tendo como marco a LDB/1996, o PNE (2001 – 2010), os pareceres, resoluções e orientações emanadas do MEC, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB), bem como, as Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006.

Nessa vertente, é indispensável à análise da panorâmica das políticas em âmbito federal que envolve o Ensino Fundamental de nove anos e os desdobramentos que elas desencadearam em Mato Grosso do Sul e mais especificamente, em Dourados - MS.

1.2 Fundamentos legais da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos

A ampliação do Ensino Fundamental vem sendo sinalizada pela legislação educacional brasileira desde a LDB nº 9.394/1996 que, remete à obrigatoriedade da totalidade do Ensino Fundamental não mais vinculada à idade, como as anteriores⁹, mas centrada no tempo de permanência na escola (BRASIL, 1996a). No entanto, no inciso I do artigo 87 aponta 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”, abrindo assim, a possibilidade de ampliação do Ensino Fundamental.

Santos e Vieira (2006) salientam que após a promulgação da LDB/1996 a discussão de propostas de ingresso de crianças de seis anos no ensino obrigatório começaram a ganhar mais evidência. Prova disso foi o pronunciamento do CNE sobre a ampliação dos anos de escolaridade, pelo Parecer CNE/CEB nº 20/1998, que discorria sobre uma consulta realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) sobre a iniciativa da Prefeitura de Porto Velho – RO de estender o Ensino Fundamental para nove anos com repercussões na distribuição de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Tal documento se posicionava favoravelmente à possibilidade do ingresso da criança aos seis anos no Ensino Fundamental.

⁹ A LDB - 4.024/1961 apontava a obrigatoriedade do ensino primário, que deveria ser ministrado em, no mínimo, quatro anos, podendo ser acrescido de dois anos (BRASIL, 1961). Somente em 1969, a Emenda Constitucional de 1969, vem assegurar, no Parágrafo 3º, inciso 2 do Artigo 176, que o ensino primário era obrigatório para todos, dos sete aos quatorze anos, e gratuito nas instituições oficiais (BRASIL, 1969). A LDB - nº 5.692/71, asseverou a obrigatoriedade do Ensino Fundamental para oito anos, vinculando-a a idade, quando aponta, em seu artigo 20, que o ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos (BRASIL, 1971).

Que nas redes públicas, Estados e Municípios, em regime de colaboração, poderão adotar o Ensino Fundamental com nove anos de duração e matrícula antecipada para as crianças de seis anos de idade, por iniciativa do respectivo sistema de ensino, desde que:

a) as crianças de sete a catorze anos do Estado e do Município já estejam matriculadas no Ensino Fundamental, garantidas às 800 horas anuais e quatro horas letivas diárias, numa proporção pelo menos igual à média nacional aferida no ano anterior;

b) *que não resulte da incorporação das crianças de seis anos de idade uma disponibilidade média de recursos por aluno da educação básica na respectiva rede abaixo da atualmente praticada, de modo a preservar ou mesmo a aumentar a qualidade do ensino;*

c) que nas redes municipais a oferta e a qualidade da Educação Infantil não sejam sacrificadas, preservando-se sua identidade pedagógica;

d) que os sistemas e as escolas compatibilizem a nova situação de oferta e duração do Ensino Fundamental a uma proposta pedagógica da rede e das escolas, coerentes com a LDB (BRASIL, 1998a - Grifo nosso).

O FUNDEF, promulgado pela Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996, estabeleceu a vinculação de recursos exclusivamente para o Ensino Fundamental objetivando assegurar melhorias, tanto salariais, quanto estruturais, para este nível de ensino. Para a distribuição deste fundo era considerado o número de matrículas de 1º a 8º séries desta etapa da educação básica (BRASIL, 1996b).

Arelaro (2005b) pondera que o FUNDEF introduziu duas inovações. A primeira foi a prioridade dada ao Ensino Fundamental e a segunda refere ao sistema de financiamento público atrelado ao número das matrículas. No entanto, tais inovações não foram gratuitas e nem causais, refletiram prioridades de políticos e compromissos de gestão. A autora esclarece que “o objetivo maior do FUNDEF não foi viabilizar a universalização do Ensino Fundamental, mas, simplesmente, realizar a desconcentração estadual do atendimento desse nível de ensino” (p. 41).

Por outro lado, Silva (2009) assevera que a política de financiamento adotada no período entre 1996 e 2006 sob a forma de um fundo foi significativa para contribuir e fomentar a ampliação do Ensino Fundamental.

Cabe elucidar, que a LDB/1996 já previa a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental de oito anos, como vimos em seu artigo 87. Associada essa “brecha” legal ao caráter indutor do FUNDEF, o aluno passava a ser um valor monetário, ou seja, quanto mais matrículas, mais recursos transferidos à esfera municipal, responsável legal pelo provimento desse nível educativo. Por outro lado, eximia-se as redes municipais de

ampliarem a oferta de vagas da Educação Infantil para essa clientela, valorizando assim, uma etapa da educação básica em detrimento da outra.

No entender de Franco, Alves e Bonamino (2007), a criação do FUNDEF estimulou a inclusão de crianças de seis anos no Ensino Fundamental, o que acarretou um aumento significativo do número de alunos dessa faixa etária e a ênfase nessa etapa da educação básica. Portanto, podemos depreender que a matrícula das crianças de seis anos no Ensino Fundamental ampliado foram gestadas nos marcos do FUNDEF, no qual “os interesses econômicos sobrepujam-se aos pedagógicos” (KLEIN, 2011, p. 69).

Dessa forma, presumimos que com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, na perspectiva de receber mais recursos em razão do número de matrículas pode induzir a um aumento percentual do atendimento, sem que haja a devida adequação pedagógica estrutural para o atendimento das crianças pequenas (FLACH, 2010).

A inclusão de crianças de seis anos no Ensino Fundamental não estava vinculada à ampliação desta etapa, isso ocorreu, posteriormente, com a aprovação do PNE (2001 – 2010). O que era apenas um indicativo passou a ser meta nesse documento, que apresentou um diagnóstico do Ensino Fundamental no país, evidenciando a situação de inchaço de matrículas neste nível de escolaridade causada pela distorção idade-série.

Tomando como referência apenas as crianças de 14 anos, verificamos que, em 1998, dos 3,5 milhões de adolescentes nessa faixa etária, apenas cerca de 622 mil frequentavam a 8ª série do Ensino Fundamental. Além de indicar atraso no percurso escolar dos alunos, o que tem sido um dos principais fatores de evasão, a situação de distorção idade-série provoca custos adicionais aos sistemas de ensino, mantendo as crianças por período excessivamente longo no Ensino Fundamental. A correção dessa distorção abre a perspectiva de, mantendo-se o atual número de vagas, ampliar o ensino obrigatório para 9 séries, com início aos seis anos de idade (BRASIL, 2001, p. 94).

Esse fator sinalizou a necessidade da ampliação dos anos de escolaridade, e veio a tornar uma das metas do Plano, prevendo o Ensino Fundamental com nove anos de duração e matrícula obrigatória das crianças aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos (BRASIL, 2001).

A relevância dessa meta foi justificada no próprio documento, pela necessidade de equalização regional. É destacada a posição do país com relação aos demais países da América Latina:

Esta medida é importante porque, em comparação com os demais países, o ingresso no Ensino Fundamental é relativamente tardio no Brasil, sendo de seis anos a idade padrão na grande maioria dos sistemas, [...]. Corrigir essa situação constitui prioridade política educacional (BRASIL, 2001, p. 94).

Torres (2001) pondera que o enfoque no maior tempo de escolarização faz parte de uma tendência que aposta principalmente no aumento do tempo como variável-chave para melhorar a aprendizagem.

Além da justificativa citada como estratégia que visava à equiparação da educação brasileira à dos países vizinhos, outros indicativos a respeito da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos foram fundamentados pelo PNE, sendo eles: oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos alcançando maior nível de escolaridade (BRASIL, 2001).

O mesmo PNE estabeleceu, ainda, que a implantação progressiva do Ensino Fundamental de nove anos deveria se dar em consonância com a universalização da faixa etária de 7 a 14 anos. Ressalta, também, que essa ação requer planejamento e diretrizes norteadoras para o atendimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, com garantia de qualidade (BRASIL, 2001).

Corroborando com Silva (2009), quando alerta que o contexto no qual as políticas emergem e são iniciadas é composto de um conjunto de influências, pode-se afirmar que a meta de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos no Brasil não visou somente atender a uma agenda nacional estabelecida, mas esteve relacionada também às políticas concebidas entre os governos e os organismos multilaterais atuantes no Brasil, como nos demais sistemas educacionais da América Latina ¹⁰.

Em 2003, mais especificamente em 5 de junho, foi lançado pelo MEC o programa “Toda Criança Aprendendo”, com o objetivo de melhorar a qualidade do Ensino Fundamental, reduzindo os índices de desempenho crítico entre as crianças que concluíam os

¹⁰ Cabe destacar que nesse trabalho não abordaremos a discussão da influência dos organismos internacionais para a ampliação da escolarização obrigatória no Brasil, pois não é o foco da pesquisa. No entanto, é salutar relatar que alguns autores têm se debruçado em estudos sobre esta temática, podendo assim trazer contribuições mais aprofundadas sobre o assunto em questão, sejam eles: Silva (2009); Antunes (2010); Torres (2001); Kruppa (2004); Scaff (2000); Rosemberg (2002); Schneider e Durli (2009a).

anos iniciais desta etapa da educação básica. Uma das metas para alcançar o objetivo deste programa consistia na ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

A duração do Ensino Fundamental obrigatório deverá ser ampliada para nove anos, conforme estabelecido pela Lei do Plano Nacional de Educação, promulgada em 2001. A inclusão das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório constitui um passo fundamental para a melhoria das condições de alfabetização e letramento, contribuindo também para a regularização do fluxo escolar (BRASIL, 2003, p. 199).

Conforme consta nos relatórios do programa de ampliação divulgados pelo MEC, somente em 2004 são estabelecidos debates, em nível nacional, para esta nova organização do ensino obrigatório, com encontros regionais propostos pelo MEC (BRASIL, 2004c, 2005e, 2006f).

A iniciativa da União para materializar a previsão contida no PNE e cumprir o papel institucional de apoiar os sistemas de ensino no processo de transição entre uma estrutura de Ensino Fundamental de oito anos para uma de nove anos de duração foi dada pelo MEC que, desde 2003 promoveu discussões junto às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação para subsidiá-las na implementação do programa de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. No próximo capítulo trataremos mais especificamente sobre os encontros e publicações do MEC para orientar esse processo.

Além disso, no tocante as discussões sobre as normas a serem seguidas no processo de planejamento e execução da ampliação do Ensino Fundamental, o CNE emitiu uma série de pareceres e resoluções que objetivavam esclarecer e orientar os sistemas de ensino em relação às medidas adotadas ou a serem adotadas, com vistas ao cumprimento da legislação em vigor (FLACH, 2010).

O teor dessas normativas e suas influências nas políticas educacionais municipais requerem especial atenção, considerando que recai aos municípios a responsabilidade relativa à oferta do Ensino Fundamental.

De acordo com Flach (2010, p. 199), “os documentos oriundos do CNE compõem valioso acervo sobre o processo de ampliação do Ensino Fundamental na realidade brasileira, demonstrando tensões e conflitos no contexto das políticas públicas”, o que confirma sua relevância para que possamos compreender a trajetória do Ensino Fundamental de nove anos, uma vez que os conselhos estaduais e municipais, ao construírem sua normatização, se

pautaram nesses documentos, como é o caso de Mato Grosso do Sul e Dourados.

O Parecer CNE/CEB nº 24/2004 de 15 de setembro de 2004, divulgou que apenas dois estados haviam adotado o Ensino Fundamental de nove anos, sendo eles, Minas Gerais (2003) e Goiás (2004) e que cada sistema de ensino seria livre para adotar ou não a implantação do Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2004a).

Nesse contexto, foi promulgada a Lei nº 11.114/2005, de 16 de maio de 2005, que alterou artigos da LDB nº 9.394/1996, estabelecendo que o Ensino Fundamental, com duração mínima de oito anos, deveria ocorrer, obrigatoriamente, a partir dos seis anos de idade (BRASIL, 2005a).

Essa Lei causou polêmica, pois estabeleceu a entrada dos alunos mais cedo na escola, sem ampliar de forma obrigatória o Ensino Fundamental, o que poderia acarretar problemas na oferta de vagas, já que os entes governamentais responsáveis em oferecer o Ensino Fundamental poderiam não conseguir, logo no primeiro ano de vigência da Lei, cumprir a determinação legal. Dessa forma, a Lei, em vez de aumentar em um ano a escolaridade obrigatória, reduziria o tempo de escola das crianças que já estavam na pré-escola, ao saírem mais cedo para ingressar aos seis anos na nova etapa da educação básica (KRAMER, 2006).

Dessa forma, a aprovação da Lei nº 11.114/2005, na ponderação de Arelaro (2005a), apresentou pontos críticos que merecem destaque.

Essa Lei, que não foi discutida sequer pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), gera problemas dos quais o autor certamente não se deu conta, uma vez que, ao vetar o artigo 30 da LDB, que estabelecia a existência de creches e pré-escolas para crianças de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos, respectivamente, deixa sem especificação que instituições educacionais deverão atender a educação infantil (p. 1047).

Para a autora, a Lei previa que essas mudanças deveriam entrar em vigor a partir do ano de 2006, porém, não definiu se a Educação Infantil seria destinada dessa data em diante às crianças na faixa etária de 0 a 5 anos.

No entender de Correa (2007), a Lei nº 11.114/2005 para muitos pesquisadores da área foi encarada como um retrocesso e como expressão de uma preocupação meramente financeira por parte do governo, pois ao que tudo indicava a medida objetivava regulamentar algo recorrente nos sistemas de ensino brasileiro, a matrícula da criança aos seis anos de idade no Ensino Fundamental apenas com o intuito de angariar fundos do FUNDEF.

Para Flach (2010, p. 205),

[...] Infelizmente o trâmite legislativo que culminou com a sanção da Lei 11.114/2005 impediu que questões de ordem pedagógica, administrativa e financeira fossem amplamente debatidas, pois, ao estabelecer a obrigatoriedade da matrícula aos 6 anos no Ensino Fundamental, sem contudo ampliá-lo, antecipou a medida em contextos ainda não inseridos no processo de discussão.

Como consequência dessa Lei em Mato Grosso do Sul foi aprovada a Deliberação do Conselho Estadual de Educação CEE/MS nº 7.872, de 26 de outubro de 2005 sobre o ingresso de crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental, sendo este ainda com duração de oito anos (BRITO e SENNA, 2009).

Em 2005, o CNE se pronunciou a respeito da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, com a inclusão das crianças de seis anos. A Resolução CNE/CEB nº 3 de 3 de agosto de 2005, em seu artigo 2º destaca a adoção das nomenclaturas do Ensino Fundamental de nove anos e da Educação Infantil:

Tabela1 - Organização do Ensino Fundamental de nove anos e da Educação Infantil adotará a seguinte nomenclatura

Etapa de ensino	Faixa etária prevista	Duração
Educação Infantil	até 5 anos de idade	
Creche	até 3 anos de idade	
Pré-escola	4 e 5 anos de idade	
Ensino Fundamental	até 14 anos de idade	9 anos
Anos iniciais	de 6 a 10 anos de idade	5 anos
Anos finais	de 11 a 14 anos de idade	4 anos

Fonte: Resolução CNE/CEB nº 3/2005 (BRASIL, 2005b).

Saveli (2008) ao considerar a definição da faixa etária para a Educação Infantil de 0 a 5 anos faz um alerta sobre o risco de as crianças que não têm seis anos completos não conseguirem vagas na Educação Infantil.

Neste mesmo ano, o CNE aprovou o Parecer CNE/CEB nº 06/2005 de 8 de junho de 2005, estabelecendo algumas normas que deveriam ser respeitadas para a ampliação do Ensino Fundamental e consequente inclusão das crianças de seis anos de idade. Dentre as normas estabelecidas pelo Parecer, figura a competência dos Sistemas para o estabelecimento

de condições para a matrícula dos alunos no Ensino Fundamental de nove anos, respeitando-se que tenham seis anos completos ou que venham a completar até o início do ano letivo (BRASIL, 2005c).

Face às controvérsias causadas pela Lei 11.114/2005, o CNE expediu o Parecer CNE/CEB nº 18/2005 de 15 de setembro de 2005, esclarecendo que a antecipação da escolaridade obrigatória, com a matrícula aos seis anos de idade no Ensino Fundamental, implicaria em:

Garantir às crianças que ingressam aos 6 (seis) anos no Ensino Fundamental pelo menos 9 (nove) anos de estudo, nesta etapa da educação básica. Assim, os sistemas de ensino devem ampliar a duração do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos, administrando a convivência dos planos curriculares de Ensino Fundamental de 8 (oito) anos, para as crianças de 7 (sete) anos que ingressarem em 2006 e as turmas ingressantes nos anos anteriores, e de 9 (nove) anos para as turmas de crianças de 6 anos de idade que ingressam a partir do ano letivo de 2006 (BRASIL, 2005c, p. 2).

Em 6 de fevereiro de 2006, foi sancionada a Lei nº 11.274/2006, que tornou obrigatório o Ensino Fundamental de nove anos no país, com matrícula dos alunos aos seis anos de idade, alterando os artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB/1996.

Art. 3º, que altera o 32:

“O Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante: ...”

Art. 4º, que altera o art. 87:

§ 2º O poder público deverá recensear os educandos no Ensino Fundamental, com especial atenção para o grupo de 6 (seis) anos a 14 (quatorze) anos de idade.

Parágrafo 3º, I – matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos no Ensino Fundamental...”

Art. 5º Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o Ensino Fundamental disposto no art. 3º desta Lei e a abrangência da pré-escola de que trata o art. 2º desta Lei (BRASIL, 2006a).

Com a sanção dessa Lei, os municípios, os estados e o Distrito Federal tiveram o prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade do Ensino Fundamental a partir dos seis anos de idade; restando aos sistemas de ensino normatizarem tal previsão legal, considerando cada realidade específica, sem perder de vista que se tratava de ensino obrigatório e de direito público subjetivo (BRASIL, 2006a).

Silva (2009, p. 89) esclarece que, com a promulgação das Leis nº 11.114/2005 e nº

11.274/2006, o Ensino Fundamental de nove anos deixou de ser um “programa” do Ministério da Educação, ou seja, uma política governamental, “para se tornar uma política do Estado, angariando simpatias, com a justificativa de que entrando mais cedo a criança tem mais tempo para aprender, aumentando suas chances de permanência na escola”.

Saveli (2008) ratifica que a garantia de acesso ao Ensino Fundamental configurou-se como uma política que visou incluir as crianças que antes não tinham o acesso garantido a esta etapa da educação básica.

Por outro lado, para Gorni (2007), a aprovação dessa Lei tanto poderia ser uma tendência positiva de existência de um movimento de aprimoramento do processo em desenvolvimento, “quanto apenas à ocorrência de mais uma ação pontual de cunho político, com vistas a introduzir uma simples mudança estrutural que pouco ou nada iria interferir na qualidade da educação ofertada neste nível de ensino” (p. 69).

Em consonância com essas Leis, o CEE de Mato Grosso do Sul por meio da Deliberação CEE/MS nº 8.144 de 9 de outubro de 2006 dispôs sobre a normatização do Ensino Fundamental nas escolas pertencentes ao sistema estadual de ensino do referido estado, com duração de nove anos e matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade a partir do ano de 2007:

Art. 4º A implantação do Ensino Fundamental, com duração de 9 (nove) anos, darse-á a partir do ano letivo de 2007, podendo ser de forma gradativa, implicando em:

I - desativação gradativa da organização do Ensino Fundamental de 8 (oito) anos, ou;

II - transposição do Ensino Fundamental com duração de 8 (oito) anos para o de 9 (nove) anos.

Parágrafo único. A transposição do Ensino Fundamental com duração de 8 (oito) anos para o de 9 (nove) anos será facultada à instituição de ensino, desde que tenha a anuência da comunidade escolar ou dos responsáveis pelos alunos e com a definição de critérios que indiquem a adequação idade/ano e o posicionamento do aluno (MATO GROSSO DO SUL, 2006a).

Nesse documento também foi apontado que a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos poderia ocorrer de forma gradativa ou imediata. Entretanto, a implantação dessa nova etapa exigiria uma reorganização curricular, do regimento escolar e proposta pedagógica das instituições de ensino.

A partir dessa Deliberação a Resolução nº 2.055 de 11 de dezembro de 2006 da Secretaria de Estado da Educação dispôs sobre o Ensino Fundamental com duração de nove

anos nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, norteadas pela normatização nacional resolve que a implantação dar-se-á, de forma imediata, a partir do ano de 2007 e deverá estruturar-se em cinco anos iniciais e quatro anos finais de duração (MATO GROSSO DO SUL, 2006b).

A despeito das normatizações em Mato Grosso do Sul Brito e Senna (2009, p. 8) chamam a atenção para,

[...] o curto espaço de tempo entre a aprovação da norma estadual e a sua implementação. Considerando que a organização escolar se dá por ano letivo, esta norma passa a ter eficácia a partir do ano subsequente e, neste caso, a partir do ano de 2007. Isso já é um indicativo de que o mínimo necessário para um atendimento que vá além das metas de expansão, dificilmente será assegurado, pelo menos no início da implementação da ampliação do Ensino Fundamental.

As autoras denunciam que a falta de tempo de preparação das redes de ensino em Mato Grosso do Sul não possibilitou o envolvimento dos docentes no debate e, sobretudo, nas ações necessárias para que tal implantação fosse realizada. Isso certamente repercutirá no “envolvimento e compromisso destes profissionais com a melhoria da qualidade do ensino obrigatório, que hoje corresponde ao Ensino Fundamental destinado a crianças de 6 a 12 anos e a adolescentes de 13 a 14 anos” (p. 9).

Além dessa denúncia, a implantação do Ensino Fundamental de nove em Mato Grosso do Sul causou polêmicas e contradições quanto à idade inicial da matrícula nessa etapa da educação básica. Embora a Lei nº. 11.274/2006 estabelecesse que a matrícula fosse iniciada aos seis anos de idade, a Deliberação CEE/MS nº 8144/2006 fixou na norma um dispositivo estendendo o período para ingresso, durante o mês de início do ano letivo, independentemente do dia de início. Sendo assim, abriu um precedente legal para as crianças que completarem seis anos no decorrer do mês de início do ano letivo, facultando a matrícula de crianças com menos de seis anos no Ensino Fundamental.

Além desse precedente na legislação estadual, os pais iniciaram ações judiciais para garantir a matrícula de crianças com cinco anos¹¹ no primeiro ano do Ensino Fundamental, o que culminou em Liminar estabelecendo a matrícula das crianças com cinco anos de idade a

¹¹Uma polêmica que se instaurou no processo de ampliação do Ensino Fundamental foi à idade de inserção da criança. Saveli (2008) afirma que a inclusão de crianças de seis anos nessa nova etapa da educação básica gerou muitas controvérsias, sobretudo, em relação ao corte etário, o que acarretou transtornos e impasses judiciais.

partir do ano de 2008:

[...] No âmbito do Estado de Mato Grosso do Sul, autorize a matrícula na primeira série do Ensino Fundamental de crianças que venham a completar seis anos de idade durante o decorrer do ano letivo (de janeiro a dezembro); 2. querendo, implemente medida de avaliação psicopedagógica para avaliação do acesso; 3. notifique, no prazo de trinta dias, todas as escolas da rede pública e privada acerca do presente decisão, com a finalidade de implantar o efetivo cumprimento da medida liminar, que deverá alcançar, inclusive, eventuais alunos que não tenham completado seis anos do início do ano letivo, mas estejam cursando a primeira série do Ensino Fundamental. Para o caso descumprimento, fixo multa diária, por aluno, de R\$ 500,00 (quinhentos reais), a ser revertida para o Fundo de Defesa e de Reparação de Interesses Difusos Lesados - instituído pela Lei n. 1.721/96 (PROCESSO n°. 001.07.041571-5. Liminar Deferida).

Esses movimentos políticos e judiciais sustentados na legalidade promovem uma mudança brusca nas escolas. Se já era questionável se a escola teria um olhar diferenciado para os diversos aspectos do processo pedagógico, desde a adaptação arquitetônica, o currículo, os procedimentos metodológicos, dentre outros, com o ingresso da criança de seis anos, conforme destaca Saveli(2008), é extremamente intrigante pensar como isso ocorrerá com a criança de cinco anos.

Se por um lado tais medidas promoveram o acesso mais cedo a mais alunos ao Ensino Fundamental de nove anos, por outro, tais medidas apenas podem adiantar a exclusão dessas crianças. Sem a garantia de um novo currículo, de formação continuada para os profissionais dessa nova etapa da educação básica, de condições físicas da escola e ao público que dela é usuário, especialmente a criança de seis anos, e em Mato Grosso do Sul a criança também de cinco corre-se o risco da ampliação do Ensino Fundamental fracassar.

Neves (2010) traz outra questão oportuna, com a entrada da criança mais cedo no Ensino Fundamental e conseqüentemente com a inserção nas práticas de ensino surge o receio da criança se tornar um mero aluno, pois o processo de escolarização da infância nessa nova etapa da educação básica coloca os sujeitos sociais frente a práticas específicas pertinentes a essas instituições, com tempos e espaços diferenciados, posicionando-os em lugares socialmente demarcados.

Sobre este aspecto, Machado (2007) aponta que as práticas educativas específicas que assumiram centralidade na Educação Infantil e no Ensino Fundamental estruturaram-se em torno da brincadeira e da alfabetização, ambos situados diferencialmente nos dois segmentos. A transição entre essas práticas caracterizou uma ruptura entre essas duas etapas de ensino.

Machado (2007) também constatou um sentimento de deslocamento nas crianças ao entrarem para a escola de Ensino Fundamental. Por isso afirma que, a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental “tem se apresentado de certa forma ‘traumatizante’, como se fosse somente um rito preliminar (de separação)” (p. 79).

Nesse sentido, as mudanças ocorridas no estado de Mato Grosso do Sul frente à idade da matrícula das crianças no Ensino Fundamental de nove anos revelam a relevância de se priorizar e organizar, antecipadamente a implantação de uma política educacional com a participação efetiva de representantes da sociedade civil, analisando e propondo encaminhamentos que atendam os sujeitos envolvidos nesse processo, especificamente as crianças. Por essas razões, entendemos que tal processo exige que os documentos legais, antes de serem aprovados sejam debatidos, discutidos e analisados, com o intuito de minimizar aspectos que comprometam a garantia e efetivação dos documentos que proclamam esse direito.

De acordo com Bueno (2010), no município de Dourados – MS a organização do sistema municipal de educação referente ao Ensino Fundamental de nove anos respeitou as normas estabelecidas pela Lei nº 11.274/2006, em consonância com a Deliberação CEE nº 8.144/2006.

Isso ocorreu em 5 de dezembro de 2006, quando o Conselho Municipal de Educação de Dourados (COMED) publicou a Deliberação COMED nº 028/2006, que regulamentou a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos (DOURADOS, 2006). Segundo Bueno (2010, p. 40):

No âmbito do Conselho Municipal de Educação de Dourados (COMED), houve muitas discussões entre os conselheiros sobre a ampliação do Ensino fundamental na rede do município, resultando assim na revogação das Deliberações COMED n. 006, 011, 014 e 020, que deliberavam sobre a educação infantil e o Ensino Fundamental, publicando-se a Deliberação COMED n. 028, de cinco de dezembro de 2006. Essa Deliberação regulamentou o funcionamento da educação básica municipal contemplando assim as etapas da educação infantil e do Ensino Fundamental, ampliando este último para nove anos.

No contexto nacional, as Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006 também desencadearam discussões de vários setores da educação, o que resultou em consultas feitas ao CNE/CEB. O Parecer CNE/CEB nº 39/2006, de 08 de agosto de 2006, apontou a consulta realizada pelo Movimento Interfórum de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) sobre situações relativas à matrícula de crianças até os seis anos completos no Ensino Fundamental.

Frente a esta questão o Parecer destaca que, ao estabelecer a idade cronológica de seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo, a legislação não se ocupou com aspectos formais, priorizando, acima de tudo, o direito da criança de ser criança. A CEB previu uma transição em 2006, que poderia se estender até 2007 para as adequações necessárias referentes às crianças que procedem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Para as crianças que não tiveram a oportunidade de acesso a Educação Infantil, é necessário um tratamento apropriado quando de seu ingresso na escola aos seis anos de idade para cursarem o Ensino Fundamental ampliado (BRASIL, 2006b).

O Parecer CNE/CEB nº 41/2006 de 09 de agosto de 2006 refere-se à consulta realizada pela União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME/RS sobre a interpretação correta das alterações promovidas na Lei nº 9.394/1996 pelas recentes Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006. Entre as considerações apresentadas, evidenciamos a questão sobre a matrícula das crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos, que faz alusão a interpretação das Leis, ao questionar:

A matrícula aos seis anos de idade no Ensino Fundamental é obrigatória a partir de 2006 e o prazo de 2010 refere-se somente à ampliação da duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos letivos? Ou o prazo de 2010 aplica-se tanto à obrigatoriedade da matrícula de seis anos quanto à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos? No caso da primeira alternativa, seria então possível oferecer até 2009, Ensino Fundamental de oito anos com matrícula obrigatória a partir de seis anos de idade, reduzindo a idade de conclusão do ensino obrigatório de 14 para 13 anos? (BRASIL, 2006c).

A resposta a estas indagações se deu mediante o esclarecimento que a matrícula da criança de seis anos no Ensino Fundamental a partir de 2006 acarretará obrigatoriamente a ampliação para nove anos desta etapa da educação básica. Não materializando esta situação, municípios, estados e Distrito Federal poderão matricular crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental, como direito público e subjetivo, nos anos posteriores, progressivamente, até o início do ano letivo de 2010, quando deverão estar atendidas as condições referidas na Lei nº 11.114/2005. Quando isso se concretizar, o Ensino Fundamental de nove anos de duração estará necessariamente implementado (BRASIL, 2006c).

Sobre a questão da idade do ingresso da criança ao Ensino Fundamental, Oliveira (2009) retrata que do ponto de vista teórico, não há um consenso sobre se deve ou não matricular as crianças aos seis anos de idade. Posiciona-se favoravelmente ao Ensino

Fundamental de nove anos, porém adverte que colocar as crianças nessa etapa da educação básica aos seis anos sem uma proposta pedagógica adequada, significa apenas a antecipação do fracasso escolar das mesmas.

Em 7 de dezembro de 2006, o CNE emite mais um Parecer CNE/CEB, o de nº 45/2006, que respondeu à consulta da Secretaria Municipal de Educação de Jataí – GO concernente à Lei nº11. 274/2006 e a forma de trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental com nove anos de duração.

Perante essa consulta, que também apontou a necessidade de esclarecimento quanto à possibilidade do professor licenciado em Educação Física ministrar aulas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o CNE/CEB destacou que nos anos iniciais dessa nova etapa da educação básica é de todo o interesse pedagógico que atue um único professor para que ocorra o tratamento interdisciplinar dos conteúdos.

Esse professor deve, pelo menos, ser portador de diploma de conclusão do Ensino Médio na modalidade Normal, ou, preferentemente, ser graduado em licenciatura plena em curso Normal Superior ou em curso de Pedagogia [...] Em consonância com a afirmação anterior, conclui-se que esse professor também pode responsabilizar-se pela Educação Física (ver na Resolução CNE/CP nº 1/2006, o art 5º, inciso VI). Todavia, parece-nos razoável que nos anos iniciais é possível admitir-se que a Educação Física seja atribuída a um professor especializado, portador de licenciatura, considerando-se que se trata de um componente curricular que deve ser ajustado às faixas etárias e às condições da população escolar (BRASIL, 2006d).

Podemos destacar neste Parecer um ponto de tensão nas políticas educacionais brasileiras: a formação de professores. Martins (2006) demonstra sua preocupação no tocante à formação inicial e continuada dos professores que trabalharão nesta nova organização da educação básica. A autora expressa que deve se levar em conta a formação dos professores para assumirem essa responsabilidade.

Interessa aqui, entretanto, enfatizar que dentre todos os eixos prioritários a serem operacionalizados pelas políticas da área, a questão da formação inicial e continuada dos professores que irão trabalhar na escola de nove anos, é premente. (...) estas são as perguntas que todos os técnicos e gestores deveriam fazer: estarão esses professores em condições de assumir, mais uma vez, a responsabilidade (solitária) de implementar mais uma medida legal dessa envergadura? (MARTINS, 2006, p. 67).

Em 19 de dezembro de 2006 foi promulgada a Emenda Constitucional nº 53, que deu

nova redação aos arts. 7, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Destacamos a alteração do artigo 7º e o 208 que apontam:

Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: - Assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas; (...) Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante: - Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 2006e).

Esta emenda foi necessária para que as Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006 não fossem consideradas inconstitucionais. Ela fixou constitucionalmente a faixa etária de atendimento da Educação Infantil e criou o FUNDEB¹² (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação), que passou a financiar, além do Ensino Fundamental, a Educação Infantil e o Ensino Médio. Os recursos designados ao Ensino Fundamental, da mesma forma que o FUNDEF são destinados com base na totalidade das matrículas nessa etapa da educação básica, conforme o inciso 4º do art. 60, na redação dada pelo art. 2º da Emenda Constitucional nº 53/2006.

Essa fórmula manteve-se na Lei nº. 11.494/2007, ou seja, mesmo com a promulgação do FUNDEB que redistribuiu os recursos, agora para toda a educação básica, o fator de ponderação base para estabelecimento dos valores ainda garante ao aluno no Ensino Fundamental mais valia do que se o mesmo estivesse na Educação Infantil (CALLEGARI, 2007). Por isso, Arelaro, Jacomini e Klein (2011) alertam que:

A fórmula aprovada para os anos de 2007/2008, para as diferentes etapas e modalidades de educação básica, valorizou financeiramente mais os anos iniciais do Ensino Fundamental do que a educação em creches e pré-escolas, o que, evidentemente, acaba estimulando a matrícula cada vez mais antecipada das crianças pequenas nas séries iniciais do Ensino Fundamental [...] Pode-se dizer, portanto, que essa é uma política de incentivo que visa aumentar as matrículas nesta modalidade em detrimento das matrículas na educação infantil (p. 40-41).

Corroborando com a afirmação acima, Flach (2009) aponta que o esquema de distribuição de recursos do FUNDEF levou alguns municípios a acelerarem a ampliação do Ensino Fundamental, uma vez que essa medida possibilitaria aos municípios o recebimento de

¹²Regulamentada em definitivo pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007d).

uma fatia maior de recursos vinculados ao FUNDEF, o que também pode acontecer com o FUNDEB. Não é proposta desse estudo investigar o impacto que o FUNDEB pode acarretar na implantação qualitativa do Ensino Fundamental de nove anos, no entanto, assinalamos essa questão porque compartilhamos do posicionamento de Freitas (2008), de que a necessária ampliação do Ensino Fundamental precisa ser promovida de modo tal que a qualidade no acesso não se limite restritamente a matrícula/ingresso da criança na escola.

Em suma, a Emenda Constitucional nº 53/2006 deveria encerrar os questionamentos dos sistemas educacionais brasileiro no que tange à idade cronológica das crianças nas etapas da educação básica (CRUVINEL, 2009), contudo, em 2007 o Fórum Estadual dos Conselhos Municipais de Educação do Rio Grande do Sul remeteu um ofício ao CNE em que solicitou orientações sobre a interpretação do artigo 24 da LDB/1996 e também sobre a convivência de planos curriculares do Ensino Fundamental nos termos do Parecer CNE/CEB nº18/2005 da CEB/CNE. A resposta a esta consulta foi emitida em 1º de fevereiro, através do Parecer CNE/CEB nº 5/2007:

Os sistemas de ensino não podem admitir a possibilidade de adaptação curricular em um único currículo de Ensino Fundamental desde o primeiro ano da implementação do Ensino Fundamental de nove anos de duração. Desta forma deverão coexistir, em um período de transição, o Ensino Fundamental de oito anos (em processo de extinção) e o de nove anos (em processo de implantação e implementação progressivas) (BRASIL, 2007a).

Cumprido destacar o mérito do documento ao apontar o fato de que mudanças curriculares são necessárias não apenas em função do ingresso da criança de seis anos, mas sim, no tocante ao conjunto dos nove anos do Ensino Fundamental. Portanto, torna-se indispensável a elaboração de uma nova proposta curricular coerente com as especificidades das crianças desta etapa da educação básica (CORREA, 2007).

Por solicitação da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC o Parecer CNE/CEB nº5/2007 volta ao CNE para ser reexaminado. O reexame originou Parecer nº 7, de 19 de abril de 2007, cujo teor destacou a necessidade do Ensino Fundamental de nove anos ser pensado como uma oportunidade de se construir um novo Projeto Político Pedagógico (BRASIL, 2007b).

Para Dantas e Maciel (2010), a implementação do Ensino Fundamental de nove anos nas escolas deve ser alicerçado por um Projeto Político Pedagógico, que conceba uma nova

estrutura de organização escolar, considerando, especialmente, as especificidades da infância.

O CNE/CEB emite o Parecer nº 4/2008 em 20 de fevereiro de 2008. A consulta originou da SEB do MEC, a respeito das questões relativas ao processo de ensino e aprendizagem nos três anos iniciais do Ensino Fundamental com nove anos de duração. Este Parecer retoma pontos já abordados em Pareceres anteriores, dentre eles a necessidade de um novo Projeto Político Pedagógico, o adequado planejamento para a implementação do Ensino Fundamental com nove anos de duração, a formação de professores e outros (BRASIL, 2008).

As novidades deste Parecer estão no estabelecimento do primeiro ano do Ensino Fundamental como parte integrante de um ciclo de três anos de duração, denominado ciclo da infância, voltado para a alfabetização e o letramento. Aponta também a inclusão nesse ciclo de três anos dos professores de áreas específicas, caso da Educação Física, Artes e de Língua Estrangeira.

Santos e Bolzan (2008) pontuam que uma abordagem mais abrangente da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental possibilita melhorar a qualidade no desempenho inicial das crianças em leitura e escrita. Portanto, “a entrada das crianças aos seis anos na escola pode significar uma oportunidade para o acesso, contato com materiais escritos e com práticas de leitura, ampliando o tempo para construção dos conhecimentos” (p. 618).

Em 11 de novembro de 2009 foi promulgada a Emenda Constitucional nº 59/2009, que deu nova redação aos artigos 76, 212, 208, 211, 212 e 214 da Constituição Federal de 1988. Especificamente sobre a ampliação dos anos de escolaridade, o art. 208 em seu inciso I passa a prever a obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos, assegurando sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 2009a).

Conforme explicitado anteriormente, as instituições de ensino teriam até 2010 para implantar o Ensino Fundamental de nove anos, no entanto, embora essa Emenda estabeleça que seja dever do Estado garantir a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, o seu artigo 6º dispõe que deverá ser implementado progressivamente, até o ano de 2016 nos termos do Plano Nacional de Educação (2011-2020). Conforme se percebe, a garantia de educação básica, obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos não é de aplicabilidade imediata, sofrendo restrições no que concerne a efetividade do direito.

Se por um lado o aumento na duração do ensino obrigatório contribui, na medida em que garante mais anos na educação básica há uma população que antes era privada da escolaridade, sobretudo pela realidade socioeconômica de nosso país, por outro, não podemos

esquecer "os riscos de prosseguirmos oferecendo uma educação sem qualidade para a maioria de nossas crianças, já que a simples inclusão sem as mínimas condições, não trará benefícios a população já tão excluída de tantos outros benefícios a que teria legítimo direito" (CORREA, 2007, p. 2).

Nessa perspectiva, Silva e Scaff (2010) destacam que há que se cuidar da questão da inclusão das crianças pequenas no Ensino Fundamental, no que refere aos riscos e limites para o aprimoramento da qualidade da educação.

Em 9 de dezembro de 2009 foi aprovado o Parecer CNE/CEB nº 22/2009, referente às Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Tal documento apresentou o Projeto de Resolução com orientações aos sistemas de ensino e às escolas de Ensino Fundamental na organização da oferta dessa etapa da educação básica, destacando que:

[...] os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação, deverão editar documento (resolução, deliberação ou equivalente), definindo as normas e orientações gerais para a organização do Ensino Fundamental nas redes públicas estaduais e municipais. Esse documento, bem como todas as normas e informações pertinentes, deverão ser publicados no Diário Oficial respectivo, página eletrônica das secretarias de educação e outros veículos de comunicação, além de serem instrumentos de mobilização das escolas e da comunidade escolar por meio de reuniões, seminários, distribuição de folderse outros (BRASIL, 2009b).

O documento deverá conter orientações sobre: a nomenclatura a ser adotada pelo sistema de ensino; a definição da data do corte etário; a coexistência dos currículos do Ensino Fundamental de oito anos, em processo de extinção e de nove anos em processo de implantação e implementação; a criação de espaços apropriados e materiais didáticos que estabeleçam um ambiente compatível com métodos, teorias e técnicas adequadas ao desenvolvimento da criança; a adequação da documentação escolar para o Ensino Fundamental de nove anos; alteração dos atos de autorização, aprovação e reconhecimento das escolas que ofertarão o Ensino Fundamental ampliado e; a reorganização pedagógica. O Parecer aponta que todas as questões a serem elencadas nas Diretrizes Operacionais foram abordadas nos Pareceres já emitidos pelo CNE/CEB (BRASIL, 2009b).

A Resolução CNE/CEB nº 1/2010, emitida em 14 de janeiro de 2010 define as diretrizes operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, sendo elas: os entes federados, as escolas e as famílias devem garantir a matrícula das crianças com seis

anos de idade no Ensino Fundamental; no primeiro ano desta etapa a criança deverá ter seis anos de idade completos até dia 31 de março do ano da matrícula e; as que completam tal idade após a data definida deverão ser matriculadas na Pré-escola (BRASIL, 2010).

Sobre os Pareceres emitidos pelo CNE/CEB podemos afirmar que a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos geraram várias dúvidas. Além disso, segundo Abbiati (2008), a quantidade de consultas de entidades ligadas ao poder executivo municipais corrobora o posicionamento de Oliveira (1999, p. 32), de que a legislação atual brasileira “induz claramente a municipalização” dessa etapa da educação básica.

Notamos também que os principais temas abordados referiam-se a questão da idade do ingresso da criança, ao direito à educação, ao novo Projeto Pedagógico, alfabetização e condições de implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Conquanto, no entender de Abbiati (2008), ainda que o CNE/CEB tenha se manifestado sobre estes aspectos nota-se certa superficialidade no trato das temáticas, fato constatado pela insistência recorrente dos órgãos consulentes sobre determinados assuntos.

Por isso, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE) e da Coordenação-Geral do Ensino Fundamental (COEF), cumprindo seu papel de indutor de políticas quanto ao programa de implantação do Ensino Fundamental obrigatório para nove anos desenvolveu ações no sentido de apoiar e orientar os sistemas de ensino ¹³ (BRASIL 2004c).

Percebemos que houve um longo percurso político e legal sucedido por Leis, Pareceres e Resoluções, esse conjunto de documentos buscou legitimar, regulamentar e orientar o processo de implantação do Ensino Fundamental no Brasil, em Mato Grosso do Sul e Dourados - MS.

No entanto, não podemos deixar de concordar com Flach (2010) quando evidencia a tensão existente no âmbito da efetivação da política de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, visto que “trouxo em seu bojo, mesmo contrariamente às orientações expressas, a redução da Educação Infantil, enfatizando a antecipação em detrimento da ampliação da escolaridade obrigatória” (208).

Embora a legislação aponte caminhos a serem percorridos, Durli e Schneider (2009) advertem que uma educação de qualidade não é feita somente pela via das Leis, Pareceres,

¹³ No próximo capítulo serão apresentadas as ações desenvolvidas pelo MEC que orientaram as instituições de ensino na implantação do Ensino Fundamental de nove anos.

Resoluções, orientações e ações. Saviani (2008) considera que embora o MEC e o CNE tenham divulgado documentos oficiais que orientam e legalizam a ampliação do Ensino Fundamental, a normatização para tal medida ficou em aberto.

Assim, pode ser que as entidades federativas, ao instituírem o Ensino Fundamental de nove anos, estabeleçam as diretrizes e normas que deverão presidir a implantação dessa medida. Mas não sabemos se isso ocorrerá, nem como ocorrerá, havendo o risco de que os 5.506 municípios, os 26 estados e o Distrito Federal adotem orientações discrepantes na implantação do Ensino Fundamental de nove anos (SAVIANI, 2008, p. 90).

É importante frisar que na análise de políticas implementadas pelo Estado ou governo, é preciso considerar fatores de diferentes natureza e determinação que interferem significativamente no processo. Entendemos que as ações para implantação da política de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos contribuíram para o esclarecimento de dúvidas sobre o assunto, por outro lado, não esgotaram os desafios que podem advir da ampliação.

Desse modo, considerando que a implantação do Ensino Fundamental de nove anos deve ser acompanhada de mudanças na organização e na estrutura da escola, o que requer uma demanda de atenção especial às crianças de seis anos, que agora entram em massa nessa etapa da educação básica é importante considerar os desafios que envolvem a implementação dessa política.

1.3 Desafios à implementação do Ensino Fundamental de nove anos

O Ensino Fundamental de nove anos evidencia grandes desafios que se impõem à educação no contexto atual: a permanência dos alunos na escola e a qualidade do ensino oferecido. O avanço mais visível dessa política refere-se à ampliação de sua duração e conseqüentemente a garantia de vaga para toda criança que completa seis anos até o início do ano letivo. Por outro lado, as alterações na escolarização não podem se limitar ao mero ato burocrático da matrícula da criança de seis anos.

Barreiro (2010) aponta que um dos principais questionamentos que se faz em relação ao Ensino Fundamental de nove anos é se esta ampliação de fato constitui em um ganho para

as crianças brasileiras ou se é mais uma adequação de cunho político-econômico. Conforme Gorni (2007), tais reformas tanto podem significar uma tendência positiva ao aprimoramento do processo educacional em desenvolvimento, quanto apenas a inclusão de uma ação pontual de cunho político, sem interferir na qualidade da educação ofertada.

Abramowicz (2006) endossa a discussão considerando que o discurso oficial para a inserção da criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental é o de melhoria da qualidade, mas que na verdade, tal medida tem um forte cunho econômico.

A razão da ampliação da escola de nove anos é bem clara, explicitada nos documentos do MEC. Ela buscou normatizar algo que já havia em alguns municípios, a incorporação da criança de 6 anos no Ensino Fundamental, e em outros municípios esta incorporação só constava no papel, já que a quantidade de crianças atendidas aumentava o percentual de financiamento repassado aos municípios. Portanto, a ampliação de um ano da escolaridade é uma política educacional econômica, pois, por um lado, a ampliação da Educação Infantil oneraria o Estado e, por outro, o Estado já estava pagando, na prática, em alguns municípios, por esta ampliação (p. 319)

Campos, Campos e Rocha (2007) argumentam que vários são os aspectos conjunturais que alicerçam o interesse da ampliação do Ensino Fundamental. Alguns desses, já mencionados anteriormente, dizem respeito aos compromissos assumidos pelo governo brasileiro com outros países da América Latina, além daqueles pactuados com os organismos multilaterais. Outras motivações são destacadas pelas autoras:

Redução das desigualdades sociais – se as taxas de inserção de crianças na pré-escola ou nas etapas finais da educação infantil são mais elevadas, sua distribuição é bastante desigual, quer se considere as diferentes regiões do país ou mesmo diferentes cidades dentro de um mesmo Estado. De um modo geral, as crianças pobres são aquelas que menos acesso tem a educação obrigatória [...] A inclusão das crianças de seis anos na escolaridade obrigatória, pode criar condições de equidade entre as diferentes procedências sociais; [...] Nesse sentido, trata-se de uma medida de justiça social, na direção de uma escola de fato, inclusiva. [...] O declínio das taxas de fecundidade com o crescente decréscimo nas taxas de matrículas do Ensino Fundamental, previsões apontam para a crescente ociosidade da infraestrutura destinada para este nível de ensino (CAMPOS; CAMPOS; ROCHA, 2007, p. 6).

A partir dessas constatações as autoras elucidam que, apesar dos argumentos governamentais, muitos pesquisadores da área contestam a ampliação do Ensino Fundamental, sobretudo os que desenvolvem seus estudos sobre a Educação Infantil, e os que defendem a universalização do acesso à primeira etapa da educação básica. E alertam, ainda,

para os riscos e desafios do ingresso da criança de seis anos, que pode se configurar em uma antecipação das práticas utilizadas no Ensino Fundamental, fato que pode aumentar a exclusão e ampliar o fracasso escolar.

Arelaro (2005a) faz uma crítica à política de ampliação do Ensino Fundamental que busca alterar positivamente os resultados nacionais sem corresponder a uma melhoria nos padrões pedagógicos. Dessa maneira, o Ensino Fundamental de nove anos corresponde uma política que vislumbra melhorar dados estatísticos, que “para além do entendimento pedagógico da relação qualidade/quantidade educacional”, significariam “em curto prazo, aumento do número de alunos matriculados em escolas, quaisquer que fossem suas condições de funcionamento” (p. 1048). Portanto, sinalizando para os imensos desafios e dificuldades a serem enfrentados pela diretriz da política nacional que impôs mudanças nesta etapa da educação básica.

Silva *et al.* (2010) chama a atenção para o desafio da política não ser abordada de forma mecânica, sobretudo no que concerne ao conhecimento da Lei e das Resoluções. O ordenamento jurídico de maneira geral e as consequências e desdobramentos da inclusão das crianças de seis anos não podem ser vistas como se a Lei em si mesma fosse o principal aspecto a ser considerado. Nessa vertente, alerta para “uma reflexão mais adensada sobre os significados da inclusão das crianças de seis anos no ensino obrigatório e o lugar da infância nesse processo” (p. 07).

Abramowicz (2006) enfatiza outro ponto bastante polêmico no tocante ao Ensino Fundamental de nove anos. Para ela, essa política foi elaborada para ser executada por professores que não participaram desta elaboração e que convivem em precárias condições de trabalho.

Freitas (2008, p. 42) enfatiza que ampliação do Ensino Fundamental para nove anos somente poderá constituir-se em alternativa qualitativa se houver enfrentamento dos graves problemas inerentes a esta etapa da educação básica, quais sejam, “[...] exclusão, seletividade, iniquidade, ineficácia, ineficiência e baixa efetividade”.

Podemos depreender então que mudanças educacionais com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos não acontecem simplesmente pela aplicação de novas legislações, mas sim, com condições de uma efetivação de qualidade, como ponderam Brito e Senna (2009):

Um Ensino Fundamental de maior duração nos parece uma conquista, desde que garantidas condições mínimas de qualidade. Não podemos esquecer os riscos de prosseguirmos oferecendo uma educação sem qualidade para a maioria de nossas crianças, já que a simples inclusão de mais um ano de escolaridade sem as mínimas condições não trará, necessariamente, benefícios a essa população já tão excluída de tantos outros benefícios a que teria legítimo direito (p. 12).

Correa (2007) retoma a LDB/1996 no que diz respeito aos direitos da criança em idade pré-escolar, que até então englobava as crianças de seis anos, uma educação que garanta seu desenvolvimento integral, tendo em vista seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Considerando o exposto, a autora faz uma análise dos desafios que a escola de nove anos enfrentará, com relação ao atendimento da criança de seis anos, que até a promulgação da Lei nº 11.274/2006 estava na Educação Infantil.

É sabido que as condições das escolas de Educação Infantil diferem significativamente entre as diferentes regiões do país e mesmo dentro de uma mesma região, estado ou município, por outro, é possível afirmar que no contexto do Ensino Fundamental há maior homogeneidade quanto às suas instalações físicas, quanto aos materiais disponíveis, quanto ao número de crianças por professor e, sobretudo, quanto à organização do espaço e do tempo, em outras palavras, quanto à sua organização didático-pedagógica. Assim, se não podemos afirmar que todas as instituições de Educação Infantil no país tenham um mesmo padrão de qualidade e, mais ainda, que estes padrões estariam acima dos que se apresentam nas escolas de Ensino Fundamental, podemos, isto sim, sugerir que neste último nível de ensino os padrões são relativamente semelhantes, especialmente no que se refere à sua organização didático-pedagógica (CORREA 2007, p. 10).

São inúmeros os desafios decorrentes da inserção da criança de seis anos no Ensino Fundamental, um deles tem sido “refletir o lugar da infância, das crianças que adentram mais cedo no sistema regular de ensino, e com isso passam a vivenciar demandas, exigências, mudanças significativas no seu cotidiano infantil, muitas vezes sem um olhar e escuta específicos para suas reais necessidades”, no que refere as singularidades de um sujeito em pleno desenvolvimento (UZÊDA e SANTOS, 2010, p. 2).

Corroborando com o exposto, Klein (2011) destaca que historicamente o Ensino Fundamental possui características e funcionamento diferentes da Educação Infantil. A criança, os tempos, os espaços, o conhecimentos, as relações, o brincar assumem outros valores e formas. Assim, o Ensino Fundamental, por ser etapa obrigatória e por representar a formalização da alfabetização, passa a ter objetivos mais rígidos e muitas vezes deslocados do olhar da criança pequena. “Este modelo de escola vem sendo há muito tempo discutido, porém pouco superado” (p. 108).

Partindo desse posicionamento Correa (2007) questiona como garantir o direito a brincadeira a essas crianças em espaços diversificados, considerando que nas escolas de Ensino Fundamental são raros os espaços que contemplam parques com brinquedos, salas do tipo brinquedotecas e em geral faltam materiais didáticos para as crianças pequenas. Como garantir uma organização do tempo, se nas escolas de Ensino Fundamental este costuma ser distribuído em quatro a cinco horas diárias de aulas, com um pequeno intervalo para o recreio?

Considerando o já exposto quanto à estrutura e organização da maioria de nossas escolas de Ensino Fundamental, fica-nos a questão: em que medida esta escola conseguirá efetivar o direito à expressão, à aprendizagem e ao desenvolvimento por meio de múltiplas experiências? Crianças submetidas a quatro horas diárias de aula sentadas, apenas ouvindo a exposição de um professor, copiando “matéria” da lousa ou fazendo “exercícios” de repetição certamente não terão condições de alcançar um desenvolvimento satisfatório, menos ainda, integral (CORREA, 2007, p. 12).

A proposta do Ensino Fundamental de nove anos também antecipa o confronto da criança com diversas situações estressantes, como provas, avaliações, dificuldades de aprendizagem, entre outros desafios que exigem a organização dos espaços e tempos escolares, que certamente, precisam ser totalmente revistos, “tendo em vista um mínimo de qualidade por meio da garantia de seus direitos básicos” (CORREA, 2007, p. 13).

Segundo Gorni (2010), não se pode perder o foco do que é fundamental no Ensino Fundamental, não será a extensão do tempo em um ano que farão por si só a diferença. Isso não implica desconsiderar a importância da Lei, mas sim questionar se nas escolas foram realizadas investimentos significativos e ações voltadas ao atendimento das demandas institucionais de forma a garantir as condições necessárias para a sua implementação.

Para Scaff e Freitas (2011, p. 4), o Ensino Fundamental de nove anos representa uma grande conquista para as crianças de baixa renda, conquanto, há que se reconhecer que essa garantia legal “precisa ser acompanhada de ações efetivas com vistas a garantir sua realização com respeito aos tempos da infância, evitando assim um futuro processo ainda mais pernicioso de exclusão dentro dos sistemas de ensino”.

[...] Compreende-se que não é tarefa fácil para os sistemas de ensino não só se apropriarem da Lei 11.274/2006, das suas demandas, mas também acompanhar e criar condições propícias para a efetivação da mesma, até porque historicamente sabemos que há um hiato entre o que as leis preconizam e a sua efetivação (SILVA

et al. 2010, p. 07).

Considerando tal posicionamento Scaff e Freitas (2011) ponderam que a compreensão acerca das características do trabalho pedagógico a ser desenvolvido no Ensino Fundamental ampliado é um dos principais desafios que se apresentam à efetivação da inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental.

No entender de Pansini e Marin (2011), a ampliação de mais um ano na estrutura do Ensino Fundamental coloca em evidência uma série de questionamentos, com relação aos procedimentos frente às diversas questões sobre a forma efetiva de atuação para sua implementação nos diversos setores da prática educativa.

Para Kramer (2006, p. 811) há a necessidade de “revisão das práticas pedagógicas e um cuidado especial em relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental”. Isso significa que para atender aos propósitos dessa política educacional, impõe-se à estrutura da escola de nove anos outro ordenamento, que compreende desde a adequação de espaço, tempo, material e até de formas de organização do trabalho pedagógico, o que implica conceber uma reorganização de todo o Ensino Fundamental e, conseqüentemente, do ensino e da atuação docente.

Expostas essas questões, corroboramos com Scaff e Freitas (2011, p. 9), ao indicarem a “necessidade de se pensar e desencadear um conjunto de ações pedagógicas, administrativas e financeiras voltadas para viabilizar as condições para implementação do Ensino Fundamental” ampliado, esse conjunto de ações devem ser considerados no Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino.

Portanto, percebemos que as escolas encontram-se profundamente desafiadas, ao mesmo tempo em que parecem pouco preparadas para enfrentar o quadro de mudanças estruturais na organização do Ensino Fundamental de nove anos. Essa afirmação aparece de forma latente nas consultas encaminhadas ao CNE/CEB, cujas indagações referiam-se majoritariamente à questão da matrícula, idade, orientações dos encaminhamentos pedagógicos, orientação curricular, chamando a atenção para a necessidade da construção de um novo Projeto Político Pedagógico no interior de cada instituição de ensino coerente e que efetivamente subsidiasse a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos.

A implantação do Ensino Fundamental ampliado gerou grandes discussões e interpretações da legislação, sobretudo, com preocupações no que diz respeito às questões pedagógicas. Por essas razões, o processo de implementação nas escolas exigiu dos órgãos

normativos a expedição de documentos que viessem a responder às situações conflitantes em torno dessa política.

Nesse sentido, no próximo capítulo analisaremos os documentos emitidos para orientação do processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos, buscando averiguar o que eles têm sinalizado sobre o Projeto Político Pedagógico.

Acreditamos que a reorganização pedagógica da escola deve ser perpassada pelo planejamento pedagógico, principalmente no que tange a elaboração/reelaboração do Projeto Político Pedagógico que contemple o desenvolvimento da criança pequena. Dados esses apontamentos iniciais, no próximo capítulo explicitaremos também as bases teóricas que apontam esse documento e suas implicações no interior da escola.

CAPÍTULO II

REORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: DESDOBRAMENTOS A REFORMULAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

A incorporação da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos foi assegurada pela Lei nº 11.274/2006, contudo, essa ampliação tem gerado diversas discussões na literatura educacional, emergindo preocupações relativas a reorganização do Ensino Fundamental ampliado, pois essa medida legal precisa ser acompanhada de ações efetivas com vistas a garantir sua efetivação com respeito aos tempos da infância.

A compreensão acerca das características da reorganização pedagógica a ser desenvolvida no Ensino Fundamental de nove anos consiste em um dos principais desafios que se apresentam à efetivação da inclusão das crianças de seis anos nessa etapa da educação básica e postos às redes escolares públicas. O seu devido enfrentamento é tarefa que recai sobre a comunidade escolar apoiada pelos órgãos dos sistemas de ensino.

Sendo assim, neste capítulo iremos discutir os documentos que foram emitidos para orientar a reorganização pedagógica das instituições de ensino no processo de implementação do Ensino Fundamental de nove anos.

A proposta de reorganização pedagógica do Ensino Fundamental de nove anos deve contemplar um conjunto de ações voltadas para viabilizar mudanças na estrutura física e didática, formação de professores, currículo, avaliação, o que desencadeia reformulação do Projeto Político Pedagógico¹⁴.

¹⁴ Acreditamos ser a expressão Projeto Político Pedagógico a que mais abrange a forma como a escola pode vir a caracterizar sua intencionalidade, por explicitar os termos político e pedagógico, termos estes que no nosso

Considerando que o Projeto Político Pedagógico é regulamentado na legislação, iremos analisar as normativas nacional, estadual e local sobre esse documento, os desafios decorrentes de sua implantação, bem como sua relação direta com o planejamento global da escola.

2.1 Orientações para implantação do Ensino Fundamental de nove anos: reorganização pedagógica da escola

O MEC, por meio da SEB divulgou materiais de orientação para ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração com a inserção das crianças de seis anos. Procuramos explorar o que cada material traz, de maneira que possamos compreender como foi realizado o acompanhamento e o desenvolvimento de ações que possibilitaram apoiar os sistemas de ensino.

Por outro lado, cabe ressaltar que bem como elaborar orientações com o intuito de dirimir eventuais dúvidas e auxiliar os sistemas de ensino a se estruturarem, de modo a atenderem as especificidades do Ensino Fundamental ampliado é preciso problematizar tais orientações oferecidas, “pelas suas reais possibilidades de interferir na realidade de cada sistema, uma vez que, além de outras razões, tais orientações não possuem caráter mandatório” (RONSONI, 2008, p. 06).

Com o intuito de cumprir o papel institucional de apoiar os sistemas de ensino no processo de transição entre uma estrutura de Ensino Fundamental de oito anos para uma de nove anos de duração, o MEC promoveu, desde 2003, discussões junto às Secretarias Estaduais e Municipais de educação, para subsidiá-las na implementação da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

Em 2004, em parceria com as Secretarias de Educação, o MEC coordenou, juntamente com a Undime e o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a organização de sete encontros regionais sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos realizados em Belo Horizonte (MG), Campinas (SP), Florianópolis (SC), São Luiz (MA), Recife (PE), Rio Branco (AC) e Goiânia (GO).

Esses encontros tiveram como subsídio um documento em versão preliminar,

entender são indissociáveis. Dessa forma, priorizamos a nomenclatura Projeto Político Pedagógico, considerando também que a partir da LDB-9394/1996 a ideia de projeto ganha destaque nas discussões da literatura da área, além disso, por ser o mais utilizado na Rede Municipal de Dourados-MS.

elaborado pela SEB, o Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE) e a Coordenação-Geral do Ensino Fundamental (COEF) intitulado “Encontros Regionais sobre a Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos”, objetivaram trazer para estudo um conjunto de questões centrais que envolveram a ampliação dos anos de escolaridade, considerando, dentre elas, a viabilidade da implementação do Ensino Fundamental de nove anos no âmbito dos sistemas de ensino, considerando, sobretudo, a inserção da criança de seis anos como novo sujeito da escolaridade.

O material “Ensino Fundamental de 9 Anos – Orientações Gerais” (BRASIL, 2004b) resultou, em grande parte, das discussões com os gestores presentes nestes seminários e sua distribuição foi realizada em Brasília no “Encontro Nacional: Ensino Fundamental de Nove Anos” em novembro de 2004, bem como no “Seminário Internacional de Alfabetização e Letramento na Infância” que ocorreu em Brasília, em dezembro de 2004.

A partir deste documento o MEC elaborou o 1º relatório do programa, intitulado “Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos – 1º Relatório”, que apresenta as ações realizadas pela SEB, pelo Departamento de Políticas Educacionais e pela Coordenação de Ensino Fundamental, em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, até julho de 2004 (BRASIL, 2004c).

O segundo relatório, de caráter informativo, apresentou dados referentes ao Encontro Nacional: Ensino Fundamental de Nove Anos, que foi realizado em Brasília nos dias 18 e 19 de novembro de 2004. Para isso, recorreu-se a quadros com dados numéricos, o primeiro relatando sobre a representação das entidades, instituições e especialistas que participaram deste encontro, o segundo apresentava a participação das secretarias de educação municipais, o terceiro trouxe dados sobre a participação das secretarias estaduais, sendo 20 no total, o quarto e quinto quadro destacaram a situação do Ensino Fundamental nas redes estaduais e municipais. Utilizando-se de dados quantitativos, teve como foco apresentar o panorama da abrangência do Ensino Fundamental de nove anos em nível nacional (BRASIL, 2005e).

O terceiro relatório teve como objetivo atualizar as informações sobre o programa, bem como responder dúvidas e questionamentos dos sistemas de ensino sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Além das questões sobre a implantação foi apresentado no documento às possibilidades de organização do Ensino Fundamental ampliado, criadas e implementadas pelos sistemas de ensino. Nesse relatório foram classificadas e analisadas por temas as dúvidas de diversos municípios, quais sejam: aspectos legais, implicações administrativas e pedagógicas, reflexões sobre currículo, recursos financeiros envolvidos e

outros.

Em 2006 foi apresentado o documento “Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade”, realizada no Seminário Nacional Currículo em Debate, que ocorreu em duas edições, de 08 a 10 de novembro e 22 a 24 de novembro de 2006, em Brasília (BRASIL, 2007c).

O documento se constitui por coletânea de textos elaborados por especialistas brasileiros da área, com o objetivo de apresentar orientações, informações, reflexões e possibilidades de trabalho que subsidiem a prática pedagógica no Ensino Fundamental de nove anos, com especial foco às crianças de seis anos de idade, com vistas a subsidiar professores no exercício da docência e da gestão sobre a infância na educação básica, tendo como escopo o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças nesta faixa etária ingressantes do Ensino Fundamental de nove anos.

Em 2009 foi publicado o documento “Passo a passo da implementação do Ensino Fundamental de nove anos”, destinado a subsidiar gestores municipais e estaduais, comunidade escolar, conselhos de educação e demais órgãos e instituições no processo de implementação desta nova etapa da educação obrigatória. Ao final, constatamos as indagações e respostas mais frequentes que foram coletadas a partir de consultas feitas ao MEC.

Esse documento apresenta, de forma bastante didática, as questões abordadas nos pareceres emitidos pelo CNE/CEB, sendo elas: normatização, aspecto legal, definição de normas para a reorganização do Ensino Fundamental, orientações gerais para rede pública estadual e municipal, corte etário, nomenclatura, organização pedagógica, currículo, formação de professores, avaliação e elaboração e/ou reestruturação do Projeto Político Pedagógico das escolas.

O último material lançado pelo MEC sobre o tema é intitulado “A criança de 6 anos, a linguagem e escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos”. Trata-se de uma coletânea de textos que apresenta orientações para o trabalho do professor com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos. Os textos procuram articular diretrizes de orientações com as teorias que as fundamentam (BRASIL, 2009d).

Esse documento deixa claro que o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos deve considerar sua finalidade principal, a alfabetização das crianças em um processo sistematizado. No entanto, Schneider e Durli (2009a) esclarecem que “não se percebe com clareza a direção que deve tomar a prática pedagógica, quais os procedimentos mais

adequados ao aprendizado dos alunos nessa faixa etária” (p. 203).

Em consonância com os indicativos de uma nova organização para o Ensino Fundamental de nove anos presentes nos documentos elaborados pelo MEC, em Mato Grosso do Sul, a Deliberação CEE/MS nº 8.144/2006 fixaem seu artigo 5 que a implantação e implementação do Ensino Fundamental, com duração de nove anos, exige uma reorganização pedagógica, o que leva necessariamente a reformulação do Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar, estabelecendo os critérios e condições necessários para a sua operacionalização. Tal indicação também esta presente em Dourados – MS, pela Deliberação COMED nº 028/2006.

Esperamos que essas ações não se limitem a meras orientações, mas que a oferta de uma educação de qualidade se traduza em práticas, o que implica estudo, acompanhamento e debate dessa política não só em nível nacional, mas, sobretudo, nas instituições de ensino.

O conjunto de documentos editados pelo MEC estabeleceu como objetivo de um maior número de anos do Ensino Fundamental, assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar e maiores oportunidades de aprender, o que significa uma possibilidade de qualificação do ensino, oportunidade para uma nova práxis dos educadores e, especialmente, para maior tempo para a aprendizagem da alfabetização e do letramento das crianças de seis anos de idade.

É evidente que uma maior oportunidade de aprendizagem não depende apenas do aumento do tempo de permanência na escola, mas sim do emprego mais eficaz do tempo, por isso, a importância de um trabalho pedagógico que assegure o estudo das diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento, igualmente necessárias à formação do estudante do Ensino Fundamental de nove anos.

Além dos documentos editados pelo MEC, normativas do estado de Mato Grosso do Sul, bem como do município de Dourados – MS editaram orientações necessárias à efetivação do Ensino Fundamental de nove anos, enfatizando que a escola, ao elaborar seu Projeto Político Pedagógico, deve contemplar as especificidades dessa nova etapa da educação básica.

Essas orientaçõesapresentam diversas explanações atinentes ao processo de implementação do Ensino Fundamental de nove anos nas escolas. Portanto, cabe considerar o posicionamento de Santos e Vieira (2006), ao alertarem que a interpretação destes documentos não é unilateral, podendo gerar equívocos, o que acarreta problemas na implementação do Ensino Fundamental de nove anos.

O processo de implementação, além dos problemas de infra-estrutura, de currículo e formação docente, torna-se mais complexo devido ao processo de apropriação pelos sujeitos envolvidos, dos significados desta política, ou seja, a interpretação dos aspectos legais não é unívoca (SANTOS e VIEIRA, 2006, p. 05).

Saveli (2008) sinaliza que a ampliação do Ensino Fundamental é uma política educacional que assume a garantia de acesso à escolaridade obrigatória e gratuita a todas as crianças na faixa etária de seis anos. Para a autora, a inclusão dessas crianças na escolaridade obrigatória resgata um direito de cidadania, uma vez que permite a uma parcela maior da população se beneficiar de um direito que antes era de poucos. Por outro lado, salienta que para efetivá-la é necessária a exigência de tratamento político, administrativo e pedagógico.

No aspecto político chama atenção particularmente para o aumento do número de crianças incluídas no sistema educacional, beneficiando principalmente as crianças oriundas das classes populares, uma vez que as de classes mais privilegiadas já se encontravam incorporadas ao sistema de ensino em escolas privadas.

No aspecto administrativo Saveli (2008) considera que essa ampliação exige que as secretarias de educação invistam na formação inicial e continuada dos professores, na adequação dos espaços físicos, na aquisição de materiais pedagógicos, na revisão de carga horária, do número de crianças por turma, entre outras. Já no aspecto pedagógico, passa a exigir das escolas a reorganização dos Projetos Político Pedagógicos que atendam o desenvolvimento pleno das crianças de seis anos de idade, tendo em vista alcançar os objetivos do Ensino Fundamental, sem se restringir apenas à alfabetização.

As orientações procuraram afirmar as especificidades da criança desde os seis anos de idade durante todo o processo dos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, exigindo assim um redimensionamento da ação pedagógica no interior das escolas, ou seja, repensar essa etapa da educação básica a partir da reorganização da estrutura física e didática; da formação de professores, do currículo e da avaliação, o que implica na reformulação do Projeto Político Pedagógico da escola.

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

A necessidade de repensar a escola e propor novas formas de organização pedagógica são elementos presentes durante toda a discussão dos documentos. Nesse sentido, a ampliação do Ensino Fundamental não conclama somente mudanças estruturais e administrativas, mas, também pedagógicas. Vejamos sucintamente o que foi apontado especificamente sobre a reorganização física e didática; formação de professores, currículo, avaliação e Projeto Político Pedagógico.

2.1.1 Orientação Pedagógica: estrutura física e didática

Tanto na legislação nacional quanto na estadual e municipal podemos perceber a preocupação com a necessidade da reestruturação da infraestrutura e material da escola, o que implicaria na adequação dos espaços e materiais didáticos pedagógicos para receber e atender as crianças no Ensino Fundamental ampliado, principalmente as de seis anos.

Na reorganização do Ensino Fundamental de nove anos deverão ser contemplados a criação de espaços apropriados e materiais didáticos que constituam ambiente compatível com teorias, métodos e técnicas adequadas ao desenvolvimento da criança, o que implica rever as condições de infra-estrutura, adequação e aquisição de mobiliário e equipamentos didático-pedagógicos (BRASIL, 2009b).

Os sistemas de ensino devem compatibilizar a nova situação de oferta e duração do Ensino Fundamental a uma proposta pedagógica apropriada à faixa etária dos seis anos, especialmente em termos de organização do tempo e do espaço escolar, considerando igualmente mobiliário, equipamentos e recursos humanos adequados (BRASIL, 2004).

A reorganização do Ensino Fundamental de nove anos apontava para a criação de espaços apropriados e materiais didáticos que constituam ambiente compatível com teorias, métodos e técnicas adequadas ao desenvolvimento da criança (BRASIL, 2007). Isso implicaria desde a organização do espaço, móveis, acesso a brinquedos e materiais, aos locais como banheiros, cantinas e pátios.

É necessário repensar as adequações do espaço físico e mobiliário para atender não só a criança de seis anos, mas a do Ensino Fundamental como um todo, explicitando “os materiais didáticos, o mobiliário e os equipamentos precisam ser repensados para atender às crianças com essa nova faixa etária no Ensino Fundamental, bem como à infância que já estava nessa etapa de ensino com oito anos de duração” (BRASIL, 2006, p.8). Para Costa (2009),

Embora o documento aponte para a necessidade de adequação dos materiais, mobiliários e equipamentos às necessidades e condições físicas da criança, ele o indica como medida a ser repensado, discurso que ameniza a urgência dessa mudança, que deveria ser uma das medidas condicionantes para a realização do trabalho com as crianças entre seis a oito anos (p. 111).

No Parecer CNE/CEB nº 5/2007 é explicitada a necessidade imprescindível de melhoria das condições de infra-estrutura e recursos didáticos pedagógicos apropriados para o atendimento infantil (BRASIL, 2007).

Nessa direção, os Conselhos Estadual e Municipal de Educação anunciaram também a necessidade de organização e utilização do espaço físico, equipamentos e materiais didático-pedagógicos (MATO GROSSO DO SUL, 2006; DOURADOS, 2008).

Para Gorni (2010), é uma questão essencial a organização da escola que inclui as crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Para recebê-las, ela necessita reorganizar a sua estrutura, os ambientes, os espaços, os tempos e os materiais.

Essas ações devem ser acompanhadas de aumento de investimentos visando a materialização das condições necessárias para uma aproximação da educação que se idealiza e a que se concretiza, como apontam Santos e Vieira (2006) e Gorni (2007, 2010).

2.1.2 Orientação Pedagógica: formação de professores

As características do trabalho pedagógico a ser desenvolvido no Ensino Fundamental ampliado, sobretudo no primeiro ano dessa etapa, consistem em um dos principais desafios que se apresentam à efetivação da implementação dessa política (SCAFF e FREITAS, 2011). Tal desafio incide diretamente na formação de professores.

Nessa mesma direção, Martins (2006) argumenta que a formação dos profissionais será um dos elementos responsáveis pelo êxito ou fracasso da política de implantação da escola de nove anos.

Alves (2006) enfatiza a importância de uma mudança na organização dos espaços e tempos escolares dessa nova etapa da educação básica. Para isso, a autora confirma a necessidade de um processo de formação continuada, envolvendo equipe pedagógica e professores.

Portanto, é consenso que a qualidade do trabalho com a criança do Ensino

Fundamental ampliado está intrinsecamente vinculada à formação e a qualificação do profissional da área. Deste modo, se quisermos melhorar a qualidade da educação oferecida às crianças temos necessariamente que nos comprometer com a formação dos seus professores (MORO, 2009).

Formação que não deve ocorrer apenas pela necessidade que os professores têm de acesso aos conhecimentos produzidos nas pesquisas, nem porque a formação contínua visa responder problemas emergentes ou preencher lacunas, no sentido compensatório, mas sim, também pelos desafios que são impostos pela educação, dentre eles, destacamos a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos (FRADE, 2006).

Os documentos oficiais analisados sobre essa etapa da educação básica destacam a necessidade da formação e capacitação dos profissionais. A ampliação do Ensino Fundamental implica providenciar o atendimento de recursos humanos (docentes e apoio), em termos de capacitação, atualização, disponibilidade, organização do tempo, classificação e ou/promoção na carreira (BRASIL, 2005).

No documento “Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais” é dada centralidade à formação, enfatizando o papel do professor no processo de implementação dessa política.

Nessa perspectiva, é essencial assegurar ao professor programas de formação continuada, privilegiando a especificidade do exercício docente em turmas que atendem a crianças de seis anos. A natureza do trabalho docente requer um continuado processo de formação dos sujeitos sociais historicamente envolvidos com a ação pedagógica, sendo indispensável o desenvolvimento de atitudes investigativas, de alternativas pedagógicas e metodológicas na busca de uma qualidade social da educação (BRASIL, 2008, p. 25).

Frente às determinações legais da obrigatoriedade da criança de seis anos no Ensino Fundamental evidenciamos a necessidade de processos de formação que possibilitem aos professores maiores discussões e elaborações acerca dessa etapa da educação básica, visto que, suas concepções acabam por determinar sua própria ação. Sublinha-se que, a discussão que se coloca em pauta deve considerar, sobretudo, as crianças de seis anos (BRAGAGNOLO e SANTOS, 2007).

A formação dos profissionais, tida como indispensável para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos foi evidenciada nos documentos oficiais nacionais, estadual e municipal como preocupação em assegurar a formação continuada a equipe pedagógica e de docentes (MATO GROSSO DO SUL, 2006a; 2006b; DOURADOS, 2006). Conquanto,

nessas legislações não visualizamos o aprofundamento sobre essa temática, bem como ações destinadas para o processo formativo dos profissionais que iriam atuar no Ensino Fundamental ampliado.

De acordo com Silva (2010, p. 7):

As mudanças normativas e legais provocam debates, questionamentos, pesquisas, estudos e processos de (re)acomodação dos atores escolares e dos órgãos centrais que compõem os sistemas de ensino. Dessa forma, a nova política que amplia o Ensino Fundamental para nove anos passa pelo desafio de garantir uma política de formação continuada de professores condizente com esse novo panorama educacional, que, além de ampliar, inclui a criança de seis anos no Ensino Fundamental.

Por isso, Martins (2006) adverte sobre o perigo que se instala aos que implementarão a política de ampliação do Ensino Fundamental, pois ações difusas geram a política de não ter política.

As especificidades existentes no Ensino Fundamental de nove anos, com destaque para o primeiro ano, indicam que para a materialidade dessa política, não basta oferecer somente o acesso, mas é preciso intervir no processo de qualificação da educação oferecida na formação dos professores (BARREIRO, 2010).

A proposta de ampliação dos anos de escolaridade requer dos professores, no exercício da docência e gestão, não só uma maior reflexão para o aprofundamento da temática, mas também, para a criação de ações formativas voltadas à implementação da política (BRASIL, 2004b).

Nessa vertente, Sarturi (2007) esclarece que é mediante a participação e formação efetiva dos profissionais da educação que se pode promover uma aproximação entre o que se proclama e se realiza em educação.

2.1.3 Orientação Pedagógica: currículo

A análise dos documentos publicados pelo MEC com o intuito de orientar as redes de ensino e as escolas na implantação do Ensino Fundamental de nove anos permitem constatar que essa política não se restringe à antecipação da entrada da criança aos seis anos, pretende-se uma reorganização dessa etapa da educação básica, que perpassará também pela construção de um novo currículo (BRASIL, 2003, 2004a, 2004b, 2006a, 2006b).

A implantação do Ensino Fundamental de nove anos propiciará uma oportunidade preciosa para uma nova práxis dos educadores, sendo primordial que a escola aborde os saberes e seus tempos, bem como os métodos de trabalho, ou seja, há que se repensar toda a organização curricular e, por consequência, toda a ação pedagógica de seus professores (BRASIL, 2004b).

“Não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, e sim conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos” (BRASIL, 2004b, p. 17). Os sistemas de ensino não podem admitir a possibilidade de adaptação curricular em um único currículo de Ensino Fundamental desde o primeiro ano da implementação dessa etapa com nove anos de duração. Isso implica que a chegada das crianças de seis anos demanda um repensar da própria concepção curricular (BRASIL, 2004b, 2007b).

Isto significa dizer, em outras palavras, que a organização do currículo escolar precisa ser revista e cuidadosamente repensada, de maneira que o trabalho escolar com as crianças possa considerá-las na sua inteireza, continuamente. Isto requer pensar e organizar o currículo a partir das especificidades das crianças e não dos conteúdos. Os conteúdos estarão sim, sendo selecionados e trabalhados em favor delas e de seu desenvolvimento. Da mesma forma, o trabalho docente, ou seja, a ação pedagógica assume um novo contexto e, portanto, necessita ser re-concebida, repensada (GESSER, 2010, p. 08).

Tais documentos afirmam que essa nova etapa da educação básica demandará um novo currículo, o que vai acarretar a coexistência dos currículos do Ensino Fundamental de oito anos, em processo de extinção, e de nove anos, em processo de implantação e implementação progressivas (BRASIL, 2005d, 2007b, 2009).

Em Mato Grosso do Sul, a Resolução da Secretaria do Estado de Educação (SED) nº 2.034, de 30 de outubro de 2006 dispõe sobre a matriz curricular do Ensino Fundamental de nove anos, cujos primeiros anos contemplam as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física, que constituem a Base Nacional Comum¹⁵. Na parte diversificada¹⁶ não há referência de disciplinas. No artigo art. 5 desse documento é apontado que essa etapa da educação básica terá carga horária anual de, no mínimo, oitocentas horas e duzentos dias letivos, com jornada diária de, no mínimo, quatro

¹⁵Dimensão obrigatória dos currículos nacionais (BRASIL, 1998).

¹⁶A parte diversificada consiste nos conteúdos complementares, escolhidos por cada sistema de ensino e estabelecimentos escolares, integrados à Base Nacional Comum (BRASIL, 1998).

horas de efetivo trabalho escolar, nos períodos diurno e noturno (MATO GROSSO DO SUL, 2006c).

Para materializar essa proposta há que se definir, por exemplo, capacidades a serem abordadas e consolidadas em cada ano escolar, estabelecendo pontos de partida e de chegada à organização do trabalho docente.

É preciso reconhecer este momento como o de rever currículos, conteúdos, com vistas a não conceber a criança de seis anos de idade como um sujeito a quem faltam conteúdos da educação infantil ou que será preparado para os anos seguintes do Ensino Fundamental. Dessa forma, o foco é garantirmos condições adequadas para recepcioná-las no ensino fundamental e para a ampliação do debate no interior de cada escola, o que implica a reorganização dos currículos (DANTAS e MACIEL, 2010, p. 167).

No entender de Gorni (2010), trata-se de construir um novo currículo, sobretudo referente aos anos iniciais, que inclua práticas inovadoras para a cultura escolar. Não se trata de transferir às crianças de seis anos os conteúdos e as atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização do currículo em um Ensino Fundamental de nove anos, considerando a criança com seis anos de idade.

O Ensino Fundamental ampliado não pode se constituir meramente de forma administrativa e burocrática, sendo necessário o cuidado na sequência do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, bem como, o conhecimento e a atenção às características etárias, sociais e psicológicas.

2.1.4 Orientação Pedagógica: avaliação

A ampliação do Ensino Fundamental de nove anos não consiste apenas na inserção das crianças de seis anos, é fundamental focalizar a organização pedagógica e os elementos inerentes do processo de ensino aprendizagem, dentre eles, a avaliação.

Villas Boas (2006) assevera que a avaliação existe para que se conheça o que o aluno já aprendeu e o que ele ainda não aprendeu, para que se providenciem os meios para que ele aprenda o necessário para a continuidade dos estudos. A avaliação deve consistir em uma grande aliada do aluno e do professor, pois aprendizagem e avaliação andam de mãos dadas. Considerando que a avaliação é um eixo pedagógico fundamental,

(...) faz-se necessário assumir como princípio que a escola deva assegurar aprendizagem de qualidade a todos; assumir a avaliação como princípio processual, diagnóstico, participativo, formativo, com o objetivo de redimensionar a ação pedagógica; elaborar instrumentos e procedimentos de observação, de registro e de reflexão constante do processo de ensino-aprendizagem; romper com a prática tradicional de avaliação limitada a resultados finais traduzidos em notas; e romper, também, com o caráter meramente classificatório (BRASIL, 2006a, p. 10).

O documento “Passo a passo do processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos” aponta que é preciso planejar e avaliar bem aquilo que está sendo ensinado e o que as crianças estão aprendendo desde o início da escolarização. É preciso não perder tempo, não deixar para os anos seguintes o que deve ser assegurado desde a entrada da criança aos seis anos no Ensino Fundamental (BRASIL, 2009a).

Jeffrey (2009) pondera que com o Ensino Fundamental ampliado a avaliação deverá contribuir para a progressão escolar dos alunos, sinalizando as dificuldades e orientando o processo de ensino e aprendizagem, superando assim, as práticas avaliativas de caráter classificatório, o que certamente, representa um grande desafio, por isso “é preciso repensar os objetivos da avaliação da aprendizagem e suas implicações tanto nesse processo quanto na trajetória escolar do aluno” (p. 238).

A configuração da prática avaliativa com base na implementação do Ensino Fundamental de nove anos precisa considerar a interpretação da medida pelas equipes pedagógicas, pois sem o esclarecimento e envolvimento desses profissionais “tal proposta poderá tornar-se somente uma oportunidade de acesso antecipado das crianças de seis anos a esse nível de ensino” (JEFFREY, 2009, p. 231).

Para Scaff e Brito (2009), a questão da avaliação relacionada aos anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos requer atenção e uma discussão que a considere como uma atividade inerente ao processo pedagógico da escola.

De fato, a questão da avaliação entre as séries iniciais do Ensino Fundamental merece destaque, pois a prevalecer a lógica dominante, teremos uma grande probabilidade de que os índices de retenção sejam ampliados, atingindo um grande contingente de crianças antes dos sete anos de idade (CORREA, 2007, p. 8).

É importante salientar sobre a organização dos anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos, pois a avaliação é central nesse processo. De acordo com Villas Boas (2006),

espera-se que a função tradicional da avaliação de aprovar, reprovar e de atribuir notas seja substituída pela que promova a aprendizagem de alunos, professores e o desenvolvimento da escola. “Com esta última função, a avaliação acompanha todo o processo e reorganiza o trabalho pedagógico” (p. 01).

Por isso, a autora reforça a necessidade de repensar e ressignificar as práticas avaliativas, no intuito de integrar o trabalho pedagógico que será desenvolvido, a fim de possibilitar a potencialização e efetiva aprendizagem de todas as crianças.

2.1.5 Orientação Pedagógica: Projeto Político Pedagógico

A mudança do Ensino Fundamental de oito para nove anos impôs uma série de desafios, que exigiu das instituições e dos profissionais da educação a construção de novas práticas pedagógicas que focalizem a criança como prioridade.

Todos os aspectos até aqui apresentados - estrutura física e didática, formação de professores, currículo e avaliação, dizem respeito diretamente à forma de reorganização pedagógica do Ensino Fundamental de nove anos e deveriam estar inseridos nos processos coletivos de discussão em cada unidade de ensino. Nessa acepção, o Projeto Político Pedagógico deveria espelhar a forma de reorganização pedagógica almejada pela comunidade escolar.

O Projeto Político Pedagógico é um instrumento de organização e sistematização do trabalho educativo, compreendendo o pensar e o fazer da escola na combinação de reflexões e ações pedagógicas. Diante do exposto, a maneira como se elabora/reelabora ou implementa seu projeto pode não contribuir para resolver as mudanças impostas a escola, principalmente as relativas ao Ensino Fundamental ampliado.

Implantar um Ensino Fundamental de nove anos levará necessariamente a repensá-lo em seu conjunto.

Uma questão essencial é a organização da escola que inclui as crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Para recebê-las, ela necessita reorganizar a sua estrutura, as formas de gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos, o planejamento e a avaliação, de sorte que as crianças se sintam inseridas e acolhidas num ambiente prazeroso e propício à aprendizagem. É necessário assegurar que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorra da forma mais natural possível, não provocando nas crianças rupturas e impactos negativos no seu processo de escolarização (BRASIL, 2004).

Com base nesse entendimento, compreendemos que a construção de uma práxis educativa, que possibilite uma reorganização pedagógica do novo Ensino Fundamental deve estar expressa nos Projetos Político Pedagógicos das escolas. É primordial que tal documento aborde os saberes e seus tempos, bem como os métodos de trabalho, ou seja, os educadores são convidados a uma práxis que caminhe na direção de uma escola de qualidade social (BRASIL, 2004).

[...] Com base em estudos e debates no âmbito de cada sistema de ensino, a reelaboração da proposta pedagógica das Secretarias de Educação e dos projetos pedagógicos das escolas, de modo que se assegure às crianças de 6 anos de idade seu pleno desenvolvimento em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo (BRASIL, 2006, p. 9).

É notória a latente preocupação para que tanto os sistemas, por meio de suas Secretarias de Educação, quanto as instituições de ensino, reelaborem seus Projetos Político Pedagógicos, a fim de atender o objetivo acima apontado; conquanto, tal reelaboração deve ocorrer mediante discussões, estudos e debates.

As observações feitas pelo MEC pontuam elementos que constituem e configuram a organização escolar, focalizando essencialmente aspectos que favoreçam a inserção das crianças na faixa etária de seis anos de idade no Ensino Fundamental, mantendo, assim, nesse nível a estrutura e funcionamento dos anos subsequentes (JEFFREY, 2009, p. 236).

As mudanças propostas na organização da escola básica, sobretudo no âmbito do Ensino Fundamental de nove anos, devem fomentar discussões na direção de repensar a reorganização pedagógica da escola. Consideramos aqui a especificidade da faixa etária das crianças que ingressaram nessa nova etapa da educação básica, “entendendo que não se trata apenas de uma antecipação da escolaridade, mas, ao instituir a obrigatoriedade, desencadeia-se uma reforma pedagógica com incidência no conjunto de dimensões pedagógicas”, que devem ser manifestadas no Projeto Político Pedagógico (MELO, 2010, p. 1).

Especificamente sobre a reelaboração do projeto pedagógico da escola é dada a seguinte postulação: “o Ensino Fundamental ampliado para nove anos de duração é um novo Ensino Fundamental que exige um projeto pedagógico próprio para ser desenvolvido em cada escola” (BRASIL, 2009c, p. 16). É preciso que se mobilizem todas as instâncias dos sistemas

de ensino, para que os educadores e as lideranças comunitárias assumam papel protagonista na elaboração de um novo Projeto Político Pedagógico do Ensino Fundamental, que considere com primazia as condições sócio-culturais e educacionais das crianças da comunidade e nortear-se para a melhoria da qualidade da formação escolar (BRASIL, 2005b).

Nos seus Projetos Político Pedagógicos devem ser previstas estratégias possibilitadoras de maior flexibilização dos seus tempos, com menos cortes e discontinuidades e que, de fato, contribuam para o desenvolvimento da criança, possibilitando-lhe efetivamente uma ampliação qualitativa do seu tempo na escola (BRASIL, 2006).

Podemos observar a preocupação em garantir o direito a um desenvolvimento integral, para isso, os sistemas, por meio de suas Secretarias de Educação, quanto às escolas, devem reelaborem seus Projetos Político Pedagógicos a fim de atender o objetivo acima mencionado (RONSONI, 2008).

Os sistemas escolares devem reelaborar seus Projetos Político Pedagógicos como um elo norteador de ação docente e das relações entre escola e comunidade escolar, tratando de questões pedagógicas e organizacionais. Verificamos nas orientações do MEC a preocupação em aliar a ampliação do Ensino Fundamental a uma nova lógica de organização da escola.

Para Durlí e Schneider (2009), o Ensino Fundamental de nove anos provocou uma celeuma frente às questões da infância, principalmente pela antecipação de um ano na entrada à escolarização obrigatória. As autoras destacam que em relação às escolas, mudanças nos aspectos estruturais, nos organizacionais, nos Projetos Político Pedagógicos, na formação de professores devem ser inevitáveis, para de fato, haver a implementação da ampliação dessa etapa da educação básica.

Sendo assim, torna-se necessário que os sistemas induzam e estimulem as ações coletivas na escola, sendo voltadas para a construção de um Projeto Político Pedagógico que reflita o desejo e o planejamento de cada comunidade escolar. “Os princípios, objetivos e metas de cada projeto originam-se do diagnóstico da escola e são estabelecidos pelo coletivo. Refletem o que este realmente deseja e pode realizar” (BRASIL, 2004b, p. 23).

Santos e Bolzan (2009) apontam a necessidade da construção de uma prática diferenciada na escola do Ensino Fundamental de nove anos, o desafio neste processo consiste na postura crítica e reflexiva de todos os sujeitos envolvidos.

Em que pese a pertinência das orientações explícitas nos documentos e indicativos que

elas apontam para uma revisão dos Projetos Político Pedagógicos, no próximo item, pretendemos explicitar as bases legais desse documento, bem como os desafios concernentes para sua efetivação nas escolas.

2.2 Projeto Político Pedagógico: marcos legais orientadores e desafios a sua implementação

A organização do trabalho pedagógico das escolas, em especial o Projeto Político Pedagógico, passa a ser identificada na Legislação Brasileira a partir da década de 1990, tendo como marco a LDB/1996.

O artigo 9º desse documento dispõe sobre a incumbência da União de prestar assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva. O inciso IV do mesmo artigo destaca que a União assume a função de estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes norteadoras para os currículos e os conteúdos mínimos para a educação pública, controlando o que deve ser trabalhado nas escolas (BRASIL, 1996).

Em contrapartida, o inciso I do artigo 12, ao regular a organização dos estabelecimentos de ensino, prevê que estes, respeitadas às normas comuns e as do seu sistema de ensino, devem ter a incumbência de elaborar e executar essa proposta e cumprir plano de trabalho, de acordo com a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino (BRASIL, 1996).

A LDB/1996 regulamenta no inciso I do artigo 14 a obrigatoriedade das Unidades Escolares desenvolverem suas propostas pedagógicas com a participação de toda a comunidade escolar¹⁷, assim como assegura no artigo 15 a autonomia das instituições educacionais para a sua elaboração, garantindo que esses projetos sejam coerentes com a realidade do local em que a escola está inserida (BRASIL, 2006).

Em 2001, o PNE (2001-2010) ressaltou a importância da proposta pedagógica como uma prioridade nos estabelecimentos oficiais, obedecendo ao princípio da participação de toda a comunidade escolar na elaboração do documento, assegurando assim, sua autonomia

¹⁷ Considerando que a expressão comunidade escolar precisa ser adjetivada, pelo seu uso às vezes ambíguo e indiscriminado, pontua-se que comunidade escolar, neste contexto se refere aos sujeitos que tenham uma relação direta com a escola, sejam eles: professores, alunos, pais, técnico-administrativos.

(BRASIL, 2001).

Em Mato Grosso do Sul, Oliveira (2007, p. 92) destaca que o Conselho Estadual de Educação, por meio da Deliberação CEE/MS nº 6.363/2001 dispôs sobre o funcionamento da educação básica no Sistema Estadual de Ensino. O capítulo III desse documento “tratava da proposta pedagógica e do regimento escolar, especificamente os artigos 10 e 15 foi reservado para a elaboração, fundamentação, normatização e recomendação concernente a proposta pedagógica”.

Em 30 de dezembro de 2003 foi sancionada a Lei nº 2.791, que aprovava o Plano Estadual de Educação, com duração até o ano de 2010. O documento apresentava as seguintes questões referentes à proposta pedagógica:

Estabelecer critérios para as parcerias entre escolas e instituições, no desenvolvimento da proposta pedagógica; Garantia da participação da comunidade escolar na elaboração da proposta pedagógica; Realizar ações que envolvam todos os segmentos da comunidade escolar para elaboração, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica e demais assuntos inerentes à educação (MATO GROSSO DO SUL, 2003).

Esse plano também destacava a necessidade de adoção de medidas no sentido de desburocratizar e descentralizar a gestão não só dos recursos financeiros, como dos pedagógicos e administrativos, de forma que as unidades escolares, autônomas para elaborar as respectivas propostas pedagógicas, também o sejam para executá-las (MATO GROSSO DO SUL, 2003)

Oliveira (2007) salienta que, a partir dessas normatizações as escolas estaduais passaram a ter que se adequar às políticas de reestruturação da educação nacional, sendo-lhes “concedida” autonomia administrativa, financeira e pedagógica.

A Lei Estadual nº 2.787/2003 estabeleceu sobre o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, definindo que:

Art. 21 – Aos estabelecimentos de ensino, assegurada a efetiva participação de representações de sua comunidade escolar, compete: I – elaborar, executar e avaliar sua proposta pedagógica [...].

Art. 22 – inciso 2º As instituições elaborarão suas propostas pedagógicas e a ela deverão adequar os princípios gerais de seu regimento escolar, as normas administrativas, os currículos e demais processos de atividade escolar [...].

Art. 23 – Aos profissionais de educação básica compete: I – participar dos processos de elaboração, implementação, execução e avaliação das propostas pedagógicas [...]

(MATO GROSSO DO SUL, 2003).

No caso específico do sistema de ensino de Dourados, esses dispositivos legais estão regulamentados com base na Deliberação COMED nº 004, de 03 de novembro de 1999. O documento trata da Organização da Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino em observância às disposições da LDB/1996, destacando no artigo 33 do capítulo referente às formas de organização e funcionamento da educação básica que,

Os estabelecimentos de ensino de educação básica vinculados ao Sistema Municipal de Ensino, independente de suas etapas e modalidades de ensino, promoverão sua organização ou sua reorganização administrativa e didática definida na Proposta Pedagógica e no Regimento Escolar para adequar-se à Lei n.º 9394, de 20/12/1996, às normas do Conselho Nacional de Educação e aos dispositivos desta Deliberação (DOURADOS, 1999).

As legislações estadual e municipal, em consonância com a legislação nacional, apontam a obrigatoriedade da elaboração da proposta pedagógica pelos estabelecimentos escolares. Portanto, a escola é identificada como um espaço educativo e reconhece nos profissionais da educação, como sujeitos habilitados a organização do seu trabalho pedagógico mediante construção de seus respectivos Projetos Político Pedagógicos (SILVA, 2011).

Verificamos que a partir da década de 1990, mais especificamente com a aprovação da LDB/1996, a construção desse documento passou a ser normatizada, de forma que as escolas tiveram que adotar medidas regulamentares que definem prazos e etapas para implementação e avaliação de seu respectivo Projeto Político Pedagógico.

Se por um lado estas exigências contribuem para a organização do trabalho escolar, imprimindo à escola um direcionamento às suas ações pedagógicas, políticas e administrativas, por outro, podem estabelecer compreensões que associam a construção desse documento com o foco voltado meramente à burocracia e as prescrições legais.

Assim sendo, as discussões em torno da construção do Projeto Político Pedagógico se interpõem na prática escolar como um desafio para fazer avançar a organização do trabalho pedagógico da escola. Tal realidade é evidenciada em vários estudos sobre o tema.

Na pesquisa realizada na rede pública de ensino de Rio Branco-AC, Carvalho, Lima e Silva (2007) constataram que na prática cotidiana das escolas acreanas, o Projeto Político Pedagógico deixou de ser assumido como documento que revela a intencionalidade e o

posicionamento da instituição frente a sua realidade, e que contribui para que sejam instituídas novas práticas pedagógicas. Diferentemente disso, ante ao peso das normas e das imposições legais, “foi-se avolumando compreensões que passam a identificá-lo meramente como mais um dos muitos atos normativos que a escola tem que fazer cumprir para efeitos de sua regulamentação e credenciamento junto à própria administração do sistema de ensino” (p. 10).

A referida pesquisa ainda revela que, grande parte das escolas não elaboram e implementam os seus respectivos Projetos Político Pedagógicos dentro das normas e prazos estabelecidas pelo Sistema Municipal de Educação.

Silva (2011) retrata no estudo realizado em escolas da região sul do estado do Amazonas, que não se percebeu no Projeto Político Pedagógico o planejamento de atividades dirigidas para os problemas enfrentados pela escola pesquisada, o que se justifica pela fragilidade do envolvimento de seus profissionais na construção desse documento. Desse modo, a importância do Projeto Político Pedagógico e da necessidade de ação coletiva cai no vazio quando se limita o olhar para o que está apenas na superfície, “fazendo uma leitura linear da realidade, deixando, portanto, de considerar suas múltiplas determinações do fazer pedagógico” (p. 6).

Mesmo com as exigências da LBD/1996, para que cada escola de Educação Básica construa um projeto próprio que lhe dê vida e identidade própria, após mais de uma década, este ainda tem sido um desafio para a gestão pedagógica, pois, nesta pesquisa, foi possível perceber que não há aproximação entre a teoria e a prática e nem conhecimento mais aprofundado, por parte dos sujeitos, sobre o Projeto Político-Pedagógico (SILVA, 2011, p. 6).

Assim, o trabalho de Silva (2011) detectou a necessidade da escola compreender o significado e a relevância do Projeto Político Pedagógico, “no sentido de planejar e organizar o tempo para a reconstrução e avaliação deste Projeto, abrindo-lhe espaços para que este seja elemento vivo, proporcionador de mudanças na gestão pedagógica da escola” (p. 8).

A autora ainda adverte que situações como essas enfraquecem o Projeto Político Pedagógico, não permitindo que este ultrapasse o nível de uma determinação legal para constituir-se mola propulsora de mudança das práticas no espaço educativo. Dessa forma, para Azanha (1998, p. 20), “aquilo que poderia ser um caminho para a melhoria do ensino público, transforma-se em mais uma inútil exigência burocrática de papelada a ser preenchida”.

Em trabalho realizado em escolas da rede municipal de Jataí-GO, Souza (2010) aponta que o Projeto Político Pedagógico não tem ocupado o seu devido espaço nas instituições de ensino investigadas. Embora os sujeitos tenham consciência quanto a importância desse documento, não foram evidenciadas ações que contemplassem a sua reformulação, constatando assim que o Projeto Político Pedagógico nas unidades escolares caracteriza-se mais como um elemento documental e burocrático, do que norteador do trabalho pedagógico.

Essa realidade também foi verificada na pesquisa realizada por Oliveira (2007) nas escolas da rede municipal de Campo Grande-MS, qual evidencia que os Projetos Político Pedagógicos existem nas escolas apenas como documento exigido pela legislação escolar. São poucos os profissionais que conhecem os pressupostos teórico-metodológicos desse documento, além disso, a grande maioria deles não avalia o significado e a importância do Projeto Político Pedagógico para a instituição escolar.

Barbalho (2011) constatou em uma escola pública estadual no interior do Ceará que, muitas vezes o Projeto Político Pedagógico é objeto de confusão, entendido como mecanismo que diz respeito a reuniões de professores e pais em detrimento de ser objeto de planejamento da escola em conjunto com a comunidade que dela faz parte.

Na pesquisa realizada em uma escola da rede municipal de Vitória-ES, foi evidenciado por Rodrigues e Drago (2009) vários entraves no processo de elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico, sejam eles: alta rotatividade dos docentes no início e durante o ano letivo; horários de estudo e horário de trabalho incompatíveis entre os docentes, pois a maioria têm jornada tripla de trabalho; pouca experiência como profissional da educação; dificuldade de tomar decisões coletivas; falta de sistematização de planejamento das ações, fragilidade na compreensão do próprio Projeto Político Pedagógico e a descentralização das ações técnicas, pedagógicas e administrativas;

Vasconcellos (2009) retrata que a sobrecarga de trabalho dos professores, a carência de um espaço para um trabalho coletivo na escola, as cobranças burocráticas e a (des)organização administrativa são limitações que comprometem o desenvolvimento de ações educativas, sobretudo, a elaboração e efetivação do Projeto Político Pedagógico.

Cervellini Filho (2008) constatou que os professores têm pouco conhecimento sobre o Projeto Político Pedagógico e que, mesmo sendo elaborado a partir de ações coletivas, continua inerte e improdutivo, pois tais ações carecem de planejamento. Além disso, foi possível depreender as contradições que ocorrem na prática, sendo evidenciado o

distanciamento do conteúdo do projeto com a realidade cotidiana.

A pesquisa realizada por Garcia (2008, p. 258), em uma escola da rede municipal de Natal-RN constatou que as discussões concernentes ao Projeto Político Pedagógico são ofuscadas por outros projetos, programas e planos, tal como o Plano de Desenvolvimento da Escola. Essa realidade trouxe implicações para o planejamento do trabalho escolar, “que vem privilegiando a discussão técnica em detrimento dos aspectos pedagógicos”.

Garcia (2008) retrata também que o aumento do volume de trabalho dos profissionais da escola ocasionou uma redução do tempo destinado ao planejamento das ações, tornando-se um dos desafios para a efetivação do Projeto Político Pedagógico. Tal realidade é notada na pesquisa de Albino (2010), em escolas da rede municipal de Campina Grande-PB, a grande demanda de trabalho, de certa forma, retira dos profissionais a possibilidade de pensar e decidir acerca das finalidades que guiam a prática pedagógica das instituições.

O estudo realizado por Carvalho (2007), em escolas do município do estado do Paraná evidenciou a carência da participação dos professores no processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico. Nesse processo coube a esses profissionais a parte específica das disciplinas por eles selecionadas, inclusive, muitos consideram que são responsáveis apenas por essa “parte”. Essa situação dificultou a alteração da prática pedagógica tradicional de muitas escolas, além disso, o Projeto Político Pedagógico não teve relação com o funcionamento didático-pedagógico de muitas escolas.

Schuveter (2009) ao investigar as escolas públicas de Limeira-SP indica que o trabalho desenvolvido com relação ao Projeto Político Pedagógico se realiza de maneira fragmentada, o que mostra falta de unidade na atuação pedagógica. As escolas não explicitam em seus documentos a concepção, a intencionalidade, as especificidades e as particularidades, deixando essa responsabilidade para cada professor.

As pesquisas¹⁸sobre a temática mostram que, em muitas escolas do país, o Projeto Político Pedagógico têm se efetivado estritamente como exigência burocrática. Esses estudos ressaltam que as instituições têm considerado as imposições da LDB/1996 e PNE (2001-2010), que por sua vez, são operacionalizadas localmente pelas diretrizes dos sistemas de

¹⁸Além desses trabalhos, demais pesquisas (MONFREDINI, 2002; LEITE, 2006; COLARES e COLARES, 2009; CABRAL, 2011; VEIGA, 2007) destacam outros desafios ao processo de construção e implementação do Projeto Político Pedagógico, esses limites concernem a participação da comunidade escolar, autonomia e a gestão democrática.

ensino estadual e municipal. Nesses contextos, o Projeto Político Pedagógico perde o seu potencial transformador da realidade escolar, tornando-se um documento a mais nos arquivos escolares.

Por isso advertimos, amparados em Veiga (1995), que o Projeto Político Pedagógico não é uma mera peça burocrática, e sim, um instrumento de gestão e de compromisso político e pedagógico coletivo. “Ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscamos o possível” (p.12).

Sendo assim, não deve ser concebido apenas como um documento para ser encaminhado as secretarias de educação, cumprindo as tarefas burocráticas. Quando o Projeto Político Pedagógico da escola se transforma em mera formalidade e fica engavetado, a tendência é perder sua função de nortear as ações escolares, subsidiando a organização do trabalho pedagógico (SILVA, 2011).

A viabilidade de funcionamento das instituições de ensino depende da sua sistematização, mediante os Projetos Político Pedagógicos. Porém, se o único fator que mobiliza essas instituições para a concepção do determinado documento for a imposição legal,

[...] temos profundas dúvidas acerca da possibilidade de uma relação de causalidade entre as intenções do documento formal e as práticas, entretanto concretizadas, não sendo, por isso, de estranhar que o destino de muitos desses documentos seja a gaveta, o arquivo ou a vitrina. A *inovação por decreto*, conforme já foi tantas vezes demonstrada, não constitui, certamente, a melhor forma para conseguir a mudança. [...] Contudo, a construção de projetos educativos nas escolas não se pode traduzir numa aplicação mecanicista de receituários tecnocráticos ou na resposta legalista às imposições político-normativas, caso contrário, rapidamente resvalaremos para o nível da mera ritualização e do artificialismo processual (COSTA, 2003, p. 1323 - 1336 – grifo do autor).

Esses apontamentos permitem identificar os limites de efetivação do Projeto Político Pedagógico no contexto escolar. Por essa razão, destacamos a necessidade do rompimento com a sua visão estritamente burocrática, buscando compreendê-lo como instrumento que expressa as intenções do que se pretende realizar e das ações necessárias para organizar o trabalho pedagógico da escola.

Se a elaboração/reelaboração do Projeto Político Pedagógico envolve reflexões sobre a escola, quais são as dificuldades encontradas nesse espaço e os caminhos que podem ser percorridos para superar os entraves, esse processo pode expressar a definição de um projeto

que fundamente toda a organização do trabalho pedagógico. Portanto, a seguir, veremos a importância desse documento ao planejamento e a organização pedagógica.

2.3 Projeto Político Pedagógico: planejamento e organização pedagógica da escola

Nesta sessão, a partir do diálogo com o quadro teórico dessa pesquisa procuramos compartilhar os caminhos trilhados que oferecem possibilidades para compreender a concepção do Projeto Político Pedagógico.

Após o estudo realizado nos documentos que orientaram a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, tratado anteriormente, chamou-nos atenção a apresentação de denominações diferentes, no que se refere ao projeto escolar, sejam elas: proposta pedagógica, projeto pedagógico e Projeto Político Pedagógico.

As variações terminológicas utilizadas pela legislação para fazer referência ao Projeto Político Pedagógico podem apontar pistas para refletir tanto o foco de abrangência, como a ênfase que pode ser colocada ao pensar esse documento no seio de cada escola, onde se constitui como objeto de reflexão e legitima o discurso pedagógico (RAMOS, 2008).

Sobre essa questão, Garcia (2004) destaca que as denominações diferentes apresentam-se também na própria literatura da área, uma vez que alguns autores preferem explicitar a intencionalidade política que reveste a ação pedagógica, sejam eles: Gadotti (1997); Veiga (1995, 1998, 2001); Vasconcellos (2008; 2009); Padilha (2006), enquanto Paro (2002) compreende que são dimensões inseparáveis, não sendo necessário definir o projeto pedagógico como político. Embora haja essas divergências entre os autores, todos dispõem de um posicionamento unânime, ao deixarem claro que o projeto define o ideal de educação que a comunidade escolar deseja construir.

Tendo como base o diálogo com a literatura da área, procuramos explorar sucintamente os termos: Projeto, Político e Pedagógico. “Entre os vários caminhos possíveis a serem trilhados quando se trata de entender que sentido, ou que sentidos um projeto pode assumir no campo educacional, a etimologia não é o único lugar para se começar, mas é um lugar” (RAMOS, 2008, p. 37).

Atribuindo o mais profundo significado acerca das terminologias, passamos a conceituá-las. Para Marques (1995), projeto significa dirigir-se para o futuro, articulando perspectivas intencionais da atuação. Considerando os estudos de Veiga (1997),

compreendemos que o movimento de projetar pressupõe a explicitação de intencionalidades, de ideias e de posições que podem ser assumidas em busca de metas a serem alcançadas, ou seja, o projeto traz o viés do pensar sobre a escola.

Quanto ao significado do termo Político¹⁹, Marques (1995) dispõe que se trata de opções que refletem as escolhas de caminhos e prioridades na formação do cidadão, como membro ativo e transformador da sociedade em que vive. A dimensão política para Veiga (2002) significa compromisso com a formação para um determinado tipo de sociedade. No que tange a dimensão pedagógica, diz respeito à própria possibilidade de efetivação da intencionalidade da escola, expressa as ações pedagógicas e didáticas que levam a instituição a alcançar os seus objetivos educacionais.

O pedagógico remete a toda ação educacional que tem como finalidade a produção do conhecimento, delineado de formas organizativas e metodológicas do fazer educativo. Em seu aspecto mais amplo está imbricado de sentido sociopolítico, que se articula com a ação educativa (VEIGA, 1995).

As terminologias projeto, político e pedagógico constituem-se como eixos norteadores, servindo de alicerce as intenções e ações político-pedagógicas da escola. Projetar, pensar, definir e agir com consciência e responsabilidade pressupõe clareza do que se quer, do por que se quer, como fará, com quem e quando fará (VEIGA, 1998).

Tendo em vista essas contribuições, procuramos direcionar o foco do estudo a dimensão pedagógica do Projeto Político Pedagógico, a fim de pensar as questões de planejamento educacional e organização do trabalho escolar.

Para Ramos (2008), essa referência possibilita compreender as questões que tangem a organização do trabalho escolar. Dessa forma, temos o interesse em trazer para a reflexão as contribuições provenientes dos estudos sobre o Projeto Político Pedagógico e sua relação com o planejamento e a organização escolar, que se justifica, pelo reconhecimento que essa articulação traz para o centro do debate a dimensão pedagógica desse documento.

Ainda no entender de Ramos (2008), e em contato com a literatura que se ocupa em refletir a respeito das questões concernentes ao planejamento educacional (SILVA, 2008a,

¹⁹ Cumpre observar que ao trazer como fio condutor de reflexão a dimensão política do Projeto Político Pedagógico reforça a potencialidade das discussões concernentes a participação no processo de elaboração do documento, da gestão democrática e da autonomia da escola. Porém, nesse trabalho o nosso foco de abordagem não irá contemplar tais discussões, no entanto, as pesquisas (GARCIA, 2004, 2008; RIBEIRO, 2007; ZANETTE, 2003; VEIGA, 2003) trazem contribuições aprofundadas sobre a temática.

GANDIN, 1999, VASCONCELLOS 2008, 2009) compreendemos que o Projeto Político Pedagógico é o instrumento que deve orientar a organização escolar, uma vez que, expressa o planejamento do trabalho a ser desenvolvido no interior da escola.

No sentido amplo, Scaff (2007) aponta que o planejamento pode caracterizar como uma atividade humana presente no cotidiano de todos os indivíduos, pela qual estes estabelecem objetivos a serem atingidos e formulam estratégias de ação para alcançá-los. Silva (2008) considera o planejamento,

[...] enquanto processo de organização de determinada ação. Nisso consiste o processo de planejamento: ele envolve a definição da melhor maneira para se realizar determinadas ações com vistas a se alcançar metas e objetivos previamente definidos, estabelecendo, para tanto, ações, atividades, etapas e prazos para o seu desenvolvimento e operacionalização, considerando as condições existentes (p. 1).

No contexto educacional, Vasconcellos (2008) aponta diferentes níveis de abrangências de planejamento, sejam eles: planejamento do sistema de educação, planejamento da escola, planejamento curricular, projeto de ensino-aprendizagem, projeto de trabalho e planejamento setorial. O planejamento da escola se expressa pela elaboração de seu Projeto Político Pedagógico, esse documento apresenta as definições das intenções educativas da instituição, sendo seu plano integral.

Libâneo (2001) também considera que o Projeto Político Pedagógico corresponde ao planejamento escolar, que se insere em um contexto global da instituição. Portanto, tal projeto deve ser um instrumento planejado, consistindo em um conjunto de atividades inter-relacionadas e coordenadas, com o fim de alcançar objetivos específicos, considerando os limites diagnosticados no tempo presente, para que possam ser ampliados no tempo futuro.

Esse documento deve expressar o resultado do planejamento, portanto, da reflexão sistemática e coletiva sobre todos os aspectos da escola, e, fundamentalmente, dos procedimentos a serem adotados, visando gerar a aprendizagem dos alunos. Sendo uma referência norteadora em todos os âmbitos da ação educativa (VASCONCELLOS, 2008). Essa referência coloca em evidência a conexão entre Projeto Político Pedagógico, planejamento e organização do trabalho escolar.

O Projeto Político Pedagógico constitui-se elemento de organização e integração da prática escolar. Segundo Veiga (1995), esse documento deve ser entendido como a própria organização do trabalho pedagógico, mas para que a organização desse trabalho seja coerente

com a realidade da escola é preciso que o mesmo esteja em permanente construção, sobretudo, sob a base das constantes mudanças vivência das pela instituição de ensino. Isso implica a necessidade de avivar a reflexão no interior da escola sobre esse documento e intensificá-la, no sentido de tornar o projeto a essência da organização do trabalho pedagógico da instituição, como aquele que une a parte e o todo.

O Projeto Político Pedagógico tem sido apresentado na literatura como componente pedagógico capaz de promover mudanças nas práticas educativas, com isso, têm-se apontado a necessidade das escolas elaborarem e reelaborem esse documento, defendendo-o como importante instrumento de organização do trabalho escolar. Esses estudos, de uma maneira geral, contribuem para pensar o ato de planejar nas instituições escolares, na perspectiva de avançar na busca da realização do processo educativo como um todo (RAMOS, 2008).

Compreendido dessa forma, o Projeto passa a se constituir em um instrumento revelador das decisões da escola com relação a sua prática. Para tal intento, deve ser resultado da concretização do processo de planejamento desencadeado pela instituição de ensino, prevendo e programando as ações e os resultados desejados, formulando objetivos, tendo um plano de ação, meios de execução das ações e critérios de avaliação. A despeito de sua pertinência, consideramos que com o Projeto Político Pedagógico a escola ganha o espaço para planejar suas ações educativas (VEIGA, 2007).

Com base nessas considerações, podemos dizer que cada escolapoderá planejar os procedimentos pedagógico-administrativos para organização, desenvolvimento, avaliação e efetivação de seu Projeto Político Pedagógico, que será o fio condutor desta tarefa, estabelecendo os procedimentos operacionais para a realização do trabalho educativo.

De acordo com Monfredini (2002), os Projetos Político Pedagógicos de cada escola devem se desdobrar em inúmeros planos de ação que traduzem a dimensão que os educadores dão as mudanças com as quais se deparam no cotidiano escolar. É com base nessa afirmação, bem como, nos apontamos da literatura da área e nas orientações do MEC, defendemos a necessidade da reelaboração desse documento considerando o Ensino Fundamental ampliado.

Entendemos que a elaboração do Projeto Político Pedagógico se constitui como uma peça chave no processo de implementação da política do Ensino Fundamental de nove anos, pois revela a identidade de cada escola, por ser um instrumento que expressa as intenções do que se pretende realizar. No tocante a ampliação dessa etapa da educação, este projeto deverá contemplar as ações necessárias para concretizar essa política na escola. Assim, podemos

entender que ele é o espelho do planejamento da unidade educativa, ao fazer as indicações das ações necessárias para organizar o trabalho pedagógico.

O Projeto Político Pedagógico é um instrumento que pode contribuir para a construção de um caminho de atuação da escola que conduza ao atendimento das suas necessidades, dentre elas, as especificidades do Ensino Fundamental de nove anos. Com a participação da comunidade é possível desenvolver ações educativas mais adequadas ao cumprimento dessa política. Um desses aspectos diz respeito, principalmente, ao próprio trabalho pedagógico desenvolvido junto aos alunos, no processo de ensino e aprendizagem.

No entender de Corsino e Nunes (2001, p. 13), “não podem ser negligenciados fatores pedagógicos que perpassam o acolhimento, com mudanças de concepção do próprio Ensino Fundamental, incorporação de novos conceitos, alterações no tempo de duração, reformulações nas avaliações do processo”, entre outras.

A reorganização pedagógica da escola de nove anos pressupõe o desenvolvimento de ações que devem ser previstas na reformulação dos seus respectivos Projetos Político Pedagógicos, que atingem o currículo, avaliação, estrutura física e didática e a formação de professores. Estas condições são indispensáveis, para que de fato ampliação do Ensino Fundamental seja efetivada, posto que se deve oportunizar aos alunos de seis anos condições adequadas de contato com o processo educativo.

O cenário criado pela determinação da matrícula da criança de seis anos Ensino Fundamental de nove anos “imprime a necessidade de reorganização pedagógica para acolher esses sujeitos nas suas necessidades de desenvolvimento e aprendizagem” (CHAVES, 2010, p. 04).

Sendo assim é oportuno compreender que a ampliação do Ensino Fundamental não significa simplesmente a transferência das crianças da pré-escola para o primeiro ano, requer uma profunda reflexão sobre essa etapa da educação básica. Nesses termos, a construção de um Projeto Político Pedagógico não pode ser uma questão que existe apenas para cumprir exigências burocráticas (VEIGA, 1998).

Para tanto, entendemos que se faz necessário compreender realmente como esse documento vem se constituindo nas escolas, como os sujeitos que atuam neste espaço estão compreendendo esta reorganização, considerando que a partir da implantação da Lei, como vimos no capítulo anterior, os sistemas de ensino se vêem diante de vários desafios.

Portanto, em que pese a importância consensual do Projeto Político Pedagógico para o

desenvolvimento da educação e pensando nas ações que possam estar sendo desenvolvidas, considerando a entrada das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, no âmbito das instituições de ensino, no próximo capítulo serão analisados tais documentos no contexto das escolas municipais de Dourados/MS.

III CAPÍTULO

A REORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DO ENSINO FUNDAMENTAL AMPLIADO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE DOURADOS - MS

A implantação do Ensino Fundamental de nove anos acarretou o ingresso de crianças de seis anos nessa etapa da educação básica, produzindo uma série de efeitos nas práticas pedagógicas no interior das escolas. Isso implica que para sistematizar e orientar as alterações relativas à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos as escolas devem reformular o Projeto Político Pedagógico, que será o norte para o planejamento e organização do trabalho pedagógico.

Portanto, o objetivo deste capítulo consiste em analisar os Projetos Político Pedagógicos das escolas da rede municipal de Dourados-MS em relação à sua reorganização pedagógica, em atendimento às especificidades do Ensino Fundamental de nove anos.

Logo, serão apresentados os dados da análise que pretende averiguar se houve a reformulação dos Projetos Político Pedagógicos das escolas e se a ampliação dos anos de duração do Ensino Fundamental, com inclusão da criança a partir dos seis anos foi contemplada nesse processo.

Para a definição dos eixos de análise, consideramos os vários indicativos emitidos nos documentos de orientação elaborados pelo MEC, os quais realizaram a organização do Ensino Fundamental com nove anos de duração à necessidade imprescindível de um debate aprofundado sobre o Projeto Político Pedagógico, a proposta curricular, a formação de professores, os processos avaliativos, as condições de infra-estrutura e materiais didático pedagógicos apropriados ao atendimento da infância, a organização dos tempos e espaços escolares (BRASIL, 2004, 2007, 2009).

Buscamos então, confrontar os dados encontrados mediante análise dos Projetos Político Pedagógicos, entrevistas e observação dos espaços escolares a partir das seguintes categorias: reestruturação física e material-didático; formação de professores; currículo; avaliação e reelaboração do Projeto Político Pedagógico das escolas.

Expostas essas questões, cumpre esclarecer que antes de discutirmos os dados encontrados, faz-se oportuno apresentar brevemente as características atinentes ao município de Dourados, a Rede Municipal de Educação, as escolas e os sujeitos da pesquisa.

3.1 Rede Municipal de Educação de Dourados - MS

Figura 1 – Localização do município de Dourados



De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, o município de Dourados, segundo maior do estado de Mato Grosso do Sul, possui população de 196.035 habitantes e está localizado na região sudoeste do estado, apresentando uma área territorial de 4.086,244 km².

O município foi fundado em 20 de dezembro de 1925, mediante Decreto nº 30 do respectivo Governador do Estado, Sr. Mário Corrêa da Costa. Antes de sua colonização o município era habitado pelas tribos Terena e Kaiwa, cuja presença dos descendentes é marcante até os dias atuais, constituindo uma das maiores populações indígenas do Brasil.

Em divisão territorial datada de 1988, o município é constituído de 9 distritos:

Dourados, Guaçu, Indápolis, Itaum, Panambi, Picadinha, São Pedro, Vila Formosa e Vila Vargas. Assim permanecendo em divisão territorial datada de 2009.

A economia de Dourados gira em torno da agricultura, sendo sustentada principalmente pela produção de grãos e da pecuária. Nas últimas duas décadas, com a instalação de inúmeros indústrias e a expansão do comércio a cidade tem se tornado importante pólo econômico para o estado.

No que concernem aos dados políticos eleitorais, de acordo com o Tribunal Superior Eleitoral, no ano de 2011 o município dispôs de 133.005 eleitores. O atual prefeito Murilo Zauith tomou posse em abril de 2011, tal peculiaridade se deu em decorrência das investigações contra o prefeito eleito em 2008, Ari Artuzzi, conforme explica Amorim (2011, p. 92).

Em 2010, o Ministério Público Estadual descobriu um grande esquema de corrupção envolvendo o prefeito, o vice-prefeito, vários vereadores e funcionários da prefeitura municipal que desviavam verba dos cofres públicos que estavam direcionadas principalmente a saúde e a educação. Com a descoberta do esquema foram destituídos dos cargos o prefeito e o vice, nove dos onze vereadores da Câmara Legislativa e vários funcionários, inclusive os secretários de educação e de saúde.

Ainda de acordo com a autora, considerando essa realidade, o município de Dourados trocou de secretário de educação por três vezes no ano de 2010, causando a interrupção das ações dessa secretaria por vezes seguidas, fato que atrapalhou desempenho dos trabalhos para com a educação. Atualmente a Câmara Municipal trabalha com os suplentes dos vereadores exonerados e teve a posse do novo prefeito, vice-prefeita e secretários municipais no dia 23 de abril de 2011, após eleição suplementar realizada em fevereiro desse mesmo ano.

A Rede Municipal de Ensino de Dourados foi oficializada pela Lei Municipal nº 2.154 de 25 de setembro de 1997, compreende as instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental, sendo composta por 44 escolas.

A Secretaria Municipal de Educação de Dourados (SEMED), enquanto mantenedora, administra e orienta os processos educativos da Rede Municipal de Ensino. A normatização do sistema educacional de Dourados é realizada pelo COMED.

Tabela 2 – Número de Matrículas na Rede Municipal de Dourados - MS

Matrícula por etapa e modalidade de ensino na rede municipal Dourados-MS	
Creche	1458

Pré-escola	2.912
Ensino Fundamental	19.119
Educação de Jovens e Adultos	927
Total	24.416

Fonte: Elaboração própria baseado nos dados disponíveis do Censo Escolar 2010.

3.2 Caracterização das escolas e dos sujeitos

Os dados referentes as principais características das escolas pesquisadas foram coletados a partir da leitura dos seus respectivos Projetos Político Pedagógicos, reformulado no ano de 2010²⁰.

Tabela 3 – Caracterização das Escolas I e II

CARACTERÍSTICAS	ESCOLA I	ESCOLA II
Ano de fundação	1988	1996
Etapas da Educação Básica	Educação Infantil e Ensino Fundamental (1° ao 9° ano)	Educação Infantil e Ensino Fundamental (1° ao 9° ano)
Faixa Etária	5 à 14 anos	0 a 14 anos
Localização	Bairro periférico	Bairro periférico
Número total de alunos matriculados	1035	1237
Número de alunos matriculados no Ensino Fundamental	847	1096

Fonte: Elaboração própria baseada nos dados dos Projetos Político Pedagógicos das Escolas I e II.

Ambas as instituições atendem crianças de famílias que possuem baixa escolaridade e uma pequena renda mensal, com média de dois salários mínimos. A Escola I conta com aproximadamente 55 funcionários, sendo 41 professores e 05 secretários administrativos. No documento não foram apresentados informações sobre o quadro de pessoal referente aos funcionários de serviços gerais e merendeiras. Na Escola II, o quadro de pessoal da escola é composto por aproximadamente 105 funcionários, deste total 70 correspondem o corpo docente e 35 representam os assistentes administrativos, merendeiras e funcionários de serviços gerais.

²⁰ Embora datado em 2010, a conclusão dos documentos das escolas investigadas se deu apenas em meados de 2011 em decorrência da revisão que é realizada por uma equipe técnica do Departamento de Ensino da SEMED. Após a conclusão do Projeto Político Pedagógico a escola o encaminha para uma equipe técnica da SEMED, entre 3 a 5 meses o documento é avaliado, após esse processo, se aprovado, passa a ser efetivado, se não, deve ser realizado nova reformulação.

No que tange aos sujeitos, a presente pesquisa contou com a participação de cinco, sendo todas mulheres. Dessa forma, a caracterização no texto assumirá como referência o gênero feminino, no qual utilizaremos os seguintes termos: Coordenadora, Professora e Técnicas SEMED.

Nas Escolas I e II foram entrevistadas Coordenadoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e Professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental. Na SEMED foram realizadas entrevistas com duas profissionais, ambas do Departamento de Ensino, porém uma é membro da equipe responsável pelos anos iniciais do Ensino Fundamental e a outra da equipe responsável pelos Projetos Político Pedagógicos.

Com o intuito de resguardar o anonimato das participantes, sua identificação será realizada tendo como referência as instituições na qual são vinculadas, desse modo, optamos por denominá-las de Coordenadora I e II, Professora I e II, Técnicas da SEMED I e II. Considerando a singularidade das participantes iremos apresentar brevemente algumas características específicas de sua atuação profissional.

O grupo de participantes tem em comum a graduação em Pedagogia, exceto a Técnica da SEMED II que é Licenciada em Letras. No que tange aos cursos de Pós-Graduação, apenas a Coordenadora II e a Técnica da SEMED II possuem Mestrado em Educação e Letras respectivamente, as demais realizaram cursos de especialização. O Quadro 4 apresenta o ano em que as profissionais iniciaram sua atuação nas respectivas profissões e cargos.

Tabela 4 – Tempo de atuação profissional dos sujeitos

CARACTERÍSTICAS	PI	PII	CI	CII	TI	TII
Tempo de atuação no magistério	2001	1991	1995	1992	–	–
Tempo de atuação na coordenação	–	–	2006	2000	–	–
Tempo de atuação como alfabetizadora	2009	1996	–	–	–	–
Tempo de atuação na escola	2011	1996	1995	2009	–	–
Tempo de atuação na SEMED	–	–	–	–	2000	1999

Fonte: arquivo da pesquisadora elaborado mediante dados oriundos das entrevistas com os sujeitos

As informações fornecidas pelas participantes possibilitou um grande volume de dados sobre suas experiências em relação a reorganização pedagógica a partir da ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos e aos significados embutidos na implementação de uma política educacional na escola pública.

Vale registrar que embora todas tenham participado das entrevistas, algumas forneceram dados bastante significativos e que de certa forma denunciam a realidade vivenciada nos contextos que estão inseridas, no entanto, estes dados não serão apresentados, pois a pedido das participantes não foram gravados, o que de certa forma limita a dinâmica da análise.

Os dados mensurados por intermédio da interlocução com cada uma dessas profissionais serão discutidos com os dados obtidos nos Projetos Político Pedagógicos das escolas e confrontados com a literatura da área nos itens a seguir.

3.3 Reestruturação física e material-didático das escolas

A organização do Projeto Político Pedagógico considerando o novo Ensino Fundamental com duração de nove anos implica em discutir o redimensionamento das adequações físicas e materiais da escola, sobretudo, rever os espaços e infraestrutura, para assegurar o atendimento da criança de seis anos nessa nova etapa da educação básica.

Correa (2010) dispõe que as alterações legais quanto a duração dessa nova etapa da educação básica devem ser acompanhadas de mudanças na organização e na estrutura da escola, demandando uma atenção especial às crianças de seis anos que, agora, entram em massa nesse nível de ensino.

A autora ressalta que o momento é bastante propício para que a atual estrutura da escola de Ensino Fundamental, bem como sua organização didática-pedagógica, seja reavaliada para que preveja a qualidade para implantação dessa política educacional.

Assim, a infra-estrutura, bem como a organização dos espaços e tempos escolares precisarão, certamente, ser totalmente revistos se os sistemas pretenderem ampliar a duração do Ensino Fundamental com o atendimento de crianças de seis anos, tendo em vista um mínimo de qualidade por meio da garantia de seus direitos básicos (CORREA, 2007, p. 11).

Ademais, a configuração dos espaços e materiais didático-pedagógicos deve ser pensada, no entender de Teixeira (2009), em relação à arquitetura dos prédios, com relação à realidade social do bairro e da comunidade da qual a instituição de ensino faz parte. Justifica-se dessa forma apresentar as escolas investigadas como unidades singulares do sistema de ensino, evidenciando aqui algumas de suas características estruturais e físicas.

Nesse sentido, procuramos identificar nos Projetos Político Pedagógicos das escolas investigadas se são apresentadas as possíveis alterações estruturais e materiais que ocorreram ou deveriam ocorrer nas escolas, bem como averiguar se houve definições de objetivos e metas que venham a atender este aspecto com os sujeitos da pesquisa.

Apesar dos documentos oficiais destacarem a necessidade de consideração da reestruturação física e didático-pedagógica no processo de implementação do Ensino Fundamental de nove anos, os Projetos Político Pedagógicos das escolas não evidenciaram mudanças na sua estrutura física, tanto a Escola I quanto a Escola II não destacaram nenhuma alteração.

No Projeto Político Pedagógico da Escola I é assinalado que o espaço físico disponível na instituição é amplo, conquanto, sofre sérias limitações decorrentes da falta de manutenção e melhorias. No documento ainda é apontado que a referida instituição não dispõe de ambiente adequado para o desenvolvimento de atividades com as crianças, não há salas adequadas com banheiro, bebedouro, brinquedoteca e parque infantil. As fotos abaixo demonstram essa realidade.

A figura 1 apresenta o maior pátio da Escola I, principal espaço para as crianças brincarem, a figura 2 mostra os fundos da instituição, local muito visitado pelos alunos, porém ambos os espaços não oferecem condições apropriadas para o desenvolvimento de atividades lúdicas. A figura 3 revela o hall da escola, que é pequeno e funciona como um divisor entre a parte administrativa e as salas de aula.

Figura 1 - Pátio da Escola I



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2011)

Figura 2 – Fundo da Escola I



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2011)

Figura 3 – Hall da Escola I

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2011)

Embora no Projeto Político Pedagógico da Escola I não constasse mudanças com relação a estrutura física, a Coordenadora I destacou que foram construídos três salas de aula e a sala da coordenação foi ampliada. Certamente essas mudanças visaram a garantia do espaço físico necessário para abrigar a demanda colocada com a matrícula das crianças de seis anos. No entanto, pelo relato da mesma não foi possível depreender se essas mudanças de fato foram significativas no processo de implementação do Ensino Fundamental de nove anos.

Na entrevista com a Professora I podemos depreender as dificuldades que são encontradas referente a infraestrutura. Ela considera que a escola não está preparada estruturalmente para receber a criança de seis anos, demonstrando críticas ao mobiliário das salas de aula.

Eu vejo que as salas de aula não são adequadas. As carteiras são inadequadas para a faixa etária, porque elas são para uma idade e as crianças muitas vezes ficam nas cadeiras com os pezinhos pendurados, isso é errado. Além disso, é cansativo para elas, pois ficam com os pés pendurados por aproximadamente quatro horas (PROFESSORA I).

Nesse contexto, a foto da sala de aula do primeiro ano do Ensino Fundamental da Escola I valida as críticas feitas pela Professora I sobre as limitações do espaço para atender as crianças de seis anos. Pela figura 4 podemos perceber que se trata de um espaço pequeno, as cadeiras e mesas são distribuídas de forma enfileirada, sendo padronizadas com as demais

cadeiras e mesas dos anos sequenciais do Ensino Fundamental. Não há referência à existência de materiais pedagógicos lúdicos no interior da sala de aula.

Figura 4 – Sala de aula do primeiro ano do Ensino Fundamental da Escola I



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2011)

Correa (2007, p. 12) alerta que as crianças submetidas a praticamente quatro horas diárias de aula sentadas, “apenas ouvindo a exposição de um professor, copiando matéria da lousa ou fazendo exercícios de repetição, certamente não terão condições de alcançar um desenvolvimento satisfatório, menos ainda, integral”.

Além da falta de adequação dos espaços físicos, também não há alterações nas mesas e cadeiras, para que as crianças não fiquem com os pés sem apoio, como podemos evidenciar na fala da Professora I e nas Figuras 4 e 5. Porém essas adequações não são apontadas como problema a ser resolvido nem a curto ou médio prazo no Projeto Político Pedagógico da escola.

A Figura 5 revela as crianças do primeiro ano sentadas em cadeiras enfileiradas, demonstrando como ainda existem entraves a serem superados pela estrutura física e material da escola, em especial, a percepção que as crianças são pequenas para ocuparem determinados espaços.

Figura 5 – Criança de seis anos sentada na cadeira da sala do primeiro ano do Ensino Fundamental da Escola I



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2011)

No que tange a infraestrutura, Zabalza (1998, p. 236) reconhece a influência do espaço físico nas múltiplas dimensões cognitivas artísticas, rítmicas, etc. a serem desenvolvidas pelas crianças no ambiente escolar. O espaço na educação é constituído como uma estrutura de oportunidades. “É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas”.

Na Escola II não constatamos nenhuma mudança ou possível ação apontada no Projeto Político Pedagógico atinente a infraestrutura da escola, no entanto, a fala da Coordenadora II evidencia a realidade da instituição.

Até hoje a questão estrutural não é realidade em nossa escola. A política veio, só que a estrutura não. Nós estamos trabalhando com salas improvisadas. A escola teve que providenciar a serragem dos pezinhos das carteiras, a criança que chega a escola com seis anos é pequenina, por isso, tivemos que cortar as pernas das carteiras. O problema é que no outro período estudam crianças maiores, que ficam desconfortadas com as cadeiras pequenas (COORDENADORA II).

A falta de preparação adequada das instituições levou a Escola II a tomar medidas paliativas, visando melhorar o atendimento, entre elas serrar as pernas das cadeiras, como apontou a Coordenadora II.

Em pesquisa realizada nos municípios de Santa Catarina, Silva (2010, p. 6) também

verificou que muitos são os desafios em torno da devida infraestrutura a ser organizada para a ampliação do Ensino Fundamental. Constatou que pouquíssimos municípios construíram novas salas, a maioria reorganizou os espaços já existentes. Para a autora, o problema não está na adaptação de espaços ociosos existentes, desde que esses atendam às necessidades de uma educação de qualidade, mas sim, “quando essa adaptação se dá em espaços partilhados com grupos etários de idade mais elevada, cujas necessidades de organização de espaço são distintas daquelas das crianças pequenas”, como o caso apresentado pela Escola II.

A Professora II também destaca que a escola não teve nenhuma mudança em sua estrutura física.

Continuamos com o mesmo espaço físico que a gente estava recebendo essas crianças antes da ampliação do Ensino Fundamental. Já fizemos dois projetos que foram entregues para as autoridades locais reivindicando investimentos no espaço infantil, pedimos banheiros, salas adequadas e também um parque infantil, mas até agora nada (PROFESSORA II).

Mesmo com as críticas ao espaço físico desfavorável da escola, percebemos que alguns profissionais dessa instituição, mediante esforço próprio, tentaram realizar algumas mudanças, como é o caso da Professora II, do primeiro ano do Ensino Fundamental, fato este que podemos comprovar nas fotos abaixo.

Na figura 6 temos a visão de toda a sala do primeiro ano, trata-se de um espaço estreito, porém com um comprimento razoavelmente maior, as cadeiras estão distribuídas pelo ambiente. Já nas figuras 7 e 8 é possível visualizar partes mais específicas da sala, no qual há vários brinquedos e objetivos decorativos que representam o universo infantil.

Esse espaço nos chamou atenção, pois percebemos o empenho da Professora II em propiciar uma sala de aula que se aproxime das necessidades pedagógicas das crianças de seis anos. A mesma revelou que todo o material lúdico existente nesse espaço é resultado de confecção própria, por meio de trabalhos com objetos recicláveis e doativos. Ainda apontou que trata-se de uma tarefa árdua, no qual realiza muitas vezes em seu próprio domicílio e aos finais de semana. As mudanças na sala de aula do primeiro ano do Ensino Fundamental não se estende para os outros espaços da Escola II, pois trata-se de uma iniciativa própria da professora.

Figura 6 – Sala de aula do primeiro ano do Ensino Fundamental da Escola II



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2011)

Figura7 – Sala de aula do primeiro ano do Ensino Fundamental da Escola II



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2011)

Figura 8 – Sala de aula do primeiro ano do Ensino Fundamental da Escola II



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2011)

Os profissionais (coordenadora e professora) apontam que ainda existem desafios a serem superados com relação a infraestrutura da escola, em particular, a necessidade de instalações adequadas, com salas de aula, banheiros e a construção de um parque infantil. Entretanto, tais posicionamentos e perspectivas não são evidenciados no Projeto Político Pedagógico da instituição.

Percebemos nas salas de aula do primeiro ano do Ensino Fundamental das referidas instituições investigadas uma grande diferença. Enquanto na sala de aula da Escola I as crianças sentam em carteiras enfileiradas, o que pode dificultar a mobilidade delas no interior do espaço, além de possuírem altura incompatível para o tamanho das crianças; na sala de aula da Escola II, a organização dos móveis e o espaço são mais adequados. Sua organização presume que as crianças sentam em grupo em torno de mesinhas com cadeirinhas, o que pode permitir maior interação entre elas e troca de experiência. Presumimos que estes fatores podem interferir diretamente no processo de adaptação das crianças.

Diante dessas realidades procuramos a Técnica da SEMED I para trazer dados referentes a posição da instituição sobre a estrutura física das escolas.

Nós temos que ser claros e considerar a realidade. Não dá para omitirmos que realmente foi algo assim que veio para ser implantando imediatamente aqui no nosso estado e no município, então nós temos realmente uma deficiência com relação à estrutura física, devido toda uma questão financeira e do próprio sistema.

Nós temos que afirmar que não foi voltado o olhar para adequar essas salas de aula dos seis anos (TÉCNICA DA SEMED I).

Apesar dessas afirmações sobre as necessidades específicas das crianças que chegariam ao Ensino Fundamental, o governo municipal efetivamente não realizou investimentos na estrutura física das escolas, bem como na aquisição de materiais didático-pedagógicos, afirmação expressada na fala da Técnica da SEMED I. Certamente um olhar cuidadoso e investimentos das redes municipais para a infraestrutura, se faz necessário nesse momento de transição, para que o atendimento respeite os direitos fundamentais da criança no âmbito da educação.

Percebemos a existência de um dos desafios a educação brasileira, a garantia de investimentos, pois no entender de Silva (2002), grande parte das mudanças necessárias para o incremento da efetivação de políticas educacionais depende da garantia de recursos. A autora alerta que a falta de investimentos de alguns municípios pode ser detectada por intermédio da “[...] não priorização de recursos financeiros para projetos educativos voltados para as crianças” (p. 33).

Quanto aos materiais didático-pedagógicos não foram assinalados nos Projetos Político Pedagógicos de ambas as escolas nenhuma proposta de ação que almejasse a garantia destes, bem como de acervo bibliográfico e mobiliário compatível com a faixa etária das crianças.

Já pela entrevista da Coordenadora I foi possível depreender que foram adquiridos jogos e coletâneas de livros infantis, conquanto pela falta de um espaço específico para a destinação desses materiais a Coordenadora destaca a limitação de utilizá-los. Na Escola II, a Professora II apontou que os materiais existentes são resultados de confecção própria, como demonstram as figuras 8, 9, 10 e 11 e as figuras abaixo.

A figura 9 apresenta várias tampinhas de materiais recicláveis, utilizadas para trabalhar jogos de matemática. Na figura 10 podemos visualizar um pequeno acervo de revistas e gibis, adquiridos pela professora por donativos. A figura 11 mostra um calendário e um quadro confeccionados pela Professora II.

Figura 9 – Material confeccionado pela Professora II do primeiro ano do Ensino Fundamental



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 10 – Material confeccionado pela professora II do primeiro ano do Ensino Fundamental



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 11 – Material confeccionado pela professora II do primeiro ano do Ensino Fundamental



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2011)

Na Escola II, a falta de aquisição de materiais aparece amenizada pelos esforços dos profissionais, sobretudo, a Professora II ao adequar a sala de aula para atender as necessidades das crianças pequenas. Pelos dados das entrevistas e figuras do material didático e espaço físico podemos inferir que foram realizadas adequações, pelo menos na sala do primeiro ano do Ensino Fundamental, inclusive com criatividade e aproveitamento de materiais e espaços existentes. Por outro lado, essa iniciativa partiu de uma única professora em uma situação isolada, sem conexão com eventuais projetos escolares e que não se estendeu para outros espaços da instituição.

Tanto na Escola I quanto na Escola II as estruturas físicas ainda são distantes daquelas esperadas para o atendimento da criança de seis anos. Os espaços escolares, conforme retratados nos Projetos Político Pedagógicos, entrevistas e fotografias se mantiveram praticamente com a mesma estrutura de quando era ofertado o Ensino Fundamental de oito anos. Conquanto, foi possível depreender que os profissionais da Escola II realizaram mudanças possíveis nas salas de aula do primeiro ano do Ensino Fundamental na tentativa de se adequarem as exigências dessa nova etapa da educação básica.

Porém, a seguinte declaração da professora II: “o que temos é o que a gente vai confeccionando, a gente vai dando um jeito” registra que as mudanças realizadas foram de iniciativa do profissional, não assinalando as alterações como indicação ou orientação comum

as demais escolas do município.

Afora a iniciativa realizada pela Professora II, os profissionais entrevistados foram unânimes ao relatar que as respectivas escolas não estão preparadas estruturalmente para receber as crianças pequenas, afirmação que é ilustrada no posicionamento da Professora II, ao destacar que as crianças precisam de espaços adequados às suas necessidades.

Se por um lado as entrevistas apresentaram as limitações e desafios das escolas pesquisadas para a reestruturação da infraestrutura e dos materiais didático-pedagógicos à implementação do Ensino Fundamental de nove anos, por outro, é possível assinalar que a discussão sobre as adequações necessárias ou a falta dela não se expressaram nos Projetos Político Pedagógicos das instituições, o que de certa forma pode denunciar a falta de debate sobre a reorganização dos espaços para o Ensino Fundamental de nove anos.

Brito e Senna (2010) apontaram realidade semelhante no Sistema de Ensino de Mato Grosso do Sul, destacando a inviabilização da inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental ampliado pela falta da definição de diretrizes norteadoras para o atendimento integral da criança, a garantia de qualidade, a formação docente e as adequações de infraestrutura e materiais pedagógicos.

A implantação do Ensino Fundamental de nove anos “deu-se sem que tivesse havido um debate mais amplo que preparasse a comunidade escolar para as mudanças necessárias no tocante aos aspectos estruturais e didático-pedagógicos” (SCHNEIDER E DURLI, 2009b, p. 2). Logo, muitas redes e escolas não tiveram tempo hábil para planejar o processo de transição.

Ademais, a preocupação com o espaço aparece no discurso oficial relacionado ao Ensino Fundamental de nove anos como um requisito essencial para formulação dos espaços e lugares considerando as necessidades de desenvolvimento da criança. No entanto, essa recomendação funciona mais como um sinalizador do caminho ideal a ser seguido do que da possibilidade de efetivação nas instituições educativas.

Pansini e Marin (2011) assinalam a necessidade da preparação das instituições para receberem as crianças no Ensino Fundamental ampliado afirmando que levar a criança antecipadamente para escola sem mudar as condições de aprendizagem, em termos de materiais, de condições de ensino e de acesso, as condições de infra-estrutura da escola também não alteram muito a qualidade. As crianças ficam na escola mais tempo e vão ter o mesmo tipo de experiência e de qualidade de ensino que já vem sendo realizado.

Abramowicz (2006) questiona o Ensino Fundamental de nove anos no que tange às suas condições físicas e às oportunidades de formação oferecidas a seus professores.

Algumas escolas brasileiras estão em ruínas, algumas delas não dispõem de água, os professores têm medo dos alunos, a escola foi “clubalizada” [...] o professor está à deriva, lotado de cursos de formação de professores, comuns a um mesmo tipo de estrutura. E é neste cenário que a criança de 5 anos e 6 meses será incorporada. (p. 323, grifo da autora).

Atrelada ao debate sobre a qualidade do Ensino Fundamental ampliado, a formação de professores consiste em outro questionamento realizado com frequência entre os que discutem a ampliação dessa etapa da educação básica (PANSINI e MARIN, 2011). Buscando aprofundar o debate, no próximo tópico tratamos de como as Escolas e a SEMED têm se organizado quanto a essa questão.

3.4 Formação de professores

No município de Dourados-MS a questão da formação dos professores esteve presente a partir da Deliberação COMED nº 28/2006, no qual destaca a necessidade de formação continuada à equipe pedagógica e docente (DOURADOS, 2006). Em 2007, a SEMED iniciou ações formativas com os professores da rede, a Técnica da SEMED I descreve o processo.

Quando fomos implementar o ensino de nove anos, começamos os estudos em 2007 nas escolas, mediante um processo de formação continuada, no qual tivemos como suporte aqueles materiais produzidos pelo MEC para orientar o processo com relação ao que seria essa política equais os procedimentos pedagógicos que deveriam ser repassadas aos professores que trabalham nessa etapa. Nós tivemos reuniões com as escolas, que foram divididas em pólos, considerando o número de pessoas e de profissionais que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Naquela ocasião tínhamos 42 escolas, entretanto, 39 delas oferecendo os anos iniciais. Então, tivemos 39 e as dividimos em 5 pólos, que era composto por uma média de 7 escolas. A formação foi realizada inicialmente com aproximadamente 150 professores. Posteriormente foram eleitos nesses pólos representantes, então trabalhamos com dois profissionais da SEMED coordenando as atividades e com 4 representantes de cada pólo, incluindo o professor de Educação Física e Artes. Esses encontros eram realizados em média 4 vezes por mês e se deu ao longo de um ano (TÉCNICA DA SEMED I).

A comissão de sistematização desse processo foi composta por profissionais eleitos de

forma democrática nos Pólos de formação e designada pela Portaria nº 003/SEE/SEMED, publicada em Diário Oficial nº 2.167 de 06 de dezembro de 2007.

Vale assinalar que a Técnica da SEMED I não fez referências à carga horária de realização do curso, o planejamento para a organização dos pólos ou outras ações de formação no âmbito da secretaria. Porém, no decorrer da entrevista sempre mencionava este curso de formação como referência aos estudos realizados considerando o Ensino Fundamental ampliado, principalmente dos professores dos primeiros anos.

As discussões realizadas nesses encontros com os professores culminaram na elaboração de documento “Orientação Pedagógica para o Bloco Inicial de Alfabetização - BIA”, no qual foram contemplados aspectos pedagógicos que compõem uma prática educativa, na perspectiva de incluir a criança de seis anos nessa etapa da educação básica.

Podemos inferir que a ação prevista pela SEMED buscou abranger os professores da rede, particularmente aqueles dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Enquanto atividade formativa nota-se que houve sistematização, porém suas atividades ocorreram simultaneamente a implantação da política no município, o que deveria se concretizar antes. A seguir, a explicitação das entrevistas permitirá verificar se a formação promovida pela SEMED teve repercussão na prática pedagógica das escolas pesquisadas.

A Coordenadora I assegurou que não se recordava de nenhuma ação específica voltada para a capacitação dos coordenadores para atuarem no Ensino Fundamental ampliado oferecida pela SEMED. Alegou ainda que a única orientação que recebeu ocorreu há aproximadamente dois anos, em uma reunião entre diretores e coordenadores das escolas com os técnicos do Departamento de Ensino da SEMED, no qual foi repassada de uma forma geral a Lei que seria implantada.

Sobre a formação de professores, apontou os encontros realizados pela SEMED, no entanto, registra que essas discussões foram insuficientes, pois se restringiu a poucos professores. Dessa maneira, podemos supor a existência do distanciamento dos órgãos centrais da realidade cotidiana da escola.

Segundo Dourado (2007), esse distanciamento tem impacto direto no que se entende por planejamento e desenvolvimento da educação e da escola e, nessa perspectiva, implica a necessidade de aprofundamento sobre a natureza das instituições educativas e suas finalidades, bem como as prioridades institucionais, os processos de participação e decisão, em âmbito nacional, regional, municipal e nas escolas.

A respeito das discussões realizadas pela SEMED, a Coordenadora II alegou que:

*A SEMED realizou um trabalho a partir das alfabetizadoras para ser desenvolvido na escola. Isso foi discutido, foi feito e encaminhado para as escolas. Só que ainda nós percebemos uma grande dificuldade de entender essa criança que está chegando cada vez mais cedo na escola, de entender que o Ensino Fundamental de nove anos não é o ensino que nós tivemos de oito anos. Então, hoje nós temos oscilações e diversidades, há professores que tentam avançar, entendendo esse momento da criança e outros que ainda não conseguiram entender. **Por isso, há uma dicotomia aí, houve um trabalho feito pela SEMED, mas o acompanhamento devido à rede ser muito grande e pouco pessoal não teve uma continuidade.** Há as mudanças das concepções políticas de um governo para o outro, e isso também prejudicou o andamento. Hoje a escola se organiza praticamente sozinha para fazer essas discussões. Fizemos no ano passado uma formação sobre o Ensino Fundamental de nove anos, uma discussão até sobre os documentos elaborados pelo MEC e textos de autores que pesquisam esse tema, mas ainda a escola tem dificuldade de entender essa faixa etária (COORDENADORA II - Grifo nosso).*

Outro aspecto destacado no posicionamento da Coordenadora II foi a falta de continuidade do trabalho desenvolvido pela SEMED no processo formativo dos profissionais do Ensino Fundamental. Entretanto, a Técnica da SEMED I assinalou que existiu e existe um acompanhamento desse processo formativo nas escolas mediante reuniões com os coordenadores e professores.

A Coordenadora II traz uma informação que assemelha com o apontamento da Técnica da SEMED I e que ilustra a realidade vivenciada pelos profissionais do Ensino Fundamental na escola.

*A SEMED tentou fazer uma formação, tentou e ainda continua, porque quando precisamos de apoio da secretaria ela vem a escola, mas o que quero dizer, esse continuidade de ajuda ali ao professor continua, para que o professor avance, não temos ainda, não responsabilizo a SEMED, a escola tem um cronograma a cumprir, a escola não consegue parar pra refletir o que ela faz, o professor não consegue entender essa criança que está chegando, que ela quer brincar, ela não quer ser alfabetizada, tem alguns professores que conseguem entender isso, outros não. Um dia um professor levou a criança para a coordenação porque ele trouxe um carrinho para a sala de aula. Então essa dificuldade é notória no corpo docente, devido a nossa formação inicial, devido essa fragmentação de continuidade das políticas, essa fragmentação também de uma formação contínua. **O que me deixa preocupada é que no final das contas os professores são os responsáveis** (COORDENADORA II – Grifo nosso).*

Oliveira (2007, p. 367) destaca que a expansão da educação básica sobrecarregará em grande medida os professores, acabando por determinar uma reestruturação do trabalho

docente, resultante da combinação de diferentes fatores que se farão presentes na organização do trabalho escolar, “tendo como corolário maior responsabilização dos professores”.

Outro fator ilustrado na fala da Coordenadora I é que mesmo tendo um maior contato com a equipe da SEMED e compreendendo alguns problemas que assolam esta instituição, como a troca da gestão e a falta de pessoal (são três técnicos para atender a demanda do Ensino Fundamental de toda a rede), ela aponta os limites decorrentes da ausência de continuidade do processo formativo.

Certamente capacitação e cursos isolados não são suficientes para respaldar o reordenamento pedagógico das escolas considerando a implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Para Chaves (2010), processos formativos fragmentados e episódicos podem expropriar os profissionais da autonomia do fazer pedagógico, o que contribui para torná-los meros executores de políticas.

Kramer (2006, p. 806) faz um alerta sobre essa realidade, ao destacar que os processos de formação devem se configurar como prática social de reflexão contínua e coerente com a prática que se pretende implementar. Por isso, “cursos esporádicos e emergenciais não resultam em mudanças significativas, nem do ponto de vista pedagógico, nem do ponto de vista da carreira”.

Nesse sentido, torna-se “essencial o desenvolvimento de ações coordenadas que fomentem a formação inicial e continuada de profissionais, para que possam elaborar e refletir sobre suas opções político-pedagógicas” (CHAVES, 2010, p. 9).

Já a Professora I informou que não passou por capacitação, alegando que ficou sabendo da realização de algumas reuniões com os Técnicos da SEMED, mas em nenhum momento teve a oportunidade de participar, porque na época atuava em outro ano, portanto, não esteve envolvida no processo. Sua afirmação se baseia no fato de que não recebera, até aquele momento, nenhuma orientação ou sequer informação sobre a referida mudança no Ensino Fundamental pela SEMED. Essa situação pode ser justificada pela fala da Técnica da SEMED I, ao destacar o processo de distribuição das turmas para os docentes.

O professor que atua nos anos iniciais é concursado para atender do primeiro ao quinto ano, tendo em vista isso, como a lotação é feita no final do ano ou início do ano, ele não sabe se vai permanecer no primeiro ou segundo ano ou se vai pegar uma turma de terceiro ao quinto ano, por isso, nós trabalhamos com uma orientação geral, porque ele tem que estar preparado pra assumir a turma que ele terá no ano a seguir (TÉCNICA DA SEMED I).

Percebemos que a Professora I alegou que não participou das reuniões, pois quando ocorreram não atuava no primeiro ano do Ensino Fundamental. Correa (2007, p. 14) adverte sobre a definição do professor para cada classe em determinado ano.

[...] É preciso estar atento para o necessário cuidado e, por conseguinte, para a necessidade de mudanças quanto aos critérios para definição sobre quem serão os profissionais responsáveis pelas primeiras séries que, a partir de agora, passarão a receber, todas, crianças de seis anos de idade. Estar atento, nesse caso, significa adotar não apenas políticas de formação mais adequadas, como também, ou principalmente, estratégias de valorização desse profissional, o que passa, entre outras coisas, pela questão salarial.

De acordo com Oliveira (2007), as políticas educacionais trazem em seu bojo medidas que alteram a configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais, isso pode ser evidenciado no rodízio de professores, bastante comum nas escolas públicas. A cada ano, diferentes professores passam a atuar em diferentes turmas, nem sempre dispendo de formação específica. Tal situação se agrava pela falta de tempo para se capacitar, decorrente da jornada de trabalho, que em muitos casos, chega a abranger três períodos.

A Professora II assinalou que participou do curso realizado pela SEMED, entretanto, alegou que esse curso não contemplou a formação dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, fato que considerou negativo. Notamos que tal curso não abrangeu a totalidade dos professores que trabalhariam no novo Ensino Fundamental.

Essa realidade também foi constatada na pesquisa realizada por Ronsoni (2009), na rede municipal de ensino de Santa Maria – RS, no qual verificou a centralidade atribuída pela rede aos professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Percebemos a partir desses dados, uma compreensão restrita acerca do Ensino Fundamental de nove anos, cuja principal mudança é entendida no âmbito dos primeiros anos dessa etapa. No entanto, as orientações do MEC são claras em relação a necessidade de repensar o Ensino Fundamental como um todo.

A formação aos profissionais que atuarão no Ensino Fundamental ampliado não se restringe apenas ao professor do primeiro ano, mas a todos os envolvidos com essa etapa da educação básica, pois no entender de Jeffrey (2009, p. 242) trata-se de uma mudança que requer uma ressignificação de todo o Ensino Fundamental.

[...] a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos requer que os profissionais da educação compreendam o processo de escolarização como algo integrado, contínuo, superando a fragmentação existente entre o trabalho pedagógico e, conseqüentemente, a prática avaliativa realizada na educação infantil e ensino fundamental.

Sobre o curso oferecido pela SEMED, notamos pelos relatos dos sujeitos, que a formação foi insuficiente, careceu de continuidade e foi direcionada aos docentes que atuavam nos primeiros anos dessa etapa. Porém, é importante reconhecer que, ainda com limitações, houve uma ação com a tentativa de promover o esclarecimento sobre as mudanças decorrentes do Ensino Fundamental ampliado. Essas lacunas são presumíveis, na medida em que a SEMED adotou um modelo de encontros que não se articulava com a formação em serviço dos professores.

Além disso, cabe mencionar a limitação existente na SEMED de falta de pessoal e de tempo, o que pode justificar a iniciativa de processos formativos em um primeiro momento aos anos iniciais e posteriormente a expansão para os anos seguintes.

Tal realidade no âmbito da rede municipal de Dourados não é novidade, experiência similar também foi evidenciada em pesquisa sobre a “Formação de profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: concepções, políticas e modos de implementação” (KRAMER et al., 2001), realizada de 1999 a 2005. Na oportunidade, foi identificada a precariedade dos sistemas municipais para empreender a formação continuada a qual vem sendo desenvolvida, em geral, por intermédio de atividades eventuais ou esporádicas que estão longe de garantir tempo e espaço para a qualificação necessária ao trabalho com as crianças.

Por outro lado, além dos sistemas municipais de ensino, a instituição escolar também deve construir formas de organização e realização do trabalho educativo, o que demanda o desenvolvimento de ações formativas aos seus profissionais.

Sendo um processo formativo contínuo, as discussões tomadas no interior de cada instituição devem prever ações formativas com seus profissionais de forma coerente com seu Projeto Político Pedagógico. Por isso, Dourado (2007) salienta que a articulação e rediscussão de diferentes ações e programas devem estar sintonizadas e articuladas com as políticas educacionais de âmbito nacional, regional e local e com os Projetos Político Pedagógicos das escolas, sobretudo, as condições de formação dos profissionais de educação, devendo

possibilitar acesso a processos formativos.

Nesse sentido, situam-se também as ações voltadas à organização da educação nacional, cujo norte político-pedagógico, no campo e na cidade, deve considerar a riqueza e a diversidade de experiências e as condições e especificidades com as quais se realizam processos formativos para professores [...], considerando a garantia de parâmetros de qualidade e indicando alternativas e perspectivas pedagógicas centradas em uma sólida concepção de educação e escola [...] (DOURADO, 2007, p. 925).

Nessa perspectiva, rever a formação pedagógica requer “a articulação entre as políticas educacionais e as concepções de formação enquanto processos de construção coletiva”. Implica, também, “resgatar as experiências implementadas por estados e municípios como passos importantes no fortalecimento das políticas educacionais, em apoio às políticas de formação de professores” (DOURADO, 2007, p. 924).

Assim, entendemos que o processo reflexivo instaurado na instituição do Ensino Fundamental de nove anos, por meio da elaboração/reelaboração do Projeto Político Pedagógico, deve estar acompanhado dos caminhos formativos que serão percorridos pelos profissionais dessa nova etapa da educação básica.

[...] Ao construir o Projeto Político Pedagógico da escola, é fundamental que seja explicitada a proposta para formação contínua em serviço dos professores, de modo que estas ações ocorram em consonância com os objetivos da relação ensino-aprendizagem, a concepção de educação presente e as metas a serem alcançadas pela escola (FUSARI e FRANCO, 2005, p. 21).

Logo, buscamos as ações e metas referentes à formação docente contempladas nos Projetos Político Pedagógicos das escolas. É importante frisar que não nos detivemos apenas às questões referentes a formação inicial dos profissionais que atuam no Ensino Fundamental ampliado, mas sim, às possíveis ações formativas decorrentes da implantação dessa nova etapa da educação básica.

No Projeto Político Pedagógico da Escola I foi destacado que a formação continuada dos profissionais deverá ser garantida pela SEMED, cuja atuação incluirá a coordenação, financiamento e manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parcerias com universidades de ensino superior.

Ainda de acordo com o documento, a proposta de formação continuada da Escola I

será desenvolvida durante o ano letivo, nos estudos que ocorrerão nas horas atividades do professor e nos sábados reservados. Entretanto, não foram pontuadas quais as ações que serão desenvolvidas e em que medida contempla os docentes do Ensino Fundamental de nove anos, sobretudo, os dos anos iniciais.

No Projeto Político Pedagógico da Escola II consta que caberá à unidade educativa propor e realizar ações de formação continuada para a equipe escolar, voltadas para o planejamento, metodologia e avaliação, que poderá ser respaldada pela SEMED. No entanto, não especifica quais foram ou deveriam ser as ações de formação, e se estas contemplaram a organização do Ensino Fundamental de nove anos.

Por esse motivo, indagamos os sujeitos sobre a existência ou não dessas ações. Sobre as ações formativas realizadas pela Escola I a Coordenadora I apontou que:

É realizada, a gente faz aqui, a coordenação com os professores, ela ocorre na hora atividade de formação continuada em serviço (4 horas por semana), onde a gente conversa e dialoga as implicações que acontecem no dia-a-dia e também outros estudos, dentro do possível (COORDENADORA I).

A Professora I também reafirma o apontamento da Coordenadora I e assegura que são realizadas discussões com a coordenação na hora atividade para estudos. Ela considera esse o único espaço de formação existente.

Sobre tais apontamentos, indagamos como ocorrem essas discussões nos momentos de horas as atividades. A Coordenadora I alegou que os professores estudam e depois apontam suas dúvidas aos coordenadores. A Professora I também informa que faz pesquisas na internet e leituras sobre o Ensino Fundamental de nove anos, para assim, contribuir com sua prática pedagógica.

Com relação à organização dos tempos e dos espaços escolares para a efetivação das ações de formação continuada, o Projeto Político Pedagógico da Escola I aponta que serão asseguradas nas horas atividades dos professores, porém, tanto no documento, quanto nos relatos dos sujeitos, não há dados referentes aos horários, sobre quais e quantos profissionais participam e quais conteúdos serão discutidos, o que nos leva a inferir que esses momentos de discussão parecem ocorrer esporadicamente, não suprimindo as necessidades de formação e de preparo para o recebimento das crianças pequenas.

As falas dos sujeitos indicam que a formação continuada parece estar distante de um

trabalho coletivo, transparecendo uma prática individualizada. Por isso, não podemos inferir em que medida estas ações estão relacionadas com as mudanças desencadeadas pelas especificidades do Ensino Fundamental de nove anos.

Segundo Gama e Terrazzan (2011), a continuidade da formação não pode se restringir apenas as práticas individuais isoladas, devendo estabelecer ligação entre os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola.

Em se tratando de formação voltada aos profissionais que atuam na escola é indispensável que o conteúdo tratado tenha estreita relação com sua prática. Nessa vertente, Oliveira-Formosinho (2002) defende a formação na escola, mas isso não significa que deve ser encerrada neste espaço, mas sim que considere as demandas e desafios apresentados pelos professores a partir de sua realidade.

Ao apontar a escola como um lócus de formação continuada de professores, Candau (1996) assegura que tal processo deve estar alicerçado numa prática reflexiva, que possibilite a identificação de problemas e a busca de soluções. Além disso, deve ser coletiva, uma prática construída com todos os profissionais envolvidos no processo educativo.

Chamamos a atenção para a necessidade do desenvolvimento de ações formativas no interior das escolas, e, neste caso, do papel dos gestores, sobretudo, o coordenador pedagógico, como agente responsável pela formação continuada de professores. Cabe a esse profissional acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação; fornecer subsídios que permitam aos professores aperfeiçoarem-se constantemente em relação a atividade educativa e promover discussões com a comunidade escolar, no sentido de melhorar o processo educativo (LIMA e SANTOS, 2007).

Para subsidiar as ações dos coordenadores concernentes a formação continuada desenvolvida junto aos professores, esse trabalho necessita estar articulado aos princípios pedagógicos assumidos pela escola, por meio de uma leitura sistemática e intencional de sua realidade, que por sua vez, deverá estar expressa em seu respectivo Projeto Político Pedagógico (LIMA e SANTOS, 2007). Portanto, é preciso assegurar e garantir nas escolas espaços e tempos sistematizados para os processos formativos.

A Coordenadora II cita que houve grande preocupação com o Ensino Fundamental de nove anos na Escola II, que em 2009, recebeu os profissionais da SEMED a fim de discutir questões específicas dessa etapa da educação básica. “Em 2010 buscamos apoio da secretaria para novamente tirar os pontos de dúvidas sobre a ampliação do Ensino Fundamental

ampliado. Em 2011 houve uma formação também, mas não há uma continuidade aprofundada na questão do ensino”.

Parece que existiu e existe uma relação de dependência dos profissionais da Escola II a se capacitarem apenas pelas ações formativas promovidas pela SEMED. Seu respectivo Projeto Político Pedagógico remete a instituição a responsabilidade em promover estas ações, que poderá ser respaldada pela SEMED, mas pelos relatos dos sujeitos, não foi possível depreender as práticas formativas planejadas e desenvolvidas estritamente pela escola.

A formação contínua depende das ações desenvolvidas pelas redes educacionais, mas não pode ser uma atribuição de responsabilidade exclusiva dela. É necessário promover um processo de formação articulado dentro da escola, que pode estar vinculada às demais ações planejadas e desenvolvidas pela rede de ensino (RHEINHEIMER, 2007).

Sobre os momentos formativos, a Professora II ainda destaca:

Nós tivemos encontros, fizemos uma revisão, uma retomada. Foi discutido meio por bloco dentro da instituição qual seria o papel do primeiro ano. Só que mesmos com esses encontros, que são muitos rápidos, não dá tempo para o professor processar. O próprio calendário escolar exige tudo com rapidez, não dá para você aprofundar nada, a gente tem noção, mas acredito que tem professores que ainda estão perdidos, principalmente pelo rodízio de professores, aqueles que estão chegando não tem aquele entendimento e isso é bem difícil (PROFESSORA II).

Ao dizer que os professores estão perdidos, as palavras da Professora II confirmam os dados apresentados por PANSINI e MARIN (2011, p. 99), ao apontarem a ausência de preparação do corpo docente para o recebimento das crianças de seis anos nos primeiros anos. “Não há clareza sobre o processo de aprendizagem dessas crianças, e nem sobre o papel das professoras na condução desse processo”.

Silva (2010) também detectou nas escolas municipais catarinenses a escassa ou ausência de tempo destinado à formação. Tal situação desvela as fragilidades e a urgência de atuação no âmbito das escolas “para empreender a devida formação continuada, de modo a garantir tempo e espaço para qualificação necessária ao trabalho junto às crianças e aos adolescentes” (p. 08).

No Projeto Político Pedagógico da Escola II é frisado a falta de espaço no calendário escolar para a formação continuada, inclusive é apresentado como um desafio que a instituição precisa superar. Além disso, a Professora II revelou preocupação, reconhecendo

que a intensificação do trabalho docente, com a falta de um processo formativo contínuo é um agravante que afeta diretamente quanto à efetivação ea qualidade dessa política.

Segundo Rheinheimer (2007, p. 14), os gestores pedagógicos necessitam considerar a formação contínua como condição para o desenvolvimento profissional dos professores; “o que implica na necessidade de garantir tempo e oportunidade para que os docentes possam desenvolver uma postura reflexiva sobre sua ação, de modo que a formação contínua se concretize como algo intrínseco à rotina escolar”; a melhoria das condições de trabalho e de formação, constituindo assim, um binômio fundamental para a consolidação do Projeto Político Pedagógico da escola.

Nas escolas investigadas percebemos que processos formativos atinentes ao Ensino Fundamental ampliado, quando existentes, são realizados de forma fragmentada, descontínua e desarticulada da prática pedagógica. Isso nos leva a concordar com Gama e Terrazzan (2011), quando afirmam que esta forma de organização não viabiliza propostas formativas vinculadas às realidades das instituições escolares e às suas demandas.

A organização das propostas formativas parecem não ter partido de um projeto coletivo, sobretudo na elaboração/reelaboração dos Projetos Político Pedagógicos. O estudo realizado por Klein (2011) identificou em uma escola da rede municipal de São Paulo, que houve certa preocupação em oferecer formação e momentos de discussões concernentes as mudanças resultadas pelo Ensino Fundamental de nove anos, porém, essas discussões não se efetivaram, pois deveriam estar acompanhadas e asseguradas mediante reestruturação do Projeto Político Pedagógico, fato que não ocorreu.

A realidade encontrada nas escolas douradenses apontou que nem todos os professores participaram dos processos formativos sobre o Ensino Fundamental ampliado, e mesmo aqueles que participaram encontram dificuldades para entender e trabalhar com as crianças pequenas, ou seja, estas atividades formativas não provocaram grandes mudanças em suas práticas escolares.

Nas escolas de Dourados-MS, foi possível depreender que foram realizadas discussões para compreensão do trabalho a ser realizado pela implantação do Ensino Fundamental de nove anos, entretanto, percebemos a falta de planejamento prévio das ações. Assim, no entender de Rheinheimer (2007), as ações de formação contínua parecem se constituir em um conjunto de encontros, como atividades isoladas, sem continuidade e conexão entre si, desarticulados de uma proposta que conceba e implemente a formação contínua como um

projeto permanente de aprendizagem dos professores.

Nessa vertente, Arelaro (2005a) manifesta que é contrária ao tipo de formação geralmente propiciada nestes momentos de mudança ou implantação de novas políticas. Para ela, o investimento na formação dos profissionais de educação tem se evidenciado paradoxal em relação ao perfil do profissional que se espera para atender as crianças.

Notamos que as mudanças induzidas pela legislação provocaram insegurança por parte dos professores, que nem sempre as compreendem adequadamente, dada a sua complexidade. No entender de Pereira (2007, p.3), “os profissionais da escola tem que realizar “malabarismos” para adequar espaço, tempo, formação dos educadores e organização administrativa para garantir a execução das Leis e Normas Educacionais”. Paradoxalmente, “a formação de professores continua ocorrendo de forma precária, por meio de práticas que pouco contribui para a elevação dos conhecimentos desse importante grupo de profissionais” (PANSINI e MARIN, 2011, p. 92).

O estudo realizado por Schneider e Durli (2009b), sobre as redes estadual e municipal de ensino na região meio-oeste do estado de Santa Catarina revelou semelhanças com os dados encontrados nessa pesquisa. As autoras constaram:

A ausência de um processo adequado de formação, envolvendo estudos que contemplassem tanto os ordenamentos legais quanto os pedagógicos e de formação, acabou por culminar na falta de compreensão de alguns professores sobre os procedimentos a serem adotados na ampliação do ensino fundamental. Esse cenário ratifica nossas desconfianças: as dificuldades encontradas são fruto do despreparo e da forma abrupta com que a determinação do Ensino Fundamental de nove anos chegou às escolas e aos municípios. Não houve tempo hábil para um planejamento adequado envolvendo professores, gestores e pais em uma proposta coletiva e coerentemente pensada para o enfrentamento das dificuldades advindas em função das mudanças requeridas (p. 9).

Apesar de reconhecermos que houve certa preocupação por parte das escolas em oferecer formação e momentos de discussões sobre as mudanças decorrentes da implantação do Ensino Fundamental de nove anos, pelas entrevistas não foi possível depreender mecanismos de consolidação de tal processo.

Constatamos que a carência de um processo formativo apropriado, que envolvesse estudos sobre os aspectos legais e os didático-pedagógicos da ampliação do Ensino Fundamental desencadeou na falta de compreensão dos coordenadores e professores sobre os procedimentos a serem adotados quanto a implementação dessa etapa da educação básica.

Brito e Senna (2009, p. 9) já haviam destacado que “a falta de tempo de preparação e adequação da rede de ensino de Mato Grosso do Sul, bem como o envolvimento dos docentes no debate e na definição das ações necessárias para que tal adequação fosse realizada não fora respeitado”. Isso certamente repercutirá no envolvimento e compromisso destes profissionais com a efetivação do Ensino Fundamental de nove anos, o que nos leva a advogar a favor do posicionamento de Bragagnolo e Santos (2007), cuja pesquisa aponta que:

Estamos assim, vivendo um tempo que envolve seriedade e respeito à infância, pois essa nova determinação da obrigatoriedade da criança de seis anos no ensino fundamental significa assumir um compromisso com as crianças e com sua educação. Cabe então aos sujeitos envolvidos, docentes das crianças e dos cursos de formação, e gestores dos processos educacionais, ter clareza do processo de aprendizagem infantil e dos princípios pedagógicos para o trabalho com a criança de seis anos. E na mesma medida, cabe a esses sujeitos, os professores, mercedores de um espaço de formação, encontrarem as mais variadas formas de aprender e de ensinar (p. 8).

Por isso, é preciso repensar a ampliação do Ensino Fundamental, principalmente nas questões concernentes à formação dos professores, as quais precisam ser dimensionadas aos novos desafios que esta etapa da educação impõe. Nesse caso, significa adotar não apenas condições favoráveis a formação de professores, como também a formulação de novas propostas curriculares, conforme veremos no próximo item.

3.5 Estruturação curricular

Entendemos que é imprescindível para a efetivação do Ensino Fundamental ampliado a organização de um currículo que atenda às necessidades das crianças, para que a mudança no sistema educacional não seja apenas uma estratégia política e, sim, uma efetiva reestruturação pedagógica.

Sendo assim, procuramos identificar inicialmente se houve mudança curricular em âmbito da rede municipal de educação. A Técnica da SEMED II apontou que: “sim, isso ocorreu ao elaborarmos o documento Orientações pedagógicas para o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), no qual foi organizado o currículo”.

Nesse documento encontramos a explicitação das áreas de conhecimento a serem trabalhadas no primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental, que correspondem a Base

Nacional Comum, visualizada no quadro abaixo. Não foi contemplado nenhuma área de conhecimento para os primeiros anos do Ensino Fundamental.

Tabela 5- Estrutura Curricular para o Ensino Fundamental de nove anos – 1º e 2º anos

Língua Portuguesa
Matemática
Ciências
História e Geografia
Artes
Educação Física

Fonte: Orientação Pedagógica para o Bloco Inicial de Alfabetização (DOURADOS, 2008)

A partir de cada disciplina foi apontada uma proposta de conteúdos para os 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, mas tal proposta não foi designada como obrigatória, pois é preciso considerar as especificidades da criança pequena em cada unidade educativa no seu respectivo Projeto Político Pedagógico (DOURADOS, 2008).

Portanto, é possível verificar que a SEMED realizou uma proposta de conteúdos, a partir da matriz curricular comum, no entanto, é uma proposta flexível, deixando esse espaço para que as escolas realizassem seu planejamento, contemplando no Projeto Político Pedagógico essas definições.

Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico constitui a intenção educativa que direciona e orienta a tomada de decisões de como deve ser organizado o trabalho escolar e do ensino, a atuação da escola mediante o planejamento e a operacionalização das decisões tomadas, o que leva a explicitação das linhas gerais do currículo.

Analisando os Projetos Político Pedagógicos antigos e reformulados tanto da Escola I quanto da Escola II percebemos que ambos estabelecem enquanto a matriz curricular o núcleo comum obrigatório, na parte diversificada apontam que será incluído, a partir da 6º ano, a Língua Inglesa e o Ensino Religioso.

Tabela 6 – Matriz curricular do Ensino Fundamental das Escolas I e II – 1° ao 5° ano

ESTRUTURA CURRICULAR	ANO E NÚMERO DE AULAS				
	1°	2°	3°	4°	5°
LÍNGUA PORTUGUESA	06	06	05	05	05
MATEMÁTICA	04	04	05	05	05
CIÊNCIAS	02	02	02	02	02
GEOGRAFIA	02	02	02	02	02
HISTÓRIA	02	02	02	02	02
ARTES	02	02	02	02	02
EDUCAÇÃO FÍSICA	02	02	02	02	02
TOTAL – CARGA HORÁRIA SEMANAL	20	20	20	20	20
CARGA HORÁRIA ANUAL	800	800	800	800	800

Fonte: Elaboração própria, com base nos Projetos Político Pedagógicos da Escola I e II (2007, 2010).

Os conteúdos estabelecidos também são similares tanto no antigo e reformulado Projeto Político Pedagógico das escolas investigadas. Analisando esses dados podemos concluir que não houve alteração nos documentos com relação ao que já existia antes da ampliação do Ensino Fundamental.

Como não foi possível identificar mudanças nos documentos das escolas, indagamos os sujeitos se com a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos foram realizadas alterações no currículo das escolas. O posicionamento dos sujeitos da Escola I são divergentes, uma vez que, a Coordenadora I declarou que houve a realização de mudanças no referencial e a Professora I alegou a inexistência de mudanças. A informação da Professora I se aproxima do que foi constatado no Projeto Político Pedagógico da referida escola.

Para Kishimoto *et al* (2011) existe uma considerável distância entre as recomendações e propostas pedagógicas nos sistemas de ensino tanto estaduais quanto municipais. Conhece-se pouco da “organização curricular adotada nessas esferas administrativas e são escassos os estudos que focalizam e discutem os impactos da adoção de determinada orientação curricular na qualidade do ensino a partir da análise das práticas escolares” (p. 194).

Dessa forma, as autoras apontam que além de promover importantes mudanças no currículo “é fundamental a construção e implementação de um projeto pedagógico próprio da instituição, que abranja a educação básica como um todo, no sentido de garantir integração ao processo escolar” (p. 206).

Apesar de importante, evidenciamos que não houve uma reelaboração da proposta curricular considerando o Ensino Fundamental ampliado na Escola I, mas sim, uma orientação realizada pela SEMED à ação pedagógica para trabalhar nos anos iniciais dessa etapa da educação básica, o que leva a considerar o foco centralizado na classe de seis anos, e não o Ensino Fundamental na sua totalidade, como também foi evidenciado em pesquisa realizada por Silva (2009), o que talvez possa presumir movimentos de reorganização curricular dos anos iniciais desarticulados dos demais anos do Ensino Fundamental e da Educação Infantil.

Segundo Azevedo (2010) é relevante esclarecer a necessidade da elaboração de uma nova proposta curricular que seja coerente com as especificidades da criança de seis anos e das demais, que constituem o Ensino Fundamental como um todo, e com isso se estender aos anos finais dessa etapa de ensino.

A Coordenadora II afirmou que na Escola II houve discussão em torno do documento elaborado pela SEMED, entretanto, não foram realizadas mudanças significativas no currículo e conteúdo. Tal fato também é evidenciado no Projeto Político Pedagógico da instituição, no qual informa que a Escola II enfrenta desafios a serem superados, dentre eles, a necessidade de repensar o currículo, pois na opinião da própria equipe escolar o currículo é conteudista, reprodutor e descontextualizado.

A Técnica da SEMED II apresenta uma realidade constatada a partir dos Projetos Político Pedagógicos das escolas do município, destacando que esses documentos expressam uma grande dificuldade dos profissionais de compreender o que é currículo, associando-o ao conteúdo das disciplinas, por isso seus documentos ficam enormes, pois listam todos os conteúdos de série por série, de disciplina por disciplina.

Em pesquisa realizada por Arelaro, Jacomini e Klein (2011), sobre o Ensino Fundamental de nove anos no Estado de São Paulo, constatam que o currículo do primeiro ano dessa nova etapa da educação básica reflete somente uma adaptação simplista do antigo currículo da primeira série, com pequenas adequações metodológicas.

Segundo as autoras, os professores, ao serem alçados como executores de reformas oficiais que não entendem, têm atravessado essas mudanças adotando uma atitude na qual poderia se definir como “pedagogia do possível”, ou seja, atendem formalmente às exigências oficiais, acrescentam à sua prática aquilo que julgam conveniente e continuam trabalhando a sua maneira. Tal afirmação pode ser constatada na fala da Coordenadora II:

Os professores tentaram fazer algumas alterações no currículo, mas acho que essa alteração se deu mais em nível de conteúdo, entendendo que essa criança não tem que ser alfabetizada imediatamente, que essa criança tem o tempo dela, mas como disse, isso o professor pensou, não quer dizer que todos aderiram, pois é a prática que vai falar sobre como que esta essa questão. A gente percebe que ainda na prática o professor tem dificuldade de entender essa ampliação do Ensino Fundamental de nove anos (COORDENADORA II).

Percebemos no pronunciamento da Coordenadora II o quanto a questão da alfabetização foi e está atrelada à proposta de reformulação do currículo. No entender de Durli e Schneider (2010), a falta de entendimento concernente às mudanças necessárias ao Ensino Fundamental ampliado pode ser atribuída a dois fatores: o primeiro consiste na maneira pela qual a política de ampliação chegou aos professores, sendo implantada praticamente de forma automática, desconsiderando o planejamento prévio. O segundo se refere ao foco da reforma no primeiro ano, caracterizado, em certa medida, pela difusão de orientações emanadas pelo MEC, conferindo a “proposta curricular um caráter conservador e circunstancial” (p. 332).

No que tange às discussões concernentes ao currículo realizadas na Escola II, a Professora II ofereceu elementos para a compreensão de como se deu esse processo, assinalando que:

Discutimos sobre o currículo, as coordenadoras fizeram as discussões e nós fomos separados por grupos para fazer a nossa proposta curricular, fizemos isso no final do ano passado, estávamos com muitas dúvidas, foram mudanças muito rápidas, principalmente para aqueles que trabalham com o primeiro ano, ninguém sabia ao certo o que fazer, se trabalhava com brincadeiras ou não. Mas mesmo assim a gente acha que não esta boa a proposta, vai ter que mexer ainda, vai ter que sentar e rever de novo (PROFESSORA II).

Esse depoimento apresenta, de forma emblemática, como a ampliação do Ensino Fundamental chegou às escolas e redes. Em pesquisa realizada em Santa Catarina, Schneider e Durli (2009, p. 8) apontaram que indubitavelmente, “o currículo, e nele a questão do “que” e

“como” ensinar”, foi um dos itens apontados como mais conflituoso no processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos.

Durli e Schneider (2010) denunciam que, sem tempo para discutir adequadamente as mudanças que ocorriam de fora para dentro das escolas, muitos professores viram-se sem saber o que fazer, o que trabalhar com seus alunos que ingressavam nessa etapa da educação básica. As autoras ainda revelam que:

[...] O que maior impacto pode trazer o processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos é o que demarca a necessidade de mudanças curriculares. Neste aspecto, as interrogações mais recorrentes dizem respeito à definição do conteúdo para as classes que agora adentram ao Ensino Fundamental. As perguntas mais frequentes entre professores e gestores giram em torno da questão: o conteúdo do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos deve ser aquele que era praticado no último ano da Educação Infantil ou o do 1º ano do Ensino Fundamental de oito anos? (p. 332).

Notamos que a constatação das autoras é similar à realidade apresentada pela Professora II. As dúvidas pairam sobre a compreensão contextual das mudanças desencadeadas pela ampliação do Ensino Fundamental. Gorni (2007) constatou que muito pouco se sabe acerca da proposta de implantação do Ensino Fundamental de nove anos e que residem, ainda, muitas dúvidas e preocupações sobre a proposta, o que indica mais uma mudança política do que estrutural, ficando evidente a precocidade da implantação de forma ampla e generalizada antes de garantidas as condições de preparação das escolas e professores.

Schneider e Durli (2009) apontam que, sem tempo para gestar uma proposta curricular orgânica, exequível e adequada à faixa etária com a qual se passaria a trabalhar no primeiro ano do Ensino Fundamental e em anos subsequentes, algumas redes de ensino e escolas tendem a adotar o currículo do Ensino Fundamental de oito anos, “o que pode demonstrar a falta de um ordenamento comum e de uma adequada reflexão sobre o que representa o ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental”.

Esse fato foi constatado pelo depoimento da Técnica da SEMED I, quando afirma que muitas escolas do município têm adotado os conteúdos fechados da Secretaria de Educação do Estado, tendo como base o material definido por essa instituição. Verifica-se que, embora a SEMED tenha elaborado uma proposta flexível, as escolas não assumiram o protagonismo na

elaboração de currículos voltados à sua realidade, passando a se nortear pelos conteúdos da rede estadual, estes sim, fechados e padronizados.

Pelas entrevistas percebemos as dificuldades em estabelecer um eixo para o trabalho, em construir uma nova organização curricular, o que levou as escolas a buscarem um currículo já definido. Essa situação evidencia um grande entrave para a efetivação da política de ampliação do Ensino Fundamental nas escolas, principalmente se consideramos a carência de uma formação consistente aos professores e gestores dessa etapa da educação básica, como apontado no item anterior.

Acreditamos que as questões postas na organização de um novo currículo deveria se pautar em um novo olhar pedagógico a ser construído pelos educadores, no sentido de alcançar mudanças significativas na efetivação do Ensino Fundamental de nove anos, sob sua responsabilidade. Caso esse olhar não seja materializado, ocorrerá uma simples alteração normativa dos conteúdos municipais para os estaduais ou vice-versa.

Para Durli e Schneider (2010), a implantação da política ocorreu sem uma proposta orgânica de currículo para essa etapa da educação básica. Os professores, por sua vez, têm tido dificuldades no entendimento sobre como proceder em relação a organização de um novo currículo e conteúdo no trabalho com as crianças pequenas. Nessa vertente Azevedo (2010, p. 6) considera que,

[...] os professores que estarão envolvidos nesse novo processo de educação fundamental de nove anos devem se preocupar com a seleção cuidadosa das experiências das crianças vividas até o momento, ou seja, essa criança que até então pertencia ao ensino pré-escolar passará a fazer parte do Ensino Fundamental, mas esse fato não representa a aplicação do conteúdo que seria dado às crianças das antigas primeiras séries, mas sim uma nova proposta de ensino que estabeleça um elo de ligação e principalmente continuidade do trabalho realizado no ensino infantil para o fundamental de sete anos.

Ademais, a forma inesperada como que a Lei desembocou nas escolas e redes de ensinos causou inquietações e ansiedades entre os profissionais de educação, principalmente, entre os professores que tiveram extremas dificuldades para produzir avanços nas condições de melhorias do processo de ensino-aprendizagem com as crianças pequenas. A ampliação do Ensino Fundamental veio de fora para dentro, produzindo no professor “estranhamento acerca de uma proposta na qual se espera que ele seja o protagonista” (DURLI e SCHNEIDER, 2010, p. 330).

Para Duran (2006) e Frade (2007), a antecipação da entrada das crianças de seis anos no Ensino Fundamental repercutiu nas práticas escolares de alfabetização. Corroborando com esse apontamento, Brunetti (2007) pondera que uma das questões preocupantes quanto a implantação dessa nova política consiste na indefinição da necessidade de contemplar ou não a alfabetização com as crianças de seis anos, o que gera entre os professores um conflito de diferenciação entre o trabalho a realizar com as turmas dos primeiros anos. Para a autora, esse problema se dá em virtude da ausência de diretrizes pedagógicas consistentes para os professores; bem como pela ênfase na sistematização do processo de escrita em detrimento de uma abordagem lúdica.

Teme-se que a sistematização dos processos de alfabetização e letramento leve ao descuido das especificidades da infância. As crianças de seis anos, antes atendidas por instituições de educação infantil voltadas às atividades do brincar, típicas da infância, podem ser massacradas por práticas descontextualizadas e voltadas exclusivamente às atividades de leitura e escrita (SCHNEIDER e DURLI, 2009, p. 204).

Nessa vertente, Santos e Bolzan (2008) afirmam que o debate sobre a leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve ser repensado, instigando ações diretas na organização do trabalho da escola, sendo indispensável ter clareza a respeito desse processo de construção pela qual a criança passará aprender a ler e escrever.

Em outra fala da Professora II é possível evidenciar o quanto a questão da alfabetização repercutiu na escola, e, sobretudo, nas práticas pedagógicas.

Há uma pressão para alfabetizá-las dos pais, porque eles entendem que o primeiro ano é aquela antiga primeira série. Trabalhando por meio de brincadeiras muitas vezes as crianças dão um grande avanço na escrita e na leitura, mas têm algumas sílabas complexa, alguma coisa que ainda não está bem estruturado na cabeça da criança, daí os pais acham isso um erro gravíssimo, sendo que na realidade ele tem todo um processo para ser continuado nos anos seguintes, porque na realidade o primeiro ano não é uma séria fechada de alfabetização, se dá até o terceiro ano (PROFESSORA II).

O currículo do Ensino Fundamental ampliado, no que concerne a relação aos primeiros anos deve ser estruturado de forma lúdica, valorizando o desenvolvimento das crianças (BRASIL, 2004). No entanto, a fala da professora sobre a necessidade de um trabalho que dê conta de alfabetizar as crianças ainda no primeiro ano reflete “o anseio dos

pais e da sociedade em torno de uma alfabetização cada vez mais precoce, que desconsidera as diferenças culturais, sociais e de ritmo de aprendizagem das crianças”. Assim, essa organização escolar pode sugerir uma tentativa de acelerar ou reduzir os tempos da infância (ARELARO, JACOMINI e KLEIN, 2011, p. 48).

Sendo assim, as escolas e os professores são constantemente desafiados a enfrentar diretrizes e exigências antagônicas. Por um lado, os documentos oficiais exigindo mudanças, ao definir que o primeiro ano não consiste na antecipação da antiga primeira série. Por outro, as famílias exigindo exatamente o contrário: que o primeiro ano corresponda à antiga 1ª série, com “todas as representações sobre o trabalho pedagógico classicamente ligadas a priorização de atividades de leitura, escrita, cálculo, produções nos cadernos escolares, envio regular de tarefas para casa, avaliações formalizadas em boletins e etc.” (ROCHA, PASQUAL e FERREIRA, 2010, p. 06).

Os dados encontrados podem ser compreendidos segundo Arelaro, Jacomini e Klein (2011, p. 48), como um “alerta acerca da tendência de nossa sociedade e, em certo sentido, das políticas educacionais exigirem de crianças, cuja principal demanda é o brincar, um esforço de adequação à disciplina dos tradicionais métodos da escola de Ensino Fundamental”.

No entender de Azevedo (2010), essa pressão se exerce pelo desconhecimento dos pais, que os leva a associar o primeiro ano com a antiga primeira série. Além disso, para a autora, enquanto na Educação Infantil tem como sujeito a criança, o Ensino Fundamental se diferencia tendo como sujeito o aluno. Por isso, é fundamental ao trabalhar com essa criança que está chegando a abertura de possibilidades de aprendizagem, considerando a experimentação do meio físico, social e natural. Isso significa que o primeiro ano do Ensino Fundamental ampliado não se destina exclusivamente à alfabetização.

Mesmo sendo o primeiro ano uma possibilidade para qualificar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e do letramento, não se deve priorizar essas aprendizagens como se fossem as únicas formas de promover o desenvolvimento das crianças dessa faixa etária. É importante que o trabalho pedagógico implementado possibilite ao aluno o desenvolvimento das diversas expressões e o acesso ao conhecimento nas suas diversas áreas (BRASIL, 2006, p.10).

Conseqüentemente, as mudanças curriculares almejadas para o novo Ensino Fundamental geram estranhamentos e oposições, especialmente quando as famílias

interpretam estas mudanças como possibilidades de intensificação da alfabetização. Um fator agravante desta situação consiste no que foi apresentado no item anterior, os professoras não se consideram suficientemente preparadas para argumentar sobre a nova proposta. Este quadro não foi um fato isolado nesta pesquisa, uma vez que outros trabalhos identificam também o despreparo de professoras e gestoras em relação ao currículo do Ensino Fundamental de nove anos (ROCHA, PASQUAL e FERREIRA, 2010; GORNI, 2007, 2010; BARREIRO, 2010 e MORO, 2009).

Por isso, Gorni (2007) salienta que a implantação do Ensino Fundamental ampliado não foi acompanhada de uma ação planejada, organizada e sistemática de assessoramento às escolas nesse processo. Para a autora, no âmbito dessas instituições, persistiu a preocupação com a possibilidade de ocorrer apenas a antecipação da alfabetização. Esse fator presume a tendência de que apenas se antecipe em um ano a idade de ingresso no Ensino Fundamental, o que poderia significar a supressão de atividades que contemple a infância.

Nessa perspectiva, defendemos o posicionamento de Dantas e Maciel (2010) em frisar que a atenção às crianças de seis anos de idade acarretou uma confusão nas escolas, o que consiste no pano de fundo da política de ampliação do Ensino Fundamental.

No entender de Kramer (2006), a inserção da criança aos seis anos no Ensino Fundamental ampliado não deveria significar a antecipação do modelo educacional do Ensino Fundamental de oito anos. Portanto, é necessário conhecê-la e às suas formas de aprender, considerando a importância da contribuição do brincar nessa faixa etária. Para essa autora, a inclusão de crianças de seis anos no Ensino Fundamental requer diálogo entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, diálogo institucional e pedagógico, “dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras”. Até porque “embora Educação Infantil e Ensino Fundamental sejam frequentemente separados, do ponto de vista da criança não há fragmentação” (p. 820).

A autora enfatiza que “Educação Infantil e Ensino Fundamental são indissociáveis, pois ambas as etapas envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e risco” (p. 810). Esclarece ainda que é imprescindível o planejamento e o acompanhamento dos sujeitos que atuam nestas etapas da educação básica, levando em conta a singularidade das ações infantis.

Santos e Vieira (2006) indicam a relevância em analisar o Ensino Fundamental de nove anos, considerando não apenas suas repercussões mais imediatas no campo do currículo

e das práticas pedagógicas, mas também suas repercussões mais amplas nas interações com a Educação Infantil.

Kramer (2006) pondera que é consensual a universalização do Ensino Fundamental, porém, se não forem consensuais as estratégias para que isto se efetive pode acarretar uma ruptura ainda maior entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.

(...) Educação Infantil e Ensino Fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, nas práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na educação infantil e no Ensino Fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento (p.810).

Considerando a importância dessa integração é imprescindível refletir como esse debate vem sendo concretizado no interior das escolas pesquisadas. Segundo Silva (2009), a busca pela articulação no Projeto Político Pedagógico entre Educação Infantil e Ensino Fundamental pode significar, em síntese, o primeiro passo para a desejada construção de um novo documento norteador diante do novo Ensino Fundamental e o consequente redimensionamento da Educação Infantil.

Por isso, quanto à existência do diálogo entre essas duas etapas, notamos nos Projetos Político Pedagógicos das escolas a ausência de indicativos tanto no currículo quanto nos conteúdos referentes a essa transição. Diante desse fato indagamos as professoras sobre quais as mudanças pedagógicas que ocorreram, considerando a transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ampliado. A Professora I destacou que:

O Ensino Fundamental de nove anos veio e acarretou uma responsabilidade muito grande, que as crianças não estão preparadas, elas são imaturas ainda pra essa responsabilidade. Então, o primeiro ano requer hoje pela faixa etária o lúdico constantemente em sala de aula, que já no primeiro ano do Ensino Fundamental com o currículo que a gente tem nem sempre isso é viável, por que você tem o que cumprir, tem que alfabetizar (PROFESSORA I).

A narrativa da Professora I demonstra uma das problemáticas resultantes da implantação do Ensino Fundamental de nove anos, cuja a principal preocupação está na obrigação de alfabetizar, com isso, a professora não sabe como proceder com os alunos e

mesmo percebendo que as crianças têm que brincar não consegue vislumbrar possibilidade quanto ao trabalho considerando as especificidades dos pequenos.

Arelaro, Jacomini e Klein (2011, p. 48) fazem um alerta referente a tendência de nossa sociedade e, “em certo sentido, das políticas educacionais exigirem de crianças, cuja principal demanda é o brincar, um esforço de adequação à disciplina dos tradicionais métodos da escola de Ensino Fundamental”.

Outra comprovação relevante verificada foi que a Escola I não oferece o momento do recreio. A Professora I alegou que essa iniciativa foi tomada por consenso da comunidade escolar, ao perceberem que nesse momento havia muita violência entre os alunos. Esse dado é preocupante, pois viola o direito da criança de ter um tempo específico de brincadeiras e convívio com os demais pares.

Saveli e Machado (2008) alertam que a concepção de que a inclusão de crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos não deve impedi-la de vivenciar experiências da sua própria idade, elas são crianças independente da etapa da educação básica que estão, por isso, tanto em um nível quanto no outro é preciso considerar as singularidades das ações infantis. Sobre tal aspecto a Professora II afirma:

As crianças do Ensino Fundamental estão na infância, então falta um pouquinho de concentração, eles querem muitas brincadeiras, querem gastar a energia, e eu to trabalhando numa perspectiva que integra bem a ludicidade, a leitura que eles vivam no mundo da fantasia, da para trabalhar bem a questão da ficção e da realidade com eles, e a questão das regras trabalhadas pelos jogos. Eles estão na infância, eles estão alicerçando seu convívio social, então quando quebra isso dai ao saírem da Educação Infantil e serem jogadas no Ensino Fundamental, eles não tem muito aquela socialização do espaço escolar, eles estavam acostumados com o ambiente da brincadeira. A gente tem que fazer malabarismos para dar conta, pois como já disse a pressão da alfabetização é grande (PROFESSORA II).

No entender de Klein (2011), esse momento de ampliação do Ensino Fundamental com a entrada da criança de seis anos coloca-se a necessidade imprescindível da reorganização dessa nova etapa e a urgência de que Educação Infantil e Ensino Fundamental compartilhem práticas, a fim de construir novas experiências pedagógicas que beneficiem as crianças.

Essa autora ainda destaca que levar a criança antecipadamente para o Ensino Fundamental sem alterar as condições e aprendizagem, simplesmente acarretará na mera antecipação do conteúdo do antigo primeiro ano do Ensino Fundamental.

Diante dos dados anunciados concordamos com Arelaro, Jacomini e Klein (2011), ao frisarem que o Ensino Fundamental ampliado necessariamente não tem representado um ganho na educação das crianças pequenas. “Ao contrário, diante das expectativas socialmente construídas pelos pais e pelas orientações e exigências das redes de ensino, muitas crianças de seis anos têm sido submetidas a um regime de trabalho escolar incompatível com a faixa etária” (p. 48).

A esse respeito, a Professora II ao ser indagada se gostaria de apontar mais alguma informação, fez o seguinte pronunciamento:

As crianças de seis anos deveriam estar na Educação Infantil. Quando a gente vai ver o histórico dessa lei, eles colocam como as coisas vão melhorar, mas na realidade vejo que é mais uma jogada política do que uma jogada para beneficiar a criança e a família. Quando li o histórico da lei estava escrito que eles queriam incluir as crianças que não tinham muito acesso social e que não tinham muito acesso ao letramento, para que elas tivessem acesso mais cedo, por isso questiono, se a intenção era incluir, porque não investiram nos Centros de Educação Infantil, criando mais centros, ampliando as vagas, mandando materiais didático-pedagógicos, para as crianças terem esse acesso lá no espaço infantil. O que a gente vê é que lavaram as mãos um ano mais cedo, tiraram um ano da infância da criança para mandar para escola, porque o Centro de Educação Infantil é integral, e na escola eles são responsáveis pelas crianças apenas meio período, é a questão do gasto, então a gente percebe que mandaram logo para a escola e com isso ficam livre. Olha o transtorno que foi causado para todos, para nós profissionais que estamos perdidos e para as próprias crianças (PROFESSORA II).

Embora nos documentos oficiais destaquem que a ampliação do Ensino Fundamental poderá ser propulsora de uma qualidade educacional, sobretudo, no que se refere a alfabetização, os desafios para isso são grandes, como podemos perceber a partir do relato da Professora II.

Além disso, sua manifestação demonstra a indignação quanto aos desafios trazidos com o Ensino Fundamental ampliado. Tal constatação também é corroborada por Arelaro, Jacomini e Klein (2011, p. 49), quando indagam: “se a intenção era tornar obrigatório o ensino a partir dos quatro anos de idade, por que não se ampliou o atendimento pré-escolar (dos 4 aos 6 anos) rumo a sua universalização nas escolas de Educação Infantil”? Consubstanciada com a questão posta, Barbosa (2003) alega que:

Se ingressar aos seis anos significar a expansão da Educação Infantil a partir dos maiores e dos que necessitam com urgência de uma experiência de letramento através de um projeto pedagógico voltado para a ludicidade, para o desenvolvimento

das diversas linguagens simbólicas para as interações sociais, para o jogo e a brincadeira, isto é, para viver a infância, então ótimo. No entanto, se significar “o massacre dos inocentes”, como é para aquele terço das crianças que está com 7 anos na primeira série do Ensino Fundamental, é preciso repensar seriamente essa proposta (p. 37, grifo da autora).

Arelaro, Jacomini e Klein (2011, p. 49) indicam que a rotina da escola de Ensino Fundamental de nove anos pouco foi alterada para receber as crianças pequenas. Nesse sentido, “não foram os anos seguintes que se modificaram; ao contrário, foi o novo primeiro ano que perdeu seu vigor e vivacidade”. Menos do que oferecer oportunidade de desenvolvimento saudável e prazeroso às crianças brasileiras, essa organização do novo Ensino Fundamental pode sugerir uma tentativa subliminar de acelerar ou reduzir os tempos da infância.

Por isso, defendemos a necessidade urgente de mudanças não só no plano curricular. É preciso assegurar que o trabalho pedagógico desenvolvido considere as singularidades das ações infantis, por isso, há necessidade do diálogo entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. Além disso, outras medidas pedagógicas deverão acompanhar as alterações decorrentes do Ensino Fundamental ampliado, principalmente, os processos avaliativos, tratados a seguir.

3.6 Avaliação

O emprego de instrumentos variados às práticas avaliativas tem sido reiterado nos documentos normativos e orientadores da ampliação do Ensino Fundamental (SILVA, 2009). Em Mato Grosso do Sul, o artigo 7 da Deliberação CEE/MS nº 8.144/2006 designa que fica a critério da instituição de ensino a definição da organização de uma fase inicial de alfabetização com progressão continuada, favorecendo ao aluno a mobilidade, considerando o desenvolvimento de sua aprendizagem e garantindo um tempo efetivo para o processo de letramento e alfabetização.

Scaff e Freitas (2011) destacam que, embora opcional, a organização dos anos iniciais do Ensino Fundamental com progressão continuada do primeiro para o segundo ano foi implantado nas redes estaduais e municipais de Mato Grosso do Sul. Em Dourados tal organização é regulamentada pela Deliberação COMED nº 28/2006, como apontado pela Técnica da SEMED I.

No Projeto Político Pedagógico e Regimento Interno a Instituição de Ensino deverá assegurar a progressão continuada para o Bloco Inicial de Alfabetização, prevendo o direito à mobilidade, cujos critérios serão definidos pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, de acordo com o desenvolvimento da aprendizagem e garantindo um tempo efetivo para o processo de letramento e alfabetização. A mobilidade é permitida somente ao BIA – Bloco Inicial de Alfabetização e ocorrerá após efetivação da matrícula no 1º Ano do Ensino Fundamental (DOURADOS, 2006).

O artigo 23 da aponta que a educação básica poderá se organizar em series anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência, ou em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomenda (BRASIL,1996).

Nessa vertente, o terceiro relatório do Ensino Fundamental de nove anos apresenta possibilidades de organização dessa etapa da educação básica, como podemos ver no quadro abaixo. A SEMED optou pela organização em forma de um Bloco Inicial de Alfabetização para o atendimento aos anos iniciais do Ensino Fundamental ampliado.

Tabela 7- Possibilidades de organização do Ensino Fundamental de nove anos

RESOLUÇÃO Nº 3 CNE/CEB		POSSIBILIDADES DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS CRIADAS E IMPLEMENTADAS PELOS SISTEMAS DE ENSINO									
ANOS INICIAIS	1º ano	Fase Introdutória	1ª série básica	Ciclo de Alfabetização	Bloco Inicial de Alfabetização	1ª série	Turmas de 6 anos	1ª Ciclo	1ª Ciclo	2ª Ciclo	1ª Ciclo
	2º ano	1ª série básica	1ª série regular			2ª série	Turmas de 7 anos				
	3º ano	2ª série	2ª série	2ª série	3ª série	Turmas de 8 anos					
	4º ano	3ª série	3ª série	3ª série	3ª série	4ª série	Turmas de 9 anos	2ª Ciclo			
	5º ano	4ª série	4ª série	4ª série	4ª série	5ª série	Turmas de 10 anos				
ANOS FINAIS	6º ano	5ª série	5ª série	5ª série	5ª série	6ª série	Turmas de 11 anos	3ª Ciclo	2ª Ciclo	3ª Ciclo	
	7º ano	6ª série	6ª série	6ª série	6ª série	7ª série	Turmas de 12 anos				
	8º ano	7ª série	7ª série	7ª série	7ª série	8ª série	Turmas de 13 anos	4ª Ciclo			
	9º ano	8ª série	8ª série	8ª série	8ª série	9ª série	Turmas de 14 anos				

Fonte: Brasil (2006f)

Indagamos a Técnica da SEMED I quais as alterações existentes na avaliação considerando a ampliação do Ensino Fundamental. Ela alegou que houve mudanças a partir da elaboração, pela SEMED, de uma ficha de avaliação para os alunos dos primeiros anos dessa etapa (Ver em Anexo II). De acordo com Bueno (2010, p. 53), mediante essas fichas avaliativas “os professores analisam o desempenho de cada aluno nas disciplinas presentes no currículo escolar, avaliando assim a evolução da criança bimestralmente”.

Esse documento consta no material “Orientações Pedagógicas para o Bloco Inicial de Alfabetização”, sendo uma ficha para cada disciplina, que dispõe de questões elaboradas a partir da proposta de conteúdos da SEMED. Cada questão apresenta possíveis situações em que a criança demonstre sua aprendizagem, por exemplo, na disciplina de Artes: a criança realiza atividades de colagem, cortes e recortes; a criança identifica cores e formas através das leituras das obras de artes e a criança conhece e identifica a arte figurativa e abstrata nas diferentes linguagens.

No que tange ao conteúdo das fichas avaliativas, a Coordenadora II aponta que a alfabetização é privilegiada. Sobre tal aspecto Scaff e Brito (2009, p. 10) apontam que “questões relacionadas ao nível de alfabetização a ser alcançado no primeiro ano, avaliação com ou sem nota, reprovação ou promoção continuada apresentam-se como aspectos ainda não resolvidos em relação à ampliação dos anos de escolaridade no Brasil”. Sobre essa questão a Coordenadora II ainda destaca que:

O professor do primeiro ano avalia por uma ficha de observação, mas não há aquela preocupação com a reprovação, há uma preocupação com que o aluno se desenvolva, então alguns professores pensam que o desenvolvimento cognitivo do aluno é uma alfabetização fonética, outra tenta avançar um pouquinho na questão do letramento (COORDENADORA II).

Na percepção da Professora I, a ficha é muito extensa e requer um detalhamento exaustivo do processo, o que demanda tempo para o seu preenchimento. A fala da Professora II também ilustra esse fato:

A ficha da avaliação é muito trabalhosa, chega a ser inviável. Nós fizemos uma adaptação, tiramos algumas coisas, fizemos uma reorganização. Mesmo assim é complicado trabalhar com essa ficha, pois a avaliação se torna meio padronizada, o que pode não te dar elementos confiáveis para avaliar (PROFESSORA II).

Notamos que as professoras fazem críticas questionando a efetividade da ficha avaliativa, para elas, em muitos casos esse documento inviabiliza o processo avaliativo, como podemos notar no registro da Coordenadora II.

Essa ficha avaliativa é padronizada pra todos eles. Eu vejo que há uma compreensão da avaliação de respeitar o tempo da criança pelos professores, mas com a ficha o professor observa e anota no documento. Vejo que a avaliação deveria estar amarrada a metodologia e ao conteúdo, aí nós não temos essa ponte amarrada, muitas vezes o conteúdo é excessivo para aquela criança e a metodologia não vem ser o caminho para atingir esse objetivo, por isso eu vejo que não houve tanto avanço (COORDENADORA II).

Para Ciasca e Mendes (2009, p. 303), as fichas de avaliação apresentam-se como prática típica de avaliação infantil, com anotações de aspectos e características uniformes sobre crianças em idades diferentes, “frequentemente com termos vagos e imprecisos, que enfatizam somente as atividades e áreas do desenvolvimento das crianças que, muitas vezes, ainda não foram instigadas pelo professor”.

Além de se reduzir ao registro, frequentemente, esse instrumento de avaliação surge isolado, descontextualizado do cotidiano das crianças e do projeto pedagógico elaborado pelo professor ou pela instituição. Assim, acompanha-se, ao final de semestres letivos, a angústia das pessoas que trabalham com crianças em preencher as fichas de avaliação. Essa tarefa, quando exercida apenas como enfoque burocrático, é aliada à ausência de formação teórica que dá condições de analisar o que acontece com a criança ou, mesmo, à falta de preocupação com a observação sistematizada. Transforma-se, assim, a avaliação em registros sem qualquer significado ou importância pedagógica (CIASCA e MENDES, 2009, p. 303).

A Coordenadora II mencionou que na prática o preenchimento das fichas deveria considerar uma avaliação contínua com a observação das crianças. Por outro lado, o documento “Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade: + 1 ano é fundamental” (BRASIL, 2006a), destaca que além de uma perspectiva de avaliação voltada à observação, há a necessidade do registro e reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem.

Nessa vertente, Correa (2010) alerta para os limites decorrentes da mera observação, que pode comprometer uma reflexão detalhada sobre a realidade. Sem um conhecimento profundo sobre a própria teoria que embasa essa prática, acaba se tornando, na maioria das

vezes, um instrumento de mera classificação dos alunos, sem resultados práticos que os façam aprender, de fato, a ler e a escrever.

No documento “Orientações Pedagógicas para o Bloco Inicial de Alfabetização” percebemos também que é enfatizado para os primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos a avaliação formativa e o caráter da não retenção. Essa característica também é salientada na Deliberação COMED nº 28/2006, como demonstrou a fala da Técnica da SEMED I, os alunos que entram no primeiro ano não são retidos, há a progressão continuada do 1º para o 2º ano do Ensino Fundamental (DOURADOS, 2008).

Diante desse dado, vale ressaltar o que o artigo 32 da LDB/1996 dispõe que as unidades escolares que utilizam a progressão regular podem adotar no Ensino Fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo ensino-aprendizagem observadas as normas do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 1996).

O regime de progressão continuada diz respeito à avaliação do desempenho e do rendimento escolar dos alunos, respeitando as diferenças. Monfredini (2006) pondera que o regime da progressão continuada visa assegurar a aprendizagem e diminuir a evasão e reprovação escolar, ampliando assim, as oportunidades escolares e a garantida qualidade da educação com equidade.

Sobre esse aspecto, a Professora I apontou o regime de progressão continuada como algo negativo, pois as crianças vão seguindo junto com seus pares, de um ano para o outro, independentemente de seus resultados em avaliações. Essa constatação, no entender Correa (2010) é bastante preocupante, pois num país com altos índices de reprovação no início da escolarização o problema não apenas permanece, como talvez se intensifique, sendo ainda mais grave pelo fato de que as crianças “reprovadas” o serão em idade ainda mais precoce.

Por isso, a autora considera que o mais perverso em um sistema que tende a não reprovar os alunos do primeiro e segundo ano,

[...] e que as crianças continuam passando pela escola sem aprender e, mais que isso, convencendo-se de que o “fracasso” decorre de dificuldades que lhe seriam inerentes. Assim, aqueles que mais poderiam se beneficiar com um ano a mais de escolarização, além de terem negado o seu direito a mais tempo para brincar, estão concluindo o 2º ano sem ter sido alfabetizados e, o mais sério, convencidos de que “não sabem”(p. 15).

Na esteira dessa discussão, Silva (2009) considera preocupante a experiência de retenção das crianças de primeiro ano do Ensino Fundamental, perante essa realidade, corre-se “os riscos de os altos índices de reprovação, já constatados no Brasil no início da escolarização obrigatória, não apenas permanecerem como também se intensificarem” (p. 14).

Para Villas Boas (2006), embora a intenção com a implantação do BIA seja de rejeitar práticas avaliativas classificatórias e de adotar a avaliação formativa, esse é um longo e árduo caminho a ser percorrido, considerando que muitos educadores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental já tiveram mais contato com a avaliação classificatória do que com a formativa.

Percebemos que os professores investigados têm dificuldade de compreender uma prática avaliativa nos primeiros anos do Ensino Fundamental sem a reprovação. Para Villas Boas (2006), essa situação consiste em um desafio, pois,

[...] A organização da escolaridade em blocos de alfabetização, utiliza a avaliação informal com intenção inclusiva. Tem sido entendido que o trabalho com ciclos não adota a avaliação formal, pelo fato de esta, geralmente, ser feita somente por meio de provas que costumam ser acompanhadas de notas. É um equívoco, porque a avaliação formal pode ser feita de forma ampla, usando vários procedimentos e abrangendo diferentes linguagens. Todas atividades realizadas pelos alunos incluem-se na avaliação formal (p. 14).

No tocante a esse posicionamento, a autora advoga que reduzir ou eliminar a reprovação significa substituí-la pela aprendizagem dos alunos e conseqüentemente dos docentes, dessa forma, a avaliação cumpre papel ímpar nesse processo.

A partir desse dado, analisamos os Projetos Político Pedagógicos das instituições vislumbrando evidenciar alterações na avaliação atinente ao Ensino Fundamental ampliado, sobretudo, com a implantação do BIA. O Projeto Político Pedagógico da Escola I indica que a avaliação se efetivará em um processo contínuo e sistemático, pautando-se na avaliação diagnóstica, formativa e classificatória, esta não aplicável ao primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental, que não tem a função de reter o aluno, uma vez que pertence ao BIA, prevendo a mobilidade do 1º para o 2º Ano.

No Projeto Político Pedagógico da Escola II consta que avaliação terá como eixo o acompanhamento e o desenvolvimento individual da criança, mas não são mencionadas como as ações avaliativas serão efetuadas. É assinalado também que a avaliação na escola ainda se

dá de forma seletiva, classificatória, tradicional e fragmentada, porque é centrada apenas no aluno. Ademais, são destacados como obstáculos ao processo: a falta de estudo sobre avaliação, a pressão da família em avaliar o letramento e a escrita e a aprovação do aluno sem capacidade.

Villas Boas (2004, p. 175) dispõe que “uma possibilidade de superar a avaliação classificatória, autoritária, punitiva e excludente ocorrerá mediante da inserção da avaliação no planejamento do trabalho pedagógico da escola”. A autora adverte para a necessidade de se repensarem as práticas avaliativas no intuito de integrar o trabalho pedagógico, possibilitando a efetiva aprendizagem de todas as crianças.

No tocante as entrevistas, a Coordenadora II confirma o que é apresentado no Projeto Político Pedagógico da Escola II e assinala a situação vivenciada pelos profissionais com relação à percepção do processo avaliativo.

Nós tentamos garantir mudanças na avaliação no Projeto Político Pedagógico, mas não podíamos escrever no documento aquilo que o professor não estava entendendo, nós deixamos que o professor escrevesse. Pode perceber que no Projeto Político Pedagógico ainda não é clara essa avaliação, ela ainda é obscura, inclusive nele apontamos que a avaliação ainda é classificatória, pois é uma realidade presente na escola (COORDENADORA II).

No entender de Silva (2009), a avaliação na perspectiva classificatória muitas vezes consiste em um fator de exclusão do aluno. Essa realidade torna-se ainda mais severa com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, principalmente com as crianças pertencentes ao primeiro ano, pois a avaliação prevista para a etapa da qual elas faziam parte constituía-se em um processo contínuo e abrangente.

O depoimento expressa a preocupação com relação a avaliação, o que indica que esse é um dos aspectos que ainda merece ser discutido e aprofundado no contexto das escolas. Sobre esse fato, Silva e Scaff (2009) apontam que o rompimento com a avaliação tradicional consiste em uma das dificuldades encontradas pelos docentes com a implantação do Ensino Fundamental ampliado, uma vez que “preocupações com a reprovação ou a não reprovação levam ao questionamento acerca da possibilidade desses alunos acompanharem as séries seguintes” (p. 06).

Segundo Villas Boas (2006):

[...] Um dos grandes desafios é a *construção, pela equipe da escola, de processo que possibilite a realização diária da avaliação da aprendizagem do aluno, por meio de todas as atividades desenvolvidas*. Em lugar de se adotarem procedimentos avaliativos com data e hora marcadas e conteúdos definidos, analisam-se e avaliam-se todas as atividades realizadas, por meio de diferentes linguagens. Essas são as que revelam verdadeiramente o seu progresso (p. 12 – Grifo da autora).

Os dados obtidos revelam que a rede municipal e as escolas, ainda que timidamente, têm procurado se adequar as novas demandas no processo avaliativo sugeridas pela implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Conquanto, as escolas ainda apresentam bastante dificuldades para compreender a avaliação como um dos eixos condutores do trabalho pedagógico, sobretudo, com as crianças pequenas.

Essa realidade pode comprometer seriamente o desenvolvimento de um trabalho que contemple as reais particularidades, necessidades e expectativas das crianças, que agora adentram mais cedo à escola. Nessa ótica, compartilhamos do posicionamento de Dantas e Maciel (2010), ao apontarem que é necessário reconhecer esta oportunidade como a de rever não só as concepções e práticas de avaliação, mas sim, toda a organização pedagógica, tendo como referência para isso, a reelaboração de um novo Projeto Político Pedagógico.

3.7 Reelaboração do Projeto Político Pedagógico a partir da implantação do Ensino Fundamental de nove anos

Almejamos evidenciar se as escolas reestruturaram a sua organização considerando o Ensino Fundamental de nove anos, construindo um novo Projeto Político Pedagógico. Inicialmente identificamos se a SEMED desenvolveu ações específicas para auxiliarem as escolas a reelaborarem seus Projetos Político Pedagógicos. Entendemos que este auxílio se posicionava na direção da própria escola realizar a reelaboração desse documento, como resultante do seu movimento de compreensão e reflexão da realidade vivenciada.

A Técnica da SEMED II alegou que a SEMED ofereceu um curso, e embora naquela época não estivesse coordenando esse trabalho, se envolveu diretamente com a atividade, por fazer parte do Departamento de Ensino da secretaria.

Na equipe da SEMED fizemos uma divisão em grupos, as escolas também foram divididas em grupos e cada grupo de profissional da SEMED atendia um grupo de escolas. Por exemplo, nós tínhamos trios ou quartetos da SEMED atendendo em média quatro escolas. Fizemos as primeiras reuniões entre os grupos da SEMED, onde estudamos e debatemos sobre textos que discutiam o Projeto Político

Pedagógico, nós fomos estudar afundo sobre esse documento. Tivemos também formação com professores da Universidade Federal da Grande Dourados, que colaboraram ministrando cursos. Logo, foram realizados encontros e reuniões com as escolas. Posso afirmar que foi oferecido subsídios para as escolas reelaborarem o Projeto Político Pedagógico. Esse trabalho ocorreu entre 2006 e 2007, não me recordo dos períodos que ocorriam os encontros e a carga horária (TÉCNICA da SEMED II).

Sobre as orientações dadas pela SEMED, a Coordenadora I afirmou que não houve processos formativos com relação a reelaboração do Projeto Político Pedagógico a partir da implantação do Ensino Fundamental de nove anos, “apenas nos falaram que seria alguma mudança, no que a gente visse que pudesse mudar, por exemplo: a questão da caracterização da escola, alguma coisa assim, são pontos específicos”. A Coordenadora II apontou que:

Sobre isso posso falar mais de perto porque estive na SEMED nesse momento, coordenava a equipe que dava suporte para as escolas em relação ao Projeto Político Pedagógico. Em 2006 para 2007 começou a se pensar nos Projetos Político Pedagógicos das escolas que estavam há muito tempo a ser revisto, há muitos anos ultrapassado. Com essa novidade do Ensino Fundamental tentamos organizar a grade curricular e o Projeto Político Pedagógico das escolas. Fizemos encaminhamento para as escolas discutirem, mas os profissionais tinham muita dificuldade até de entender o Projeto Político Pedagógico enquanto documento norteador da escola. Naquele momento discutiui sim, tanto na SEMED quanto nas escolas. Tentou-se garantir no Projeto Político Pedagógico uma preocupação com o Ensino Fundamental de nove anos (COORDENADOR II).

Perguntamos também a Técnica da SEMED I sobre os prazos delimitados para a reelaboração dos Projetos Político Pedagógicos das escolas da rede.

Em 2008 foi dado um prazo para as escolas adequassem seus Projetos Político Pedagógicos considerando o Ensino Fundamental de nove anos. Na verdade, nós tivemos assim uma implantação, uma legislação, a Deliberação COMED n° 28/2006, que trouxe a implantação do Ensino Fundamental de nove anos na rede. Então nós tivemos essa implantação imediata, não levando em conta o prazo que foi dado pra implantação (TÉCNICA da SEMED I).

Na normatização citada pela Técnica da SEMED I, a Deliberação COMED n° 28/2006 assinala que o “Projeto Político Pedagógico deverá ser revisto, no mínimo, a cada dois anos, para adequações às necessidades da Instituição de Ensino, ou por ocasião de mudanças nas legislações vigentes” (DOURADOS, 2006, p. 6). Tal aspecto pode justificar o tempo utilizado pelas escolas para reelaborarem seus respectivos Projetos Político Pedagógicos.

A par dessa realidade indagamos às coordenadoras se houveram cobranças e prazos delimitados pela SEMED para a entrega dos Projetos Político Pedagógicos. A Coordenadora I informou que tinha um prazo a ser cumprido, no máximo até fevereiro de 2011. A Coordenadora II também confirma a existência dos prazos, porém, não assinalou a delimitação desse período. No entanto, acrescentou a seguinte fala, ao ser questionada sobre essa situação:

[...] A gente sempre diz que para fazer um Projeto Político Pedagógico não dá para fazer sem tempo. E uma das coisas que pedíamos naquele momento era que fosse garantido aulas programa para que o Projeto Político Pedagógico fosse discutido na escola. No calendário escolar temos 3% do ano escolar para fazer aula programa para estudo, mas ainda é muito pouco, deveríamos ter mais tempo, então se tentou reelaborar o Projeto Político Pedagógico usando essas aulas programadas, mas teve momentos que tivemos que usar horários fora do trabalho (COORDENADORA II).

Na fala da Coordenadora II notamos que os encargos do trabalho escolar refletem na construção do Projeto Político Pedagógico, que por sua vez pode repercutir em toda a organização escolar e ser assumidos apenas como uma exigência legal.

Carvalho, Lima e Silva (2007) apontam que o Projeto Político Pedagógico passou a assumir ares de prescrição e de norma, na medida em que os sistemas de ensino passam a adotar e dispor de um conjunto de mecanismos regulamentares que definem prazos e etapas para que a escola elabore, implemente e avalie seu documento. “Se por um lado, estas exigências fazem crescer às demandas do trabalho escolar, por outro, elas acabam contribuindo para que se estabeleçam compreensões que o associam meramente à burocracia e as prescrições legais” (p. 2).

Tendo observado que ambos os documentos elaborados pelas instituições são datados do ano de 2010, indagamos os profissionais das escolas quando iniciou o processo de reelaboração dos Projetos Político Pedagógicos. Ambas as coordenadoras entrevistadas informaram que a reelaboração iniciou em 2009 e foi concluída no final de 2010.

Foi possível perceber que a implantação do Ensino Fundamental de nove anos ocorreu de forma imediata, e que a SEMED, bem como as escolas não haviam se preparado para esse processo, inclusive, os Projetos Político Pedagógicos que deveriam já contemplar essa nova etapa da educação básica só foram reformulados dois anos após a implantação da política.

Veiga (1995) descreve a importância do Projeto Político Pedagógico ao apontar que esse documento consiste na própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo, representando a visão que escola idealiza, seus objetivos, metas e estratégias. Portanto, esse documento expressa a operacionalização do planejamento escolar.

Apesar de a autora salientar a relevância do Projeto Político Pedagógico, percebemos que nas instituições investigadas ele só foi concluído depois da implantação do Ensino Fundamental de nove anos, o que nos leva a presumir que as escolas prescindiram dele no seu cotidiano.

Brito e Senna (2009) ressaltam que sem dúvida causa estranhamento que as instituições escolares, para se adequarem a esta nova realidade, somente começaram a discutir o novo Projeto Político Pedagógico com a ampliação do Ensino Fundamental já em curso, isso pode se justificar em decorrência do curto espaço de tempo que tiveram para absorverem todas as mudanças.

Não obstante, os documentos das duas instituições ficassem prontos no final de 2010, eles não estavam disponíveis nas escolas nessas datas, mas sim, em aproximadamente julho de 2011, pois nesse período os Projetos Político Pedagógicos foram avaliados por uma equipe do Departamento de ensino da SEMED.

Diante dessa afirmação indagamos a Técnica da SEMED II sobre como se dava tal processo. Ela destacou que existia uma equipe que dava suporte e orientação para que os profissionais das escolas elaborassem e reelaborassem seus respectivos Projetos Político Pedagógicos, faziam a leitura dos documentos e elaboravam pareceres apontando limitações e contribuições, logo, devolviam para as instituições para que organizassem as orientações.

No entanto, com a mudança de gestão, se nós tínhamos uma equipe pequena, ela ficou menor ainda, sobraram três pessoas do Departamento, isso foi um agravante. Aconteceu que nós três tivemos que dar conta de todas as escolas, toda aquela equipe que nós tínhamos montado praticamente fracassou, sobrou um trabalho pontual, sem aprofundamento, sem ter atendimento efetivo às escolas, de acompanhamento, de ir a escola, de discutir com eles. As escolas tiveram que andar com as próprias pernas, e o que elas mandaram para nós tivemos que acatar, porque estávamos de mãos atadas. Não tínhamos equipe para acompanhar as escolas, então nos acabamos aceitando e ficou desse jeito. Dessa vez não teve intervenção da SEMED, não tivemos tempo, foi tudo concomitante, os problemas acontecendo, as equipes se desmantelando, os Projetos Político Pedagógicos andando e as escolas pedindo orientação. Eu mesma tentei orientar algumas escolas com seus documentos, mas sozinha, era difícil. Foi muito complicado. Por isso, tivemos que conversar com as escolas e adiarmos a entrega dos Projetos Político Pedagógicos que era em 2010 para o início de 2011. No entanto, até hoje tem escolas que ainda não entregaram (TÉCNICA da SEMED II).

Apesar da SEMED realizar atividades formativas quanto a reelaboração do Projeto Político Pedagógico, observamos que sua descontinuidade, somada às demandas que as escolas apresentam, coopera para indicar que as dimensões pedagógica e política que alicerçam a construção do Projeto Político Pedagógico ficam diluídas entre pressões externas, que envolvem diretamente as trocas de governo e as dificuldades internas do trabalho escolar.

Constatamos que o esforço em conseguir um trabalho articulado entre as escolas e a SEMED esbarra em uma deficitária estrutura organizacional do serviço público da educação municipal, cujas limitações são evidenciadas, sobretudo, na troca de gestão, o que desencadeia alta rotatividade de pessoal, expansão do atendimento em detrimento da qualidade do serviço prestado, e acima de tudo, falta de uma proposta contínua de trabalho.

Pansini e Marin (2011) ressaltam que há um descaso por parte do poder público, ao assumir a implantação da política educacional de forma inoportuna à revelia de discussões, sem planejamento em médio e longo prazo. Martins (2006) pondera que, embora as medidas visem superar os entraves no fluxo dos sistemas de ensino, se restringem apenas a intervenções legais e normativas, provocando polêmicas e desarticulação entre gestores, coordenadores, professores e responsáveis pelos órgãos centrais.

Nessa vertente, os dados possibilitam afirmarmos que a interlocução entre as escolas e SEMED foi bastante limitada, o que deveria ser imprescindível. Ademais, não podemos deixar de registrar que um trabalho mais efetivo pela SEMED nas escolas é bastante dificultado, dado ao tamanho da rede, que atualmente conta com 44 escolas municipais.

A Técnica da SEMED II ainda informou que houve duas datas no qual as escolas reelaborarem seu Projeto Político Pedagógico a partir da implantação do Ensino Fundamental de nove anos, o primeiro, nos anos de 2007/2008 e o segundo 2010/2011. Nos primeiros anos houve um processo formativo e também um acompanhamento promovido pelo SEMED nas escolas e no segundo momento não houve intervenção da SEMED nesse processo. Além disso, destacou que tal realidade evidenciou duas perspectivas de reelaboração dos respectivos Projetos Político Pedagógicos.

Nos anos de 2007/2008, quando ocorreram às formações era para ser feito uma reestruturação total no documento. Porém não foi possível contemplar muitos aspectos sobre o novo Ensino Fundamental, pois não tínhamos uma definição clara sobre essa política. Por isso, na fase de revisão que seria nos anos de 2010/2011 essa questão do Ensino Fundamental deveria ser fechada e aprofundada no

documento. Só que aí, aconteceu o problema de não termos mais as equipes para acompanhar as escolas. Tivemos que conduzir essa revisão orientando a escola a analisar seu Projeto Político Pedagógico, o que já foi feito e o que não foi feito, fazer uma avaliação, e então remodelá-lo, não era para fazer uma reestrutura total desse documento, a não ser, aquela parte que consta o corpo administrativo, de docentes, de estrutura física, materiais didáticos e número de alunos matriculados. Mas a parte de concepções, essa parte não precisava mudar (TÉCNICA da SEMED II – Grifo nosso).

Foi possível depreender que a afirmação acima grifada é materializada nos Projetos Político Pedagógicos das escolas investigadas. Esse fato nos leva a inferir que na prática cotidiana das instituições investigadas, o Projeto Político Pedagógico não assumiu sua dimensão de posicionamento da escola diante de sua realidade, o que contribui diretamente para que sejam estabelecidas novas práticas pedagógicas. O que tem se evidenciado é que esse documento foi avolumado a compreensões que possam identificá-lo meramente como mais um dos muitos atos normativos que a escola tem que cumprir (CARVALHO, LIMA e SILVA, 2007).

Tanto o Projeto Político Pedagógico da Escola I, quanto o da Escola II realizaram pequenas alterações no que se refere a corpo administrativo e docente e ao número de alunos matriculados. As exceções são: na Escola I registramos a modificação nos aspectos referentes à avaliação, questão que já foi tratada mais pontualmente no decorrer da análise. Na fundamentação bibliográfica, constatamos que na Escola II a referência foi o material de orientação elaborado pelo MEC “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos”, bem como de um artigo sobre a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental. Na Escola I não há referências sobre bibliografias atinentes ao Ensino Fundamental ampliado.

Apesar de ser imprescindível a reelaboração do Projeto Político Pedagógico considerando a totalidade do Ensino Fundamental ampliado, sua reestruturação está distante das duas escolas investigadas, o que é motivo de preocupação, pois no entender de Veiga (2007), esse documento deve trazer ressignificado às práticas escolares.

Monfredini (2002) aponta que muitas escolas tomam o Projeto Político Pedagógico não como processo, mas como resultado, privilegiando-o como instrumento do cumprimento da legislação e dos prazos exigidos, em vez de valorizar o processo, ou seja, o documento como elemento facilitador da reflexão contínua e sistematizada sobre a realidade e os desafios vivenciados pela escola.

Percebemos que as escolas investigadas realizaram “adaptações” nos seus Projetos Político Pedagógicos, o que presume que elas têm elaborado seus documentos apenas para serem enviados às Secretarias onde, por sua vez, “são apenas carimbados e burocraticamente homologados; em ambas as instâncias tratam-se, em geral, de um cumprimento meramente formal das exigências legais em vigor” (CORREA, 2007, p. 7).

Ronsoni (2008) alerta que a experiência observada tem evidenciado, com algumas exceções, que boa parte das escolas tem elaborado seus Projetos Político Pedagógicos apenas para serem enviados às Secretarias. Além disso, como vimos no primeiro capítulo, muitos municípios induzidos pelo FUNDEF já vinham matriculando crianças de seis anos no Ensino Fundamental sem, contudo, realizar qualquer debate referente a reelaboração de um novo Projeto Político Pedagógico, fosse no âmbito do próprio sistema, fosse no da escola.

Tais aspectos podem representar um prejuízo para a efetivação da política, na medida em que existe uma centralização muito maior nas questões de cunho formais do que em sua organização didático-pedagógica.

Frente a tal realidade verificamos que os Projetos Político Pedagógicos das escolas não ofereciam dados específicos e aprofundados atinentes a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, por isso, confrontamos essa evidência com os dados disponibilizados pelas entrevistas. A partir desse fato indagamos se a ampliação do Ensino Fundamental possibilitou para a escola repensar seu planejamento, principalmente com relação as questões relacionadas com o ingresso das crianças de seis anos, uma vez que não foi possível constatar isso em seus Projetos Político Pedagógicos.

A Coordenadora I alegou que “sim, porque daí a gente teve que rever os conteúdos, rever na parte de metodologia, a questão também da própria estrutura pra atender essas crianças”. Entretanto, ao ser questionada sobre as atividades que foram planejadas pela coordenação juntamente com os professores para a implementação do Ensino Fundamental de nove anos destaca que “apenas foi explicado como iria ser implementado essa nova etapa da educação básica, sem aprofundar muito na questão”. A Coordenadora II apontou que, “por mais que se tentou avançar no Projeto Político Pedagógico da escola, se você comparar com o antigo vai ver que está muito parecida com o atual”.

Para ilustrar ainda mais essa realidade a Coordenadora I, questionada se houve implicações na efetivação do Ensino Fundamental de nove anos após a reelaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, respondeu: “Não, acho que não houve grande

impacto”. A professora II destacou que: “em linhas gerais posso afirmar que houve muita pouca mudança”. Ambas as respostas eram esperadas, uma vez de posse dos dados resultantes da análise de seus respectivos projetos.

Fato confirmado também pela Técnica da SEMED II, que faz o acompanhamento do processo de reelaboração dos Projetos Político Pedagógicos das escolas municipais destaca:

Como já havia dito, não consegui ler todos os Projetos Político Pedagógicos das escolas após o seu processo de reelaboração, mas nos documentos que fiz as leituras não percebi grandes mudanças, na realidade, em síntese o que posso dizer, as escolas acataram a legislação, foi isso, a escola não pensou uma nova reorganização pedagógica para esse novo Ensino Fundamental, até porque foi tudo muito rápido, a legislação veio e foi implantada a toque de caixa (TÉCNICA da SEMED II - Grifo nosso).

As escolas, bem como a SEMED parecem não ter condições para uma preparação de sua estrutura organizacional que previa uma reestruturação total, para a garantia da implementação do Ensino Fundamental de nove anos com um mínimo de qualidade.

Os depoimentos evidenciaram a carência de espaços de discussão para os profissionais de educação debaterem sobre o Ensino Fundamental ampliado, uma vez que, no anseio de implementar rapidamente a nova política, foram desconsiderados as necessidades de planejamento do Ensino Fundamental de nove anos. Segundo Martins (2006), são raras as vezes em que programas e projetos elaborados no âmbito federal não deixam de ter adesões imediatas de Estados e Municípios, sobretudo, pela dependência financeira destas esferas em relação ao poder central.

Os entraves vivenciados na Rede Municipal quanto ao acompanhamento das reelaborações dos Projetos Político Pedagógicos não podem ser identificados como única justificativa para a não reelaboração de fato desse documento, pois os educadores devem perceber as ações que se “constituem em campos de possibilidades formativas, sem desconsiderar os entraves, mas tirando proveito deles para reconstruir a caminhada” (SILVA, 2009, p. 57).

É inegável a relevância social, pedagógica e política da ampliação do Ensino Fundamental para toda a sociedade, principalmente para os filhos das classes menos favorecidas. Nesse sentido, se democratizar o acesso das crianças de seis anos ao Ensino Fundamental representa um ganho, garantir a permanência numa escola pública de qualidade representa um desafio a ser assumido por todos os educadores

comprometidos com um projeto educativo (SILVA, 2009, p. 56).

Além das limitações encontradas na Rede Municipal e nas escolas, podemos afirmar que, apesar da garantia do Ensino Fundamental de nove anos, as medidas carecem da necessária organicidade “para que sejam consideradas como uma política de Estado definida para a educação básica como um todo. Por enquanto, as ações encetadas mais se assemelham a um rol de tentativas intervencionistas, assimetricamente postas no âmbito federal” (MARTINS, 2006, p. 7).

Concordamos com Gorni (2007), ao pronunciar que as escolas devem avaliar suas condições reais e suas necessidades, “como também ter a garantia de que terão o lastro dos respectivos estados e municípios para consegui-las” (p. 78).

Para Oliveira (2003), os processos de reorganização das escolas têm carecido de investimentos que os viabilizem, uma vez que nem sempre são acompanhados de subsídios necessários para sua efetivação. O que se tem percebido é a implantação de medidas que não resolvem os problemas educacionais, revelando que a distância entre o que é propugnado nos programas das políticas educacionais e o “que é de fato implementado nas escolas apresenta um grande fosso” (p. 34).

Por isso, no entender de Klein (2011) acreditar que a ampliação levaria “necessariamente” a repensá-lo em seu conjunto era ignorar o fato de que poderia ocorrer das crianças serem colocadas nas escolas de Ensino Fundamental e nada mudar. A partir dos dados não se pode pressupor que,

[...] a “nova práxis” anunciada nos documentos aconteceria de modo rápido e tranquilo, pois ela implicava mudanças de concepções, desestabilizações das práticas e assunção do seu próprio *inacabamento*, exigindo riscos e convicção de que a mudança era possível. Ou seja, exigiria formação político-pedagógico para tal, e não apenas a presença das crianças nos espaços (KLEIN, 2011, p. 173 – grifo da autora).

O cenário evidenciado na pesquisa ratifica as dificuldades encontradas pelas redes de ensino e pelas escolas. De acordo com Durli e Schneider (2010), tal constatação pode ser fruto da forma abrupta com que a determinação da ampliação do Ensino Fundamental chegou aos municípios e principalmente desaguadas nas instituições de ensino. Não houve tempo hábil para o planejamento adequado, envolvendo professores, coordenadores, gestores e

comunidade em um Projeto Político Pedagógico “coerentemente pensado para o enfrentamento das dificuldades advindas de mudanças no Ensino Fundamental” (p. 333).

Podemos concluir que a reelaboração do Projeto Político Pedagógico, considerando o Ensino Fundamental ampliado ainda não se consolidou nas escolas investigadas. Tal política pode estar condicionada apenas a antecipação de ingresso das crianças de seis anos sem a viabilização de um Projeto Político Pedagógico coerente com as necessidades de aprendizagem desses sujeitos.

Em contrapartida, não dá para negar que as escolas estão passando por um período de transição resultante da implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Com sua legitimação, os processos de organização pedagógica e até mesmo administrativos ainda carecem de mudanças, sendo necessária a compreensão do que esta no cerne da política educacional e o que realmente acontece na realidade da escola.

Para Carvalho, Lima e Silva (2007, p. 8), “essa distinção pode, em perspectiva, fornecer elementos que balizarão as ações futuras da escola, no sentido de entenderem sua realidade e terem, ademais, plena clareza do que é realmente necessário ser redirecionado, não apenas para se adequar às exigências legais”.

Notamos a distância entre os objetivos propostos e os resultados realmente atingidos no processo de implementação de uma política educacional. Com isso, cumpre ressaltar que deparamos com o peso das condições da materialização do Ensino Fundamental de nove anos a partir da fala da Coordenadora II.

Fazendo uma crítica sobre a política do Ensino Fundamental de nove anos, porque na minha leitura, por mais limitada que ela ainda seja não vi mudanças significativas na escola e nem nas políticas. O Ensino Fundamental de nove anos que esta na teoria é uma proposta que no decorrer de sei lá quantos anos pode até se materializar, mas sinceramente, acho muito difícil, porque estruturalmente nós não fomos preparadas, na questão da formação também é precária, não temos condições de elaborar um Projeto Político Pedagógico decente, sei que é vergonhoso dizer isso, mas é a realidade. Gostaria muito de falar que nós temos o Ensino Fundamental de nove anos, mas ainda em nosso país isso esta muito distante de acontecer. Então não adianta mudar as políticas para a criança ir mais cedo para a escola, isso é uma lógica da nossa sociedade, as escolas estão sendo literalmente depósitos de crianças. Fico muito triste com a realidade que estamos vivendo, pois estamos adultizamos nossas crianças quando trazemos para a escola na organização tradicional que ela ainda está e vai ficar por muito tempo (COORDENADORA II).

A implementação da política do Ensino Fundamental de nove anos segundo a Coordenadora II está envolta em dúvidas e incertezas, ressaltando que “as crianças foram tidas como objetos, passíveis de serem colocadas em outro espaço/série, não sendo consideradas suas necessidades e as adequações necessárias para recebê-las” (KLEIN, 2011, p. 209).

A fala da Coordenadora II é o retrato da realidade das políticas educacionais nas escolas douradenses, no qual o processo de implementação do Ensino Fundamental ampliado foi “efetivado” antes que fossem garantidas as condições da preparação das respectivas escolas. Gorni (2007) argumenta que foi precoce a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, enquanto as condições necessárias para tal não estavam asseguradas as escolas.

A realidade vivenciada nas escolas pesquisadas entra em contradição com a proclamação oficial de que o Ensino Fundamental de nove anos asseguraria um tempo mais longo no ambiente escolar, com maiores oportunidades de aprendizagem, garantindo o desenvolvimento integral das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar a política de ampliação do Ensino Fundamental com a antecipação da entrada da criança de seis anos contribui para a compreensão de como as políticas educacionais se materializam no contexto escolar.

As problematizações suscitadas ao longo do processo investigativo oportunizaram o conhecimento sobre as mudanças necessárias à implementação do Ensino Fundamental de nove anos e os desafios inerentes a essa política. Assim, buscamos construir subsídios que nos possibilitassem compreender a maneira como esta política se estabeleceu nas escolas públicas.

Constatamos que, embora implantada em 2006, a ampliação do Ensino Fundamental não é novidade nas políticas educacionais brasileiras, posto que se trata de uma construção histórica representada na legislação educacional brasileira.

Diante das análises procedidas a respeito do Ensino Fundamental de nove anos, compreendemos a focalização nessa etapa da escolarização, assegurada como direito e dever do Estado em vários documentos legislativos brasileiros, sendo obrigatória e gratuita. Com sua ampliação, o direito à educação conseqüentemente se expandiu a outras camadas da população brasileira, fato que se constituiu como uma de suas justificativas.

As normativas legais que representam a política do Ensino Fundamental de nove anos: Leis, Emendas Constitucionais, Pareceres, Resoluções demonstraram as mudanças administrativas, políticas e pedagógicas decorrentes da ampliação dessa etapa da educação básica, sobretudo aquelas relacionadas a inclusão da criança aos seis anos de idade, o que geraria uma reconfiguração da organização escolar.

Percebemos que essa política se pautou na defesa da permanência e do acesso de mais crianças e jovens nas escolas. Por outro lado,

[...] a proposta, como todo instrumento normativo, cria um movimento de mudanças que nem sempre vem acompanhado dos subsídios necessários para sua efetiva materialização. Historicamente, os processos de reorganização dos sistemas de ensino, instaurados em função de programas governamentais, leis, portarias, decretos, resoluções, têm carecido de investimentos - físicos, humanos, materiais -, que os viabilizem (MARTINS, 2006, p.5).

Portanto, parece oportuno destacar que a situação apresentada é caracterizada pela adesão municipal a uma política educacional nacional, o Ensino Fundamental ampliado, normatizado pela União por meio de documentos para orientar a sua implementação. Em contrapartida, os municípios deixaram as escolas à deriva, com sinais claros das dificuldades dos profissionais da educação em concretizar as medidas legais e as diretrizes dos programas oficiais, o que implica na distância entre a garantia e a efetivação de uma política educacional (MARTINS, 2006).

A literatura da área apontou que a implementação e consolidação da política de ampliação do Ensino Fundamental não acontece simplesmente com a sua determinação legal, ela acarreta diversas implicações e múltiplas possibilidades às práticas pedagógicas, podendo haver em muitos casos uma lacuna entre a normativa e a realidade do chão da escola.

As mudanças decorrentes dessa política foram evidenciadas nos documentos produzidos pelo MEC, bem como nas regulamentações legais estabelecidas em âmbito estadual e municipal. Com intuito de orientar as redes de ensino e escolas no processo de implementação do Ensino Fundamental de nove anos, esses documentos destacaram que essa etapa da educação básica demandaria uma reformulação dos currículos, das práticas avaliativas, das estruturas físicas e didáticas, além de ações que subsidiassem a formação dos profissionais da educação.

Conseqüentemente, essa reorganização passa diretamente pela revisão dos Projetos Político Pedagógicos das escolas, documento regulamentado pela legislação educacional brasileira. No entanto, sua efetivação tem apresentado desafios, na medida em que deixa de desempenhar seu papel de norteador das ações da instituição de ensino para se transformar em medida realizada restritamente ao cumprimento de fins burocráticos.

Cumprir aqui reafirmar que o Projeto Político Pedagógico, constituído como instrumento que expressa o planejamento das intenções do que se pretende realizar e das ações necessárias para organizar o trabalho pedagógico da escola, pode desencadear

significativas mudanças, dentre elas, a construção de um caminho de atuação da escola que conduza ao atendimento das especificidades do Ensino Fundamental de nove anos.

Nessa perspectiva, procuramos respostas para a questão principal formulada para esta pesquisa: as escolas expressaram em seus Projetos Político Pedagógicos sua reorganização pedagógica considerando o Ensino Fundamental de nove anos? As respostas a essa inquietação se deram após debruçarmos sobre a análise dos documentos, entrevistas dos sujeitos e observação, sendo possível organizar cinco categorias.

Na primeira, constatamos nas escolas investigadas que muitos são os desafios em torno da devida infraestrutura e materiais didático-pedagógicos para atender as crianças de seis anos. Como mostramos, apenas na Escola II houve reorganização da sala de aula já existente, por iniciativa própria da professora, não se estendendo para as demais turmas.

A realidade apresentou tanto a necessidade de investimentos em recursos estruturais das instituições, quanto um planejamento no âmbito da SEMED e das escolas para assegurar a organização de espaços, visando atender as necessidades da nova idade que passa integrar essa etapa da educação básica.

Considerando que a ampliação do Ensino Fundamental apresenta na formação de professores um dos mais importantes desafios, verificamos que a SEMED adotou ações para subsidiar a formação dos docentes, no entanto, apresentou limitações no que tange a continuidade, acompanhamento e a ênfase nos professores dos primeiros anos dessa etapa da educação básica, não contemplando os docentes dos anos sequenciais dessa etapa.

Por outro lado, não identificamos iniciativas próprias das escolas em desenvolver atividades formativas com vistas a reelaboração de seu Projeto Político Pedagógico. Embora alegassem a existência de planejamento e discussão quanto as questões inerentes a implementação da política, isso não se materializou no documento que deveria nortear suas ações. O que aponta um indicativo de que elas requerem da SEMED para efetivar o processo formativo aos seus profissionais.

Essa realidade desencadeou insegurança e várias dúvidas aos profissionais, principalmente os docentes, que relataram apresentar dificuldades em relação ao trabalho em sala de aula com as crianças de seis anos.

Na terceira categoria verificamos que não houve reestruturação curricular, apesar da SEMED ter promovido discussões quanto a essa questão, seu resultado ficou limitado em indicativos de conteúdos para os primeiros anos do Ensino Fundamental. Sobre os

conteúdos, constatamos que muitas escolas do município têm adotado os conteúdos fechados da Secretaria de Educação do Estado, tendo como base o material definido por essa instituição, fato que gera discussões, ao desconsiderar as particularidades existentes no seu contexto.

Outra comprovação relevante diz respeito ao diálogo existente entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. Constatamos ausência de indicativos de mudanças que contemplassem o processo de transição entre essas duas etapas tanto no currículo quanto nos conteúdos, bem como a ênfase para o desenvolvimento da alfabetização com as crianças pequenas.

No tocante a avaliação das crianças incorporadas no Ensino Fundamental ampliado, verificamos na quarta categoria, que apesar de ser destacado nos documentos normativos e orientadores o emprego de instrumentos variados às práticas avaliativas, ainda é forte nas escolas pesquisadas os procedimentos avaliativos tradicionais, classificatórios e fragmentados.

Outros aspectos que merecem destaque no que se refere a avaliação consiste na questão da progressão continuada, que não retém a criança no primeiro ano, e a ficha avaliativa elaborada pela SEMED, questões que foram alvos de incompreensões, principalmente dos professores, com relação aos procedimentos avaliativos a serem adotados nos primeiros anos do Ensino Fundamental a partir delas.

Na quinta e última categoria concernente a análise da reelaboração dos Projetos Político Pedagógicos, verificamos que sua conclusão se deu apenas em 2010, ou seja, quase três anos após a implantação da política no município. Ainda assim, entendíamos que decorrido esse tempo, as escolas teriam elementos mais contundentes atinentes a realidade vivenciada para detectar os possíveis limites e desafios a serem enfrentados, para assim, reelaborassem o documento considerando as particularidades do Ensino Fundamental de nove anos.

Conquanto, no conjunto das escolas investigadas, inferimos que não existiram ações caracterizadas pelo planejamento e a conseqüente reelaboração do Projeto Político Pedagógico. Ainda que a SEMED tenha realizado ações para subsidiar esse trabalho, elas ficaram esbarradas na falta de pessoal para acompanhá-las, na mudança de gestão municipal e na ausência de sua continuidade.

Pelas entrevistas, percebemos que as escolas realizaram discussões sobre a mudança de organização do Ensino Fundamental, porém essas careceram de sistematização, não

atingindo assim a prática dos docentes investigados, bem como, não sendo contemplada nos Projetos Político Pedagógicos.

No percurso do estudo inferimos, portanto, que as alterações das práticas pedagógicas das escolas investigadas, considerando o Ensino Fundamental ampliado, não foram expressas nos seus respectivos Projetos Político Pedagógicos. Com o objetivo de legitimar a política educacional, as escolas, dentro de suas limitações e possibilidades implementaram o Ensino Fundamental de nove anos, no entanto, prescindiram de planejamento de ações, como consequência, a nítida desestruturação.

Em que pesem todos os avanços evidenciados na legislação sobre a implantação dessa etapa da educação básica, na prática, observamos que, se por um lado, o município e as escolas buscaram adequar-se as demandas, por outro, essa adequação ainda está bem distante do proclamado, o que gera muitos desafios na perspectiva da garantia qualitativa de efetivação dessa nova etapa da educação básica.

Com base nos dados levantados conclui-se que a situação vivenciada pelas escolas demonstra a necessidade de iniciativas que possibilitem a superação dos entraves constatados. Para isso, precisam sistematizar suas ações, contemplando em seus respectivos Projetos Político Pedagógicos o planejamento do currículo, práticas avaliativas, formação de professores e condições estruturais e didático pedagógicas para de fato assegurar a efetivação da política.

Os dados dão indícios para se afirmar que a implementação do Ensino Fundamental de nove anos realizada nas escolas investigadas ilustra um processo permeado de inadequações na reorganização do trabalho pedagógico, o que pode denotar a simplificação do processo, a mera inclusão das crianças de seis anos.

Assim, destacamos que essa pesquisa teve como base a realidade de um único sistema educacional, em duas escolas. Cabe reafirmar que embora os dados obtidos não possam ser generalizados indistintamente a outras realidades e contextos, eles podem apontar fatos passíveis de ocorrer e sinalizar tendências que, refletidas podem contribuir para a busca da qualidade da educação pública e para o aprimoramento da política em questão.

Nessa perspectiva, evidenciamos o desafio quanto a efetiva implementação do Ensino Fundamental de nove anos nas escolas brasileiras, sem um planejamento que norteie as práticas educativas coerentes com as especificidades da criança pequena, essa política significará apenas o acesso dessa população.

O Ensino Fundamental ampliado configura-se uma política de grande importância e repercussão na educação brasileira. Assim, acreditamos que essa pesquisa poderá proporcionar reflexões importantes acerca das questões de organização pedagógica que permeiam o ingresso das crianças de seis anos na escola obrigatória.

Face ao exposto, chamamos a atenção para o fato de que nem bem as escolas implementaram o Ensino Fundamental com nove anos de duração e a Emenda Constitucional nº 59/2009 prevê a obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos, ampliando ainda mais os anos de escolaridade obrigatória. Apesar desses dispositivos legais representarem uma grande conquista para as crianças e jovens, há que se ressaltar que essa garantia, antes de ser implementada, precisa ser acompanhada de planejamento e sistematização de ações efetivas, com vistas a garantir sua realização com respeito aos tempos da infância. Além disso, é uma temática que requer pesquisas.

Outro ponto que merece mais atenção diz respeito à necessidade de estudos avaliativos longitudinais do sucesso e/ou fracasso de alunos que ingressaram com seis anos no Ensino Fundamental ou de acompanhamento de diferentes práticas de inclusão dos pequenos nos sistemas educacionais brasileiros. Acreditamos ser de suma importância tratar o ingresso das crianças de seis anos nessa etapa da educação básica como objeto de pesquisa e fenômeno a ser interrogado na perspectiva de uma análise política, sociológica e pedagógica, objetivando avançar na busca de uma educação fundamental de qualidade para todos.

Por isso tudo, compartilhamos do pensamento de Flach (2010, p. 293), “o campo de investigação está aberto aos pesquisadores de pensamento livre e sem amarras ideológicas... Quem vai adentrá-lo? O desafio está posto...”.

REFERÊNCIAS

ABBIATI, Andréia Silva. *A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: um estudo sobre as manifestações do Conselho Nacional de Educação*. Piracicaba, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba, 2008.

ABRAMOWICZ, Anete. Educação infantil e a escola fundamental de 9 anos. *Olhar de professor*. Ponta Grossa, vol. 09, n. 02, p. 317-325, 2006.

ALVES, Maria Leila. *A escola de nove anos: integrando as potencialidades da educação infantil e do Ensino Fundamental*. In: Encontro Nacional de Didáticas e Práticas de Ensino - ENDIPE, 13°. 2006, Recife. *Anais...* Recife: UFPE, 2006.1 CD-ROM.

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. *O que é ser criança e viver a infância na escola: a transição da educação infantil para o Ensino Fundamental de nove anos*. In: Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, 32°. 2009, Caxambu. *Anais...* Caxambu, 2009. 1 CD-ROM.

AMORIN, Milene Dias. *A Qualidade da Educação Básica no PDE: uma análise a partir do Plano de Ações Articuladas*. Dourados, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Grande Dourados, 2011.

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

ARELARO, Lisete Regina Gomes. *O Ensino Fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências*. *Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES, v. 26, n. 92, p. 1039-1066, out. 2005a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a15.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2011.

_____. *Educação básica no século XXI: tendências e perspectivas*. In: *Impulso*. Piracicaba: UNIMEP, v. 16, n. 40, p. 35 –54, out. 2005b. Disponível em: <http://www.unimep.br/phpg/editora/revistaspdf/imp40art02.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2005.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. *O Ensino Fundamental de nove anos e o direito à educação*. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 20, n. 69, p. 35-51, jan/abr. 2011.

ARROYO, Miguel. *Mais cedo na escola*. In: *Revista Educação – Portal ABRE – Agência Brasileira de Estágio Ltda – 2005*. Disponível em:

http://www.portalabre.com.br/home.php?id=31&artigo_id=557. Acesso em: 27 jul. 2011.

AZANHA, Jose Mario Pires. Proposta pedagógica e autonomia da escola. In: *Cadernos de história e filosofia da educação*, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 11-21, 1998.

AZEVEDO, Juliana M. O Ensino Fundamental de nove anos e a renovação de propostas na Educação Infantil. In: *Diálogos acadêmicos*, v. 1, n.1, p. 1-16, out/jan. 2010. Disponível em: <http://www.semar.edu.br/revista/pdf/artigo-juliana-menegussi-de-azevedo.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2011.

BARBALHO, Regina Célia. Projeto Político Pedagógico como mecanismo de gestão participativa. In: Simpósio Brasileiro e Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 25º e 2º. 2011, São Paulo. *Anais...* São Paulo, 2011. 1 CD-ROM.

BARBOSA, Maria Carmem S. Inquietações e perplexidades. In: *Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, v. 3, nº. 9, p. 46-47, nov./fev. 2003.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições, 2009.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. Materialização do Ensino Fundamental de nove anos: infância e escola para as crianças. In: ROCHA *et al.* Ensino Fundamental de nove anos: da proposição à efetivação. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, XV, *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2010. 1 CD-ROM.

BAUER, Martin; AARTS, Bas. A construção do *corpus*: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (Orgs). In: *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 39-64.

BERTAGNA, Regiane Helena; CAMARGO, Renata Guinesi de. Ensino Fundamental de nove anos: análise a partir da experiência de uma escola municipal de Campinas. In: *Cadernos de Pedagogia*. São Carlos, v. 01, n. 5, p. 1-13, jan/jul. 2009.

BRAGAGNOLO, Adriana; SANTOS, Maria Leda Loss dos. A criança de seis anos no Ensino Fundamental: as armadilhas e os desafios da formação. In: Congresso de Leitura do Brasil, 16. 2007. *Anais...* Campinas: Unicamp, 2007. 1 CD-ROM.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. *Diário oficial da República Federativa do Brasil*, Rio de Janeiro, 16 de julho de 1934. Disponível em: <HTTP://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Constituicao/Constitui%C3%A7ao3.htm>. Acesso em: 25 nov. 2010.

———. Constituição dos Estados Unidos do Brasil em 1937. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. *Diário oficial da República Federativa do Brasil*, Rio de Janeiro, 16 de julho de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Constituicao/Constitui%C3%A7ao3.htm>. Acesso em: 25 nov. 2010.

———. Constituição dos Estados Unidos do Brasil em 1946. *Diário oficial da República Federativa do Brasil*, Rio de Janeiro, 18 de setembro de 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em: 20 jan.

2011.

———: Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. *Diário oficial da República Federativa do Brasil*, Rio de Janeiro, 24 de janeiro de 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm. Acesso em: 21 jan. 2011.

———: Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Constituicao/Constitui%C3%A7ao3.htm>. Acesso em: 22 nov. 2010.

———: Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L5692.htm>. Acesso em: 22 nov. 2010.

———: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília – DF: Senado, 1988.

———: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília – DF: 13 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em: 22 nov. 2010.

———: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília – DF: 20 dez. 1996a.

———: Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília – DF: 24 dez, 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9424.htm. Acesso em: 05 jan. 2012.

———: Parecer CEB nº 20, de 2 de dezembro de 1998. Consulta relativa ao Ensino Fundamental de nove anos. *Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação*, Brasília –DF: 02 dez. 1998a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb020_98.pdf. Acesso em: 06 jan. 2012.

———: Resolução CEB n. 2 de 7 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. *Ministério da Educação – Câmara de Educação Básica*, Brasília-DF: 7 abr. 1998b.

———: Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília – DF:9 jan, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 06 jan. 2012.

———: Toda criança aprendendo. In: *Ministério da Educação - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 84, n. 206/207/208, p. 197-201, jan.-dez. 2003. Disponível em:

<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/114/116>. Acesso em: 09 jan. 2011.

———: Parecer CEB n° 24, de 15 de setembro de 2004. Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. *Ministério da Educação* – Conselho Nacional de Educação, Brasília – DF: 15 set. 2004a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb024_04.pdf. Acesso em: 09 jan. 2012.

———: Ensino Fundamental de nove anos – orientações gerais. *Ministério da Educação*. Brasília – DF: 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2012.

———: Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos – 1° relatório do programa. *Ministério da Educação*. Brasília – DF: 2004c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anosrelat.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2012.

———: Lei n° 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6, 30, 32 e 87 da Lei n° 9.394. *Diário Oficial da União*, Brasília – DF: 16 mai. 2005a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Lei/L11114.htm. Acesso em: 11 jan. 2012.

———: Resolução CNE/CEB n° 3, de 3 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. *Ministério da Educação* – Conselho Nacional de Educação, Brasília – DF: 3 ago. 2005b.

———: Parecer CNE/CEB n° 6, de 8 de junho de 2005. Reexame do Parecer CNE/CEB 24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. *Ministério da Educação* – Conselho Nacional de Educação, Brasília – DF: 8 jun. 2005c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006_05.pdf. Acesso em: 11 jan. 2012.

———: Parecer CNE/CEB n° 18, de 15 de setembro de 2005. Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei n° 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Arts. 6°, 32 e 87 da Lei n° 9.394/1996. *Ministério da Educação* – Conselho Nacional de Educação, Brasília – DF: 15 set. 2005d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb018_05.pdf. Acesso em: 12 jan. 2012.

———: Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos – 2° relatório do programa. *Ministério da Educação*. Brasília – DF: 2005e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/efrelatoria2.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2012.

———: Lei n° 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n° 9.394 de 20/12/1996. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF: 06 de fev. 2006a. Disponível em: [HTTP://presidencia.gov.br/ccivil/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm](http://presidencia.gov.br/ccivil/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm). Acesso em: 13 jan. 2012.

———: Parecer CNE/CEB n° 39, de 8 de agosto de 2006. Consulta sobre situações relativas à

matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. *Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação*, Brasília – DF: 8 ago. 2006b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb039_06.pdf. Acesso em: 13 jan. 2012.

———. Parecer CNE/CEB n° 41, de 9 de agosto de 2006. Consulta sobre interpretação correta das alterações promovidas na Lei n° 9.394/1996 pelas recentes Leis n° 11.114/2005 e n° 11.274/2006. *Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação*, Brasília – DF: 9 ago. 2006c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb041_06.pdf. Acesso em: 14 jan. 2012.

———. Parecer CNE/CEB n° 45, de 7 de dezembro de 2006. Consulta referente à interpretação da Lei Federal n° 11.274, de 6/2/2006, que amplia a duração do Ensino Fundamental para nove anos, e quanto à forma de trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. *Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação*, Brasília – DF: 7 dez. 2006d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2006/pceb045_06.pdf. Acesso em: 14 jan. 2012.

———. Emenda Constitucional n° 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília – DF: 19 dez. 2006e. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 14 jan. 2012.

———. Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos – 3º relatório do programa. *Ministério da Educação*. Brasília – DF: 2006f.

———. Parecer CNE/CEB n° 5, de 1 de fevereiro de 2007. Consulta com base nas Leis n° 11.114/2005 e n° 11.274/2006, que tratam do Ensino Fundamental de nove anos e da matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. *Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação*, Brasília – DF: 1 fev. 2007a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb005_07.pdf. Acesso em: 15 jan. 2012.

———. Parecer CNE/CEB n° 7, de 19 de abril de 2007. Reexame do Parecer CNE/CEB n° 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis n° 11.114/2005 e n° 11.274/2006, que referem ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. *Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação*, Brasília – DF: 19 abr. 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb007_07.pdf. Acesso em: 15 jan. 2012.

———. Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de idade. *Ministério da Educação*. Brasília – DF: 2007c.

———. Parecer CNE/CEB n° 4, de 20 de fevereiro de 2008. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. *Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação*, Brasília – DF: 20 fev. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf. Acesso em: 14 jan. 2012.

———. Emenda Constitucional n° 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 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, dá 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 dá 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. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília – DF: 11 nov. 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 15 jan. 2012.

———. Parecer CNE/CEB nº 22, de 9 de dezembro de 2009. Diretrizes operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação*, Brasília – DF: 9 dez. 2009b.

———. Resolução CNE/CEB nº 1, de 14 de janeiro de 2010. Define Diretrizes operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação*, Brasília – DF: 14 jan. 2010.

———. Passo a passo da implementação do Ensino Fundamental de nove anos. *Ministério da Educação*. Brasília – DF: 2009c.

———. A criança de 6 anos, a linguagem e escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos. *Ministério da Educação*. Brasília – DF: 2009d.

———. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília – DF: 20 de junho de 2007d. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em: 10 jan. 2012.

BOBBIO, Norberto. *A Era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRITO, Vilma Miranda; SENNA, Ester. A política de ampliação do Ensino Fundamental e sua efetivação no estado de Mato Grosso do Sul. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação e Congresso Interamericano de Política e Administração, 24º e 3º. 2009, Vitória. *Anais...* Vitória, 2009. 1 CD-ROM.

BUENO, Mara Lucinéia Marques Corrêa. *Ensino Fundamental de nove anos: implementação e organização escolar em Dourados/MS*. Dourados, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Grande Dourados, 2010.

CABRAL, Arlete Moura de O. O Projeto Político Pedagógico como mecanismo para uma efetiva gestão escolar democrática e participativa. In: Simpósio Brasileiro e Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 25º e 2º. 2011, São Paulo. *Anais...* São Paulo, 2011. 1 CD-ROM

CALLEGARI, César. O Ensino Fundamental de nove anos. In: Encontro Nacional de

Didáticas e Práticas de Ensino - ENDIPE, 13°. 2006, Recife. *Anais...* Recife: UFPE, 2006. 1 CD-ROM.

———. Notas sobre a questão educacional das comunidades de brasileiros no exterior. In: Conferência das comunidades brasileiras no exterior, 1°. 2008, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: http://www.cesarcallegari.com.br/v1/inicio.php?pag=noticias/pu_artigos_01.php&id=57. Acesso em: 15/12/2010.

CAMPOS, Roselane Fátima; CAMPOS, Rosânea; ROCHA Eloísa AciresCandal. Ensino Fundamental de nove anos: continuidade ou ruptura com as políticas de focalização no Ensino Fundamental? In: Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, 4°. 2007, Lisboa. *Anais...* Lisboa, 2007. 1 CD-ROM.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. *Direito constitucional e teoria da Constituição*. Coimbra: Almedina, 2003.

CANDAU, Vera Maria F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In:

REALI, Aline de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Orgs). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

CARVALHO, Sônia Maria. *Disciplina e controle: o Projeto Político Pedagógico em cinco tempos e espaços*. Curitiba, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2007.

CARVALHO, Mark Clark A. de; LIMA, Maria de Fátima M. de; SILVA; Jorge F. da. A Construção possível do Projeto Político Pedagógico da escola: um relato de experiência a partir do esforço coletivo. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação e Congresso Luso-Brasileiro e o Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração, 23° e 5°. 2007, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre, 2007. 1 CD-ROM.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H (Orgs.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295 – 334.

CERVELLINI FILHO, Alberto. *O significado do Projeto Político Pedagógico a partir das representações sociais dos professores*. Presidente Prudente, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2008.

CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; MENDES, Débora Lúcia L. L. Estudos de avaliação na Educação Infantil. In: *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 293-304, maio/ago. 2009.

CHAVES, Suellen da Silva. As crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos e a organização do trabalho pedagógico: interpretações de professores de uma escola pública. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, XV, *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2010. 1 CD-ROM.

COLARES, Maria Lília Imbiriba S.; COLARES, Anselmo Alencar. A gestão participativa e o

Projeto Político Pedagógico em uma escola pública municipal. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação e Congresso Interamericano de Política e Administração, 24º e 3º. 2009, Vitória. *Anais...* Vitória, 2009. 1 CD-ROM.

CORREA, Bianca Cristina. Ensino Fundamental de nove anos: análise de uma experiência no interior do estado de São Paulo. In: Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, 33º. 2010, Caxambu. *Anais...* Caxambu, 2010. 1 CD-ROM.

_____. Crianças aos seis anos no Ensino Fundamental: desafios à garantia de direitos. In: Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, 30º. 2007, Caxambu. *Anais...* Caxambu, 2007. 1 CD-ROM.

_____. Educação Infantil e Ensino Fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 37, n. 1, p. 105-220, jan./abr. 2011.

CORSINO, Patrícia; REZENDE, Maria Fernanda. Educação infantil e Ensino Fundamental: entre o administrativo e o pedagógico. In: Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, 21º. 2001, Caxambu. *Anais...* Caxambu, 2001. 1 CD-ROM.

COSTA, Sônia Santana. *Ensino Fundamental de nove anos em Goiânia: o lugar da criança de seis anos, suas concepções e os fundamentos sobre sua educação*. Goiânia, 2009. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Goiás, 2009.

COSTA, Jorge Adelino. Projetos educativos das escolas: um contributo para a sua (des) construção. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1319-1340, dez. 2003. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a11v2485.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2012.

CRUVINEL, Cristina Lúcia Calicchio Gonçalves. *Políticas para a educação obrigatória: o Ensino Fundamental com nove anos de duração*. Campinas, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 2009.

CURY, Carlos Roberto J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2011.

DANTAS, Angélica Guedes. MACIEL, Diva Maria M. A. Ensino Fundamental de nove anos e a inserção de crianças de seis anos na escolarização obrigatória no Distrito Federal: estudo de caso. In: *Educação e Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 31, n. 110, p. 157-175, jan/mar. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n110/09.pdf>. Acesso em: 12 out. 2011.

DANTAS, Angélica Guedes. *Ensino Fundamental de nove anos no Distrito Federal: Reflexões sobre a inserção de crianças de seis anos no ensino público e a atuação docente*. Brasília, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, 2009.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michele. O delineamento da pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H (Orgs.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 127 -153.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007.

DOURADOS. *Deliberação Comed n. 004, de 03 de novembro de 1999*. Dourados: COMED, 1999.

_____. *Deliberação Comed n. 28, de 5 de dezembro de 2006*. Dourados: COMED, 2006.

_____. Orientação pedagógica para o bloco inicial de alfabetização. Secretaria de Educação. Dourados – MS: 2008.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. In: *Educação e Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 28, n. 100, p. 691-713, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0428100.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2011.

_____. Direito público subjetivo e políticas educacionais. In: *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 18, n.2, p.113-118, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v18n2/a12v18n2.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2011.

DURAN, Marília de Claret Geraes. O Ensino Fundamental de nove anos: argumentos sobre alguns dos seus sentidos. In: Encontro Nacional de Didáticas e Práticas de Ensino - ENDIPE, 13°. 2006, Recife. *Anais...* Recife: UFPE, 2006. 1 CD-ROM.

DURLI, Zenilde; SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Ensino Fundamental de nove anos: e agora? In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 9 e 3. 2009. *Anais...* Curitiba, 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1977_1005.pdf. Acesso em: 01 set. 2011.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FLACH, Simone de Fátima. O direito à educação e sua relação com a ampliação de escolaridade obrigatória no Brasil. In: *Ensaio: avaliação políticas públicas educacionais*. Rio de Janeiro, v. 17, n. 64, p. 495-520, jul/set. 2009. Disponível em: http://www.oei.es/pdf2/Ensaio_v17n64a06.pdf. Acesso em: 20 out. 2011.

_____. *Direito à educação e ampliação da escolaridade obrigatória em Ponta Grossa (2001 – 2008)*. São Carlos, 2010. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, 2010.

FONTES, Valéria Longobardo. *A escola de 9 anos, características e impactos por meio de representações parentais: um estudo na rede municipal de ensino de Araraquara*. São Paulo, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. A alfabetização na escola de nove anos: desafios e rumos. In: SILVA, Ezequiel Teodoro da (Org.) *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*. Campinas-SP: Autores Associados, 2007, p.73-112.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. *Análise de conteúdo*. Brasília: Líber livro, 2005.

FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alicia. Qualidade do Ensino Fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 989-1014, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1728100.pdf>. Acesso em: 21 out. 2011.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira. Ação reguladora da União e qualidade do ensino obrigatório (Brasil, 1988-2007). In: *Educar*. Curitiba, n. 31, p. 33 – 51, 2008. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/12787/8678>. Acesso em: 10 nov. 2011.

FUSARI, José Cerchi; FRANCO, Alexandre de Paula. A formação contínua como um dos elementos organizadores do Projeto Político Pedagógico da escola. In: *BRASIL*. Formação contínua de professores. Boletim 13, agosto de 2005. p. 18 -24.

GAMA, Maria Eliza; TERRAZZAN, Eduardo A. A formação continuada dos professores em escolas públicas: aspectos características de sua organização. In: *EFDeportes.com*. Buenos Aires, ano 16, n. 159, agosto de 2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd159/a-formacao-continuada-dos-professores.htm>. Acesso em 12/12/11.

GARCIA, Luciane Terra dos Santos. *O Projeto Político Pedagógico na perspectiva de consolidação da cultura organizacional e da autonomia da escola*. Natal, 2008. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.

———. *Projeto Político-Pedagógico: instrumento da ação educativa na Escola Municipal Ascendino de Almeida Natal – RN (2002 – 2003)*. Natal, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2004.

GESSER, Verônica. O currículo para o Ensino Fundamental de nove anos. In: *GESSER et al.* O Ensino Fundamental de nove anos em debate. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, XV, *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2010. 1 CD-ROM.

GORNI, Doralice Aparecida Paranzini. Ensino fundamental de nove anos: estamos preparados para implantá-lo? In: *Ensaio: Avaliação, Políticas Públicas e Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 67-80, jan/mar. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a05v1554.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2011.

———. Ensino Fundamental de nove anos no limiar de 2010: a mudança se implanta por lei? In: *ROCHA et al.* Ensino Fundamental de nove anos: da proposição à efetivação. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, XV, *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2010. 1 CD-ROM.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. In: *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2011.

JACCOUD, Mylène; MAYER, Robert. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H (Orgs.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 127 -153.

JEFFREY, Debora Cristina. A prática avaliativa e a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: desafios. In: *Eccos*. São Paulo, v. 2, n. 1. p. 229 - 246 Jan/Jun 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida *et al.* Jogo e letramento: crianças de 6 anos no Ensino Fundamental. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 191-210, jan./abr. 2011.

KLEIN, Sylvie Bonifácio. *Ensino Fundamental de nove anos no município de São Paulo: um estudo de caso*. 2011. São Paulo, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, 2011.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796.pdf> Acesso em: 20 de out. 2010.

———. *et al.* *Formação de profissionais da educação infantil no estado do Rio de Janeiro: relatório da pesquisa*. Rio de Janeiro: CNPq/FAPERJ/Ravil, 2001.

KRUPPA, Sônia Maria Portella. O Banco Mundial e as políticas de educação nos anos noventa. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação— ANPED, 27. 2004, Caxambu. *Anais...* Caxambu, 2004. 1 CD-ROM.

LEITE, Luzia Madalena. *O Projeto Político Pedagógico da escola e a infância ignorada*. Florianópolis, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. In: *EducereetEducere*, v. 2, n. 4, p. 77 – 90, jul./dez. 2007.

MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. A implantação do Ensino Fundamental de nove anos em escolas municipais de Campinas – SP: o olhar dos gestores In: Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, 33°. 2010, Caxambu. *Anais...* Caxambu, 2010. 1 CD-ROM.

MACHADO, Moyara Rosa. *A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: “O que dizem as crianças?”*. Vitória, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2007.

MARQUES, Mario Osório. Escola, aprendizagem e docência: imaginário social e intencionalidade política. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papirus, 1995. p. 143-156.

MARTINS, Ângela Maria. Os municípios e a escola de nove anos: dilemas e perspectivas. In: Encontro Nacional de Didáticas e Práticas de Ensino - ENDIPE, 13°. 2006, Recife. *Anais...* Recife: UFPE, 2006. 1 CD-ROM.

MATO GROSSO DO SUL. *Lei n. 2.791, de 30 de dezembro de 2003*. Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Campo Grande: SED, 2003a.

———. *Lei Estadual n. Lei n. 2.787, de 24 de dezembro de 2003*. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: SED, 2003b.

———. *Deliberação n° 8.144, de 9 de outubro de 2006*. Dispõe sobre o Ensino Fundamental, com duração de 9 (nove) anos, e matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: SED, 2006a.

———. *Resolução n° 2.055, de 11 de dezembro de 2006*. Dispõe sobre o Ensino Fundamental com duração de 9 (nove) anos e matrícula obrigatória a partir dos 06 (seis) anos de idade, nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: SED, 2006b.

———. *Resolução/SED n. 2.034, de 30 de outubro de 2006*. Dispõe sobre a ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino e dá outras providências. (matriz curricular). Campo Grande: SED, 2006b.

MAY, Tim. *Pesquisa social: questões, métodos e processos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MONFREDINI, Ivanise. O projeto pedagógico em escolas municipais: análise da relação entre autonomia e manutenção e/ou modificação de práticas escolares. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 28, n. 2, p. 41-56, jul/dez. 2002.

———. O Regime de progressão continuada diante da cultura de uma escola “tradicional”. In: Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, 29°. 2006, Caxambu. *Anais...* Caxambu, 2006. 1 CD-ROM.

MORO, Catarina de Souza. *Ensino Fundamental de 9 anos: o que dizem as professoras do 1° anos*. Curitiba, 2009. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, 2009.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. *Tensões contemporâneas no processo de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: um estudo de caso*. Belo Horizonte, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Delvana Lúcia de; SAVELI, Esméria Lourdes. Ampliação do Ensino Fundamental: resgate dos aspectos históricos e legais. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 9 e 3. 2008. *Anais...* Curitiba, 2008. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/244_475.pdf. Acesso em: 15 mai. 2011.

OLIVEIRA, Delvana Lucia de. *A implantação do Ensino Fundamental de nove anos no*

estado do Paraná. Ponta Grossa, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto Latino-Americano. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007.

_____. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila A. (Org) *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Regina Maria Horta Barbosa de. *A Pedagogia Histórico-Crítica: das propostas pedagógicas à sua implementação*. Campo Grande, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2007.

OLIVEIRA, Cleiton. A municipalização do ensino. In: OLIVEIRA, Cleiton, et al. *A municipalização do ensino no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 11-36.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. *A Supervisão na Formação de Professores I: da Sala à Escola*. Porto, Porto Editora. 2002.

PADILHA, P. R. *Planejamento Dialógico: como construir o Projeto Político Pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez, 2006.

PANSINI, Flávia; MARIN, Ana Paula. O ingresso de crianças de 6 anos no Ensino Fundamental: uma pesquisa em Rondônia. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.1, p.87-103, jan./abr. 2011.

PARO, Vítor Henrique. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n.2, p.11- 23, jul/dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n2/a02v28n2.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2011.

PEREIRA, Jocemara Mela. Nove anos de educação fundamental: acompanhando um processo de implantação em um município de Santa Catarina. In: Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, 30°. 2007, Caxambu. *Anais...* Caxambu, 2007. 1 CD-ROM.

RAMOS, Ana Paula Batalha. *Projeto Político Pedagógico como espaço de disputa e negociação de sentidos e saberes escolares: um olhar a partir do campo do currículo*. Rio de Janeiro, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

REALE, Miguel. *Teoria do direito e do Estado*. São Paulo: Saraiva, 1988.

RHEINHEIMER, Adriana de Freitas. Política de formação contínua de professores: a descontinuidade das ações e as possíveis contribuições. In: Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, 30°. 2007, Caxambu. *Anais...* Caxambu, 2007. 1 CD-ROM.

RIBEIRO, Adriano. *A gestão democrática do Projeto Político Pedagógico na escola pública*

de educação básica. Curitiba, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2007.

ROCHA, Idnelma Lima da. Ranços e avanços: a trajetória histórico-legal da ampliação do Ensino Fundamental obrigatório na perspectiva da qualidade. In: Simpósio Brasileiro e Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 25º e 2º. 2011, São Paulo. *Anais...* São Paulo, 2011. 1 CD-ROM.

ROCHA, Maria Silvia P. de M. L. da; PASQUAL, Marina Leme; FERREIRA, Mayara Carrijo. Ensino Fundamental de nove anos: tempo para brincar e aprender? In: ROCHA *et al.* Ensino Fundamental de nove anos: da proposição à efetivação. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, XV, *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2010. 1 CD-ROM.

RODRIGUES, Paulo da Silva; DRAGO, Rogério. Projeto Político Pedagógico e seu processo constitutivo numa escola pública municipal de Vitória-ES. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação e Congresso Interamericano de Política e Administração, 24º e 3º. 2009, Vitória. *Anais...* Vitória, 2009. 1 CD-ROM.

RONSONI, Marcelo Luis. O Ensino Fundamental de nove anos como uma política pública para a educação básica: o caso do município de Santa – RS. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação e Congresso Interamericano de Política e Administração, 24º e 3º. 2009, Vitória. *Anais...* Vitória, 2009. 1 CD-ROM.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, Estado e Políticas da Educação Infantil. In: *Cadernos de Pesquisa*, Campinas, n. 115, p. 25-63, mar. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a02n115.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2011.

SACRISTAN, José Gimeno. *A Educação obrigatória: seu sentido educativo e social*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTOS, Luciana Dalla Nora dos; BOLZAN, Dóris Pires Vargas. A inclusão de crianças de seis anos na escola obrigatória e sua repercussão na organização do trabalho pedagógico In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 9 e 3. 2009. *Anais...* Curitiba, 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/955_891.pdf. Acesso em: 28/03/11 às 9h.

_____. A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: desafios à prática pedagógica. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE, XIV, *Anais...* Porto Alegre: UFRGS, 2008. 1 CD- ROM.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; VIEIRA, Lívya Maria Fraga. Agora seu filho entra mais cedo na escola: criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos em Minas Gerais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 753-774, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a08v2796.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2011.

SANTOS, Luciana Dalla Nora dos. *A antecipação do ingresso da criança aos seis anos na escola obrigatória: um estudo no sistema municipal de ensino de Santa Maria*. Santa Maria, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, 2008.

SARTURI, Rosane Carneiro. O Ensino Fundamental de nove anos: em busca da legitimação das políticas públicas no cotidiano escolar. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação e Congresso Luso-Brasileiro e o Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração, 23º e 5º. 2007, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre, 2007. 1 CD-ROM.

SAVELI, Esméria de Lourdes. Ensino Fundamental de nove anos: bases legais para sua implantação. In: *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 3, n. 1, p. 67-72, jan/jun. 2008.

SAVELI, Esmeria de Lourdes; MACHADO, Franciane Braga. Ensino Fundamental de nove anos: polêmicas de sua implantação. *Revista Teoria e Prática da Educação*. Maringá: UEM, v. 11, n. 3, p. 291-297, set/dez. 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional*. Campinas, Autores Associados, 2008.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva; FREITAS, Dirce Nei Teixeira. Desafios à formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental: políticas e práticas. In: IV Encontro de Políticas e Práticas de Formação de Professores e I Congresso de Educação do CPAN, 2011, Corumbá-MS. *Anais...* Corumbá-MS, 2011. 1 CD-ROM.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva; BRITO, Vilma Miranda de. Ampliação dos anos de escolaridade no Brasil: uma das políticas educacionais vigentes. IN: Congresso Ibero-Luso-Brasileiro de política e administração da educação, 2010, Elvas – Portugal. *Anais...* Elvas – Portugal, 2010. 1 CD-ROM.

SCAFF, Elisangela Alves da Silva. Possibilidades e limites da aplicação do planejamento estratégico à educação: uma análise a partir da escola. In: Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, 30º. 2007, Caxambu. *Anais...* Caxambu, 2007. 1 CD-ROM.

———. *Os organismos internacionais e as tendências para o trabalho do professor*. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2000.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; DURLI, Zenilde. Ensino Fundamental de nove anos: aspectos legais e didático-pedagógicos. In: *Revista Roteiro*, Joaçaba, v. 34, n. 2, p. 184- 214, jul/dez.2009a.

———. A implantação do Ensino Fundamental de nove anos na região meio-oeste do estado de Santa Catarina. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação e Congresso Interamericano de Política e Administração, 24º e 3º. 2009b, Vitória. *Anais...* Vitória, 2009. 1 CD-ROM.

SCHUVETER, Márcia Aparecida. *O processo de alfabetização e o Projeto Político Pedagógico em escolas de Ensino Fundamental*. Rio Claro, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2009.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. Planejamento e cotidiano escolar. In: BRASIL. *Planejamento e Práticas da Gestão Escolar*. MEC: escola de gestores, 2008.

SILVA, Antônia Almeida; SCAFF, Elisângela Alves da Silva. O Ensino Fundamental de nove anos: política de integração ou de conformação social? In: *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 5, n. 1, p. 97-107, jan/jun. 2010.

———. O Ensino Fundamental de nove anos como política de integração: análise a partir de dois estados brasileiros. In: Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, 32°. 2009, Caxambu. *Anais...* Caxambu, 2009. 1 CD-ROM.

SILVA, Antonia Almeida *et. al.* Ensino Fundamental de nove anos: interfaces e desafios do sistema municipal de Feira de Santana – BA. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, XV, *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2010. 1 CD-ROM.

SILVA, Maria Helena G. F. Dias da; LOURENCETTI, Gisela do Carmo. A ‘voz’ dos professores e algumas reformas educacionais nas séries finais do Ensino Fundamental: desencontros ou impasses? IN: SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. *O cotidiano escolar face às políticas educacionais*. Araraquara: JM editora, 2002. p. 21-46.

SILVA, Rute da. *A implementação do Ensino Fundamental de nove anos e seus efeitos para a educação infantil: um estudo em municípios catarinenses*. Florianópolis, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

———. Os efeitos na educação infantil do Ensino Fundamental de nove anos: um estudo em municípios catarinenses. In: Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, 33°. 2010, Caxambu. *Anais...* Caxambu, 2010. 1 CD-ROM.

SILVA, Isa Terezinha F. Rodrigues da. *O processo de constituição de políticas públicas em educação infantil em Belo Horizonte: 1993 a 2000*. Belo Horizonte, 2002. Dissertação (Mestrado Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

SILVA, Pedro Luiz Barros; MELO, Marcus André Barreto de. O processo de implementação de políticas públicas no Brasil: características e determinantes da avaliação de programas e projetos. In: *Caderno n° 48*, Campinas: Unicamp/NEEP, 2000, p. 1 – 17.

SILVA, Vera Lúcia Reis da. Projeto Político Pedagógico: em busca do espaço na gestão pedagógica de uma escola de Ensino Fundamental. In: Simpósio Brasileiro e Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 25° e 2°. 2011, São Paulo. *Anais...* São Paulo, 2011. 1 CD-ROM.

SOUZA, Kellcia Rezende. Projeto Político Pedagógico: elaboração, atualização e a inserção da Educação Física no documento. In: Simpósio Nacional de Educação e Semana de Pedagogia, 2° e 21°. 2010, Cascavel. *Anais...* Cascavel, 2010. 1 CD-ROM.

SOUZA, Kellcia Rezende; SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Ensino Fundamental de nove anos: da garantia à efetivação do direito a educação. In: Simpósio Brasileiro e Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 25° e 2°. 2011, São Paulo. *Anais...* São Paulo, 2011. 1 CD-ROM.

SZYMANSKI, Heloisa. A entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília:

Líber livro, 2004. p. 09 - 58.

TEIXEIRA, Roberta Araújo. Espaços, recursos escolares e habilidades de leitura de estudantes da rede pública municipal do Rio de Janeiro: estudo exploratório. In: Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 41, p. 232- 245, maio/ago, 2009.

TENREIRO, Maria Odete V. *Ensino Fundamental de nove anos: o impacto da política na escola*. São Paulo, 2011. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

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

UZÊDA, LeomárciaCaffé de O.; SANTOS, Elizabete Pereira B. dos. A infância e o Ensino Fundamental de nove anos: desafios e perspectivas. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, XV, *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2010. 1 CD-ROM.

VASCONCELLOS, Celso. S. *Coordenação do trabalho pedagógico: do Projeto Político Pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2009.

———. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e Projeto Político Pedagógico*. São Paulo: Libertad, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político Pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (Orgs.). *As dimensões do Projeto Político Pedagógico*. Campinas, SP: Papyrus, 2001. p. 45-68.

———. Projeto Político Pedagógico, Conselho Escolar e Conselho de Classe: instrumentos da organização do trabalho. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação e Congresso Luso-Brasileiro e o Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração, 23º e 5º. 2007, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre, 2007. 1 CD-ROM.

———. Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Projeto Político Pedagógico: uma construção possível*. Campinas, SP: Papyrus, 1995. p. 11-36.

———. Perspectivas para reflexão em torno do Projeto Político Pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Maria Gonçalves de (Orgs.). *Escola: espaço do Projeto Político Pedagógico*. Campinas, SP: Papyrus, 1998. p. 9-32.

———. Inovações e Projeto Político Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? In: *Caderno Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

VIEIRA, Evaldo. A política e as bases do direito educacional. In: *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 21, n. 55, p. 09-29, nov. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000300002&script=sci_arttext. Acesso: 15 nov. 2011.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. In: *Revista Brasileiro de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. A avaliação no bloco inicial de alfabetização no DF. In: Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, 29°. 2006, Caxambu. *Anais...* Caxambu, 2006. 1 CD-ROM.

———. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas-SP: Papyrus, 2004.

ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANETTE, Maria Valkiria. *Projeto Político Pedagógico: movimento contínuo e emancipatório*. Florianópolis, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado de Santa Catarina, 2003.

ZINGARELLI, Joice Eliete Boter. *A ampliação do Ensino Fundamental de nove anos na escola pública e na escola privada: a experiência de Araraquara*. São Carlos, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, 2009.

ANEXOS

ANEXO I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Grande Dourados pelo telefone 3411-3654.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: A reorganização do Ensino Fundamental de nove anos a partir do Projeto Político Pedagógico das escolas

Pesquisador Responsável: Kellcia Rezende Souza Telefone para contato: 67- 92194587

A intenção da pesquisa *A reorganização do Ensino Fundamental de nove anos a partir do Projeto Político Pedagógico das escolas* é oferecer elementos de reflexão sobre como se encontra a implementação de uma política educacional na escola. A ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos foi sancionada em 2006, pela Lei nº 11.274/2006. Essa Lei possibilitou a inserção da criança de seis anos no universo escolar, no período referente à escolaridade obrigatória, tal inserção suscitou questionamentos quanto à forma como a implementação dessa nova etapa da educação básica vem acontecendo. O momento presente traz esse tema, com muita intensidade, uma vez que ele passou a protagonizar a intenção de uma reforma política e pedagógica em âmbito nacional, com vistas à melhoria das oportunidades a todas as crianças brasileiras para aprender.

Em consonância com essas inquietações e pelas discussões relacionadas à implantação dessa nova etapa da educação básica em Dourados - MS, a presente pesquisa tem o intuito de analisar os Projetos Político Pedagógicos das escolas da rede municipal de Dourados - MS em relação ao atendimento às especificidades do Ensino Fundamental de nove anos. Portanto, o estudo insere-se em um contexto de ampla discussão acerca do Ensino Fundamental de nove anos, considerando que essa etapa da educação básica deverá configurar uma nova organização e planejamento escolar, incidindo diretamente na reelaboração do Projeto Político Pedagógico.

Sua participação, enquanto sujeito dessa pesquisa, não trará nenhum tipo de risco, prejuízo, desconforto ou lesão. Portanto não haverá, em decorrência dessa participação, indenizações ou despesas. Sua participação é de suma importância tanto para a sociedade em geral, como para sociedade científica, pois, ajudará esclarecer vários elementos pertinentes ao desenvolvimento da pesquisa tanto na formação quanto após a formação.

Sua participação resume-se a responder a entrevista mediante roteiro previamente elaborado. Os dados coletados servirão de suporte para análise que comporá uma pesquisa a ser apresentada na conclusão do curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, e se aprovado, publicada nos diversos órgãos de divulgação científica.

O período de sua participação nessa pesquisa resume-se ao tempo de responder a entrevista. Será garantido o sigilo e anonimato, portanto, não há riscos de identificação de sua pessoa ou das respectivas respostas dadas. Há ainda a possibilidade da retirada do consentimento a qualquer tempo, bastando, para isso, entrar em contato com o pesquisador acima identificado.

Kellcia Rezende Souza

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu _____,
abaixo assinado, concordo em participar do estudo, como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve à qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento.

Local e data

Nome e Assinatura do sujeito ou responsável:

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____ Assinatura: _____

Nome: _____ Assinatura: _____

ANEXO II – Fichas de Avaliação elaboradas pela SEMED

ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE DOURADOS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



SUPERINTENDENCIA DE EDUCAÇÃO E ENSINO COORDENADORIA DO ENSINO FUNDAMENTAL

IV. PROGRAMA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA

4.1. FICHA DESCRITIVA DO DESEMPENHO DA CRIANÇA DO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO/BIA – 1º E 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.

ESCOLA MUNICIPAL			
SALA			
CRIANÇA			
ANO:	PERÍODO:	TURMA:	ANO LETIVO:
PROFESSORA:			

DE Dominou com Êxito	DP Dominou Parcialmente	ND Não Dominou	NE Não Exigido
-------------------------	----------------------------	-------------------	-------------------

LÍNGUA PORTUGUESA	BIMESTRES			
	1º	2º	3º	4º
I – Linguagens:	-	-	-	-
1- Oral:	-	-	-	-
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expõe suas idéias, conhecimentos, experiências e argumenta em defesa delas na seqüência lógica dos fatos. ▪ Utiliza a linguagem oral sabendo adequá-la a interações e situações comunicativas que requeiram conversar em grupo, expressar sentimentos e opiniões, defender pontos de vista, relatar acontecimentos, expor sobre os temas estudados. 				
2 – Ouvir:	-	-	-	-
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Respeita sua hora de falar, concentra-se no que fala, e dispõe-se a ouvir a fala do outro. ▪ Gosta de ouvir textos lidos ou contados por outros valorizando os diversos tipos de lendas, crenças e mitos e outros assuntos relacionados a sua comunidade e cultura. 				
3 – Prática de escrita e produção de texto:	-	-	-	-
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhece e entende o sistema alfabético. ▪ Usa o caderno respeitando a estrutura física do mesmo (capa, contra-capas, margens, pautas, espaços...). ▪ Escreve palavras de forma convencional. ▪ Elabora frases claras e com seqüência lógica. ▪ Atribui sentido ao que escreve, ainda que não utilize a escrita convencional. ▪ Localiza informações no texto. 				

▪ Interpreta e produz textos através de desenhos (imagens).				
▪ Interpreta e produz textos através da escrita.				
▪ Escreve texto com início, meio e fim (seqüência lógica), com clareza e criatividade.				
▪ Possui noção de utilização da marca do parágrafo, de título, do uso das letras maiúsculas e minúsculas, e pontuação.				
▪ Distingue narrador de personagem <i>(2º Ano)</i> .	-	-	-	-
▪ Usa dicionário para sanar dúvidas quanto às palavras empregadas no texto com auxílio do(a) professor(a) <i>(2º Ano)</i> .				
4- Leitura: competências/habilidades	-	-	-	-
▪ Decodifica símbolos gráficos.				
▪ Lê palavras, frases e textos.				
▪ Lê texto e atribui-lhe sentido.				
▪ <i>Identifica tipos de textos de acordo com suas finalidades (informativos, instrucionais e literários).</i>				
▪ <i>Busca informações, consulta fontes de diferentes tipos (jornais, revistas, enciclopédias, etc.)-(2º Ano).</i>				

MATEMÁTICA	BIMESTRES			
	1º	2º	3º	4º
1 – Números naturais e sistemas de numeração	-	-	-	-
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhece os números que aparecem no dia-a-dia; explora a função do número como código na organização de informações (placas de carro, telefones, endereços, número de roupas). 				
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lê, representa e escreve numerais relacionando-os à quantidade. 				
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifica o valor posicional do numeral (unidade/dezena); 				
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhece dúzia e meia dúzia. 				
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compõe e decompõe números, utilizando as regras do Sistema Numérico. 				
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Emprega estratégia de contagem, estimativa, correspondência e agrupamento de 2 em 2; de 5 em 5; de 10 em 10. 				
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreende ordem crescente e decrescente, maior e menor, antecessor e sucessor. 				
2 – Operações com números naturais	-	-	-	-
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utiliza corretamente números convencionais na escrita das operações 				
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realiza cálculo concreto e/ou abstrato utilizando técnicas operatórias de adição e subtração, em função do tipo de problemas e dos números envolvidos. 				
3 – Espaço e forma	-	-	-	-
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Situa-se, posiciona-se no espaço de modo a perceber formas geométricas presentes em objetos naturais e criados pelo homem. 				
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compara tamanho e formas de objetos. 				
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Situa-se, posiciona-se no espaço compreendendo a lateralidade (direita, esquerda). 				
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhece e representa formas geométricas planas e/ou espaciais. 				
4 – Grandeza e medidas	-	-	-	-
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolve e utiliza o vocabulário e noção fundamental para matemática (noções básicas de Psicomotricidade): maior/menor, grosso/fino, curto/comprido, largo/estrito, em cima/embaixo/entre, à frente/atrás/ao lado, esquerdo/direito, mesmo sentido/sentido contrário. 				
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tem noção do sistema monetário brasileiro. 				
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifica e relaciona unidades de tempo: dia, semana, mês, bimestre, semestre e ano (Uso do calendário anual). 				
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhece as horas no relógio. 				
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utiliza procedimentos e instrumentos de medida de comprimento, capacidade e de massa (convencionais e/ou não convencionais). 				
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lê e interpreta informações contidas em imagens, gráficos e tabelas. 				

CIÊNCIAS	BIMESTRES			
	1º	2º	3º	4º
▪ Conhece e nomeia o próprio corpo.				
▪ Reconhece a importância dos órgãos dos sentidos.				
▪ Reconhece a importância da higiene corporal, da alimentação saudável em busca da qualidade de vida.				
▪ Observa o ambiente em que vive, estabelecendo relações entre fenômenos e elementos observados, numa atitude interativa (preservação, valorização e ações).				
▪ Percebe que o ambiente se modifica e se transforma através da ação do homem e da natureza.				
▪ Reconhece a importância dos recursos naturais (água, ar, solo, sol, animais e vegetais), compreendendo a necessidade da preservação dos mesmos para a boa qualidade de vida no planeta.				
▪ Relaciona os avanços tecnológicos às necessidades do ser humano.				

HISTÓRIA E GEOGRAFIA	BIMESTRES			
	1º	2º	3º	4º
- Identidade, sujeito, sociedade (reconhecimento como parte do grupo e como sujeito das relações que são estabelecidas no espaço e tempo):	-	-	-	-
▪ Identifica e reconhece aspectos e mudanças ocorridas que o caracterizam e ao grupo ao qual pertence (características físicas e culturais, tais como hábitos, costumes, valores).				
▪ Respeita e valoriza as diferenças individuais e dos grupos.				
▪ Conhece sua própria identidade (nome, sobrenome, data e local de nascimento, nome dos pais), compreendendo a diversidade e organização de famílias existentes, nomeando parentes e identificando a história de vida.				
▪ Relaciona fatos históricos com sua vida (tempo e espaço).				
▪ Identifica e valoriza a função dos segmentos da escola.				
▪ Reconhece a existência de diferentes modos de ser e viver, tanto na sociedade em que vive (diferenças étnicas, sociais, religiosas, de gênero) como em outras culturas (sociedade indígena, por exemplo).				
▪ Identifica as estações (primavera, verão, outono e inverno) e as interferências nas condições do tempo e na vida das pessoas.				

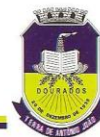
▪ Entende que existem diferentes tipos de moradias.				
▪ Conhece e localiza-se nas ruas do bairro (trânsito).				
▪ Identifica os meios de comunicação e de transportes existentes.				
▪ Reconhece-se como sujeito nas relações que são estabelecidas no espaço em que vive (estudo, consumo, trabalho, lazer)- (2º Ano).				
Noção de espaço: é capaz de localizar-se na sala de aula, utilizando corretamente:	-	-	-	-
▪ É capaz de representar a localização de sua sala de aula dentro da escola.				
▪ Reconhece que a organização do espaço em que vive se dá a partir da necessidade de produção e circulação dos produtos.				
Noção de tempo	-	-	-	-
▪ Compreende que pode haver diferentes interpretações de um fato histórico.				
▪ Percebe a História como um processo que se constrói a partir das relações estabelecidas pelas pessoas no tempo e no espaço.				

DESENVOLVIMENTO DO AUTOCONCEITO POSITIVO DA CRIANÇA ⁷	BIMESTRES			
	1º	2º	3º	4º
Legenda: S – sim N – não AV – As vezes	-	-	-	-
A criança avança quando é capaz de perceber seu próprio progresso na aprendizagem, se empenha para superar desafios de cooperação nas atividades em grupo e se compromete com o trabalho educativo.	-	-	-	-
▪ Percebe-se capaz de aprender.				
▪ Enfrenta situações de desafio, demonstrando sentir-se confiante.				
▪ Mantém um clima de respeito na turma, tanto para com os colegas quanto para com suas produções.				
▪ Manifesta atitudes cooperativas que facilitam sua participação em diferentes grupos.				
▪ Empenha-se nas tarefas escolares, realizando-as com crescente persistência e autonomia.				

⁷ Ao longo do processo pedagógico o professor de regular oportunizará a auto-avaliação da criança conforme os aspectos do quadro ou outros que julgar necessário.

▪ Busca informações, quando os recursos disponíveis não são suficientes para a solução de seus problemas.				
▪ Outros				

ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE DOURADOS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



**SUPERINTENDENCIA DE EDUCAÇÃO E ENSINO
COORDENADORIA DO ENSINO FUNDAMENTAL**

PROGRAMA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA

**CONTINUAÇÃO DA FICHA DESCRITIVA DO DESEMPENHO DA CRIANÇA
DO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO/BIA – 1º E 2º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL.**

ESCOLA MUNICIPAL			
CRIANÇA			
ANO:	PERÍODO:	TURMA:	ANO LETIVO:
PROFESSORA:			

DE Dominou com Êxito	DP Dominou Parcialmente	ND Não Dominou	NE Não Exigido
--------------------------------	-----------------------------------	--------------------------	--------------------------

ARTES	BIMESTRES			
	1º	2º	3º	4º
A criança apresenta progressos na utilização das linguagens dramáticas, plásticas, musical e corporal para criar, comunicar e expressar imagens e, idéias e sentimentos.	-	-	-	-
▪ Faz apreciações sobre produções de colegas e artistas: (olha, observa, opina, discute) com empenho e respeito.				
▪ Identifica produções artísticas regionais, nacionais e internacionais nos diferentes estilos e épocas.				
▪ Reconhece as partes do corpo humano e suas principais funções.				
▪ Conhece e identifica a arte figurativa e abstrata nas diferentes linguagens.				
▪ Confecciona brinquedos de forma organizada e participa das brincadeiras dirigidas.				
▪ Identifica os elementos visuais e sua importância no desenho, na pintura, na escultura (cores, formas, texturas, linhas, pontos, proporção, dimensão) e sua importância nas atividades de desenho, pintura, colagem, modelagem, escultura.				
▪ Respeita as regras de convívio em produções coletivas.				
▪ Realiza atividades de colagem, cortes e recortes.				
▪ Representa música e histórias através de desenho.				
▪ Identifica cores e formas através das leituras das obras de Arte.				
▪ Interage com os colegas na dramatização de textos e músicas.				
▪ Interage e apresenta boa percepção visual através do desenho da natureza observada, de historinhas com fantoches.				
▪ Apresenta boa percepção através da montagem de quebra-cabeça e jogos.				

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresenta boa percepção corporal através da música e da dança. 							
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresenta boa concentração, organização, percepção e coordenação motora no trabalho com tintas, papéis e outros materiais. 							
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresenta criação, comunicação e expressão de idéias através das artes visuais, danças, músicas e teatro. 							
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Percebe a arte como meio de expressão cultural no ato do fazer, fluir e contextualizar nas diferentes manifestações artísticas e do seu cotidiano. 							
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ilustra com desenhos o tema sugerido ou observado. 							
1º BIMESTRE Assinatura do Professor Responsável: _____	2º BIMESTRE Assinatura do Professor Responsável: _____	3º BIMESTRE Assinatura do Professor Responsável: _____	4º BIMESTRE Assinatura do Professor Responsável: _____				

ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE DOURADOS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



**SUPERINTENDENCIA DE EDUCAÇÃO E ENSINO
COORDENADORIA DO ENSINO FUNDAMENTAL**

PROGRAMA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA

**CONTINUAÇÃO DA FICHA DESCRITIVA DO DESEMPENHO DA CRIANÇA
DO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO/BIA – 1º E 2º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL.**

ESCOLA MUNICIPAL			
CRIANÇA			
ANO:	PERÍODO:	TURMA:	ANO LETIVO:
PROFESSORA:			

S SIM	N Não	AV As vezes	NE Não Exigido
----------	----------	----------------	-------------------

EDUCAÇÃO FÍSICA	BIMESTRES			
	1º	2º	3º	4º
Usa repertório de movimentos corporais tanto em situações de expressão quanto em atividades ou divulgação:	-	-	-	-
▪ Coordenação motora geral (grossa, fina, visão, e audição):				
▪ Equilíbrio;				
▪ Lateralidade;				
▪ Noção espacial e temporal;				
▪ Ritmo. Atividades rítmicas e expressivas (brinquedos cantados);				
▪ Noção de higiene corporal.				
▪ Noção de proximidade e distância.				
▪ Valoriza e estimula a cultura indígena: joos, lutas, danças tradicionais dos Guaranis, Terenas e Kaiowás ⁸ .				
Agrupa-se com os colegas para atividades esportivas de forma organizada:	-	-	-	-
▪ Participa de forma organizada de jogos e brincadeiras dirigidas.				
▪ Resolve problemas durante as atividades.				
▪ Aplica as atividades aprendidas no cotidiano.				
Compreende a necessidade de regras em contextos esportivos, submetendo-se a elas e:	-	-	-	-
▪ Enfrentando desafios;				
▪ Compreendendo as regras;				
▪ Interessando-se pelas atividades;				
▪ Aceitando perder e vencer;				
▪ Tendo disciplina ao participar.				
PSICOSSOCIAL (aspectos atitudinais e procedimentais)				
▪ Ouve com atenção professores e colegas.				
▪ Respeita as normas e os combinados.				

⁸No caso das escolas indígenas.

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Respeita a opinião dos colegas e colabora com os mesmos na realização as tarefas - (2º Ano). 							
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interage com o grupo. 							
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Respeita as diferenças (raça, credo, gênero, cultura). 							
1º BIMESTRE Assinatura do Professor Responsável: _____	2º BIMESTRE Assinatura do Professor Responsável: _____	3º BIMESTRE Assinatura do Professor Responsável: _____	4º BIMESTRE Assinatura do Professor Responsável: _____				

ANEXO III - Roteiro de Entrevista com os Coordenadores das Escolas

- a) Desde quando trabalha na escola?
- b) Quanto tempo trabalha como professor? Quais séries?
- c) E como coordenador? (Quanto tempo atua na função)
- d) Possui graduação? Qual?
- e) Possui Pós-Graduação? Qual?

A SEMED realizou cursos de formação continuada para os professores sobre as especificidades originadas pela implementação do Ensino Fundamental de Nove anos, sobretudo, aos que trabalham no primeiro ano dessa nova etapa da educação básica?

Na escola em que você trabalha há ou houve alguma ação específica (capacitação, cursos, grupos de estudo, discussões, palestras e outros) para implementação do Ensino Fundamental de nove anos? Se sim, qual ou quais?

Os professores, coordenação e gestão planejaram atividades específicas para a implementação do Ensino Fundamental de nove anos na escola, sobretudo, relacionadas com o ingresso da criança de 6 anos?

A escola realizou discussões sobre os materiais elaborados pelo MEC para orientar a implementação do Ensino Fundamental de nove anos?

Como foi coordenado e quem participou do planejamento referente a organização do trabalho pedagógico para receber as crianças de seis anos com a implementação do Ensino Fundamental de nove anos na escola?

A SEMED ofereceu cursos para auxiliar a reelaboração do Projeto Político Pedagógico a partir da implantação do Ensino Fundamental de nove anos?

Em que ano iniciou o processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola a partir da implantação do Ensino Fundamental de nove anos?

Houve cobrança e prazos delimitados pela SEMED para a entrega do Projeto Político Pedagógico?

Quais as mudanças provocadas pela ampliação do Ensino Fundamental de nove anos na organização escolar em seus aspectos administrativos, estruturais e pedagógicos, sobretudo, considerando a transição da criança de seis anos da Educação Infantil para o Ensino

Fundamental de 9 anos?

Houve implicações na efetivação do Ensino Fundamental de nove anos após a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola?

Com a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, a escola fez alterações no seu currículo? Se sim, quais foram?

Com a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, a escola fez alterações na sua avaliação? Se sim, quais foram?

Outras informações que considera relevante:

ANEXO IV - Roteiro de entrevista com os professores do 1º ano do Ensino Fundamental das escolas

- a) Desde quando trabalha na escola?
- b) Quanto tempo trabalha como professor? Quais séries?
- c) Quanto tempo trabalha como professor alfabetizador?
- d) Possui graduação? Qual?
- e) Possui Pós-Graduação? Qual?

A SEMED realizou cursos de formação continuada para os professores sobre as especificidades originadas pela implementação do Ensino Fundamental de Nove anos, sobretudo, aos que trabalham no primeiro ano dessa nova etapa da educação básica?

Na escola em que você trabalha há ou houve alguma ação específica (capacitação, cursos, grupos de estudo, discussões, palestras e outros) para implementação do Ensino Fundamental de nove anos? Se sim, qual ou quais?

Os professores, coordenação e gestão planejaram atividades específicas para a implementação do Ensino Fundamental de nove anos na escola, sobretudo, as relacionadas com o ingresso da crianças de 6 anos?

A escola realizou discussões sobre os materiais elaborados pelo MEC para orientar a implementação do Ensino Fundamental de nove anos?

Como foi coordenado e quem participou do planejamento referente a organização do trabalho pedagógico para receber as crianças de seis anos com a implementação do Ensino Fundamental de nove anos na escola?

A SEMED ofereceu cursos para auxiliar a reelaboração do Projeto Político Pedagógico a partir da implantação do Ensino Fundamental de nove anos?

Quais as mudanças provocadas pela ampliação do Ensino Fundamental de nove anos na organização escolar em seus aspectos administrativos, estruturais e pedagógicos, sobretudo, considerando a transição da criança de seis anos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de 9 anos?

Houve implicações na efetivação do Ensino Fundamental de nove anos após a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola?

Com a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, a escola fez alterações no seu currículo? Se sim, quais foram?

Com a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, a escola fez alterações na sua avaliação? Se sim, quais foram?

Prática Docente

Para você a criança de 6 anos deveria estar na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental?

O que você pode pronunciar sobre a organização do trabalho pedagógico com o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos?

Outras informações que considera relevante:

**ANEXO V- Roteiro de entrevista com o coordenador do Ensino Fundamental da
SEMED I**

- a) Desde quando trabalha na SEMED?
- b) Possui graduação? Qual?
- c) Possui Pós-Graduação? Qual?

A SEMED ofereceu cursos para auxiliar a reelaboração do Projeto Político Pedagógico a partir da implantação do Ensino Fundamental de nove anos? Se sim, quais e quando foram realizadas?

Houve cobrança e prazos delimitados pela SEMED para as escolas entregarem seu Projeto Político Pedagógico?

A SEMED realizou cursos de capacitação para os professores sobre as especificidades originadas pela implementação do Ensino Fundamental de Nove anos? Se sim, quais e quando foram realizadas?

Como a SEMED acompanha o trabalho desenvolvida nas escolas considerando a implantação do Ensino Fundamental de nove anos (principalmente com as turmas de 6 anos)?

Quais as orientações que a SEMED fez com relação ao trabalho desenvolvido com as crianças que têm 6 anos de idade?

Outras informações que considera relevante:

ANEXO VI – Roteiro de entrevista com o coordenador do Ensino Fundamental da SEMED II

- a) Desde quando trabalha na SEMED?
- b) Possui graduação? Qual?
- c) Possui Pós-Graduação? Qual?

A SEMED ofereceu cursos para auxiliar a reelaboração do Projeto Político Pedagógico a partir da implantação do Ensino Fundamental de nove anos? Se sim, quais e quando foram realizadas?

Em que ano iniciou o processo de reelaboração dos Projetos Político Pedagógicos das escolas a partir da implantação do Ensino Fundamental de nove anos?

Houve cobrança e prazos delimitados pela SEMED para as escolas entregarem seu Projeto Político Pedagógico?

A SEMED realizou cursos de capacitação para os professores sobre as especificidades originadas pela implementação do Ensino Fundamental de Nove anos? Se sim, quais e quando foram realizadas?

Como a SEMED acompanha o desenvolvimento dos Projetos Político Pedagógicos das escolas?

Outras informações que considera relevante: