

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PRPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS:
MAIS TEMPO PARA APRENDIZAGENS OU ANTECIPAÇÃO DO FRACASSO
ESCOLAR?

TATIANE DOMINONI RODRIGUES

JOINVILLE/SC

2013

TATIANE DOMINONI RODRIGUES

**ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS:
MAIS TEMPO PARA APRENDIZAGENS OU ANTECIPAÇÃO DO FRACASSO
ESCOLAR?**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Universidade da Região de Joinville.

Orientadora: Profa. Dra. Rosânia Campos

JOINVILLE/SC

2013

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

R696e Rodrigues, Tatiane Dominoni
Ensino fundamental de nove anos : mais tempo para aprendizagem ou
antecipação do fracasso escolar? / Tatiane Dominoni Rodrigues ; orientadora
Dra Rosânia Campos – Joinville: UNIVILLE, 2013.

115 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Ensino fundamental de nove anos - Joinville. 2. Ensino fundamental
de nove anos – São Francisco do Sul. 3. Educação – Políticas Públicas. I.
Campos, Rosânia. (orient.). II. Título.

CDD 372.981642

FOLHA DE APROVAÇÃO

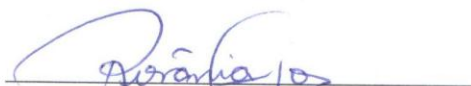
Ensino fundamental de Nove Anos:

Mais Tempo para Aprendizagens ou Antecipação do Fracasso Escolar?

por

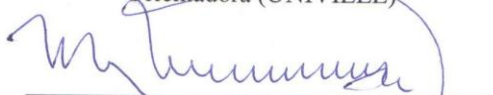
Tatiane Dominoni Rodrigues

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado em Educação.



Prof. Dra. Rosânia Campos

Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Márcia de Souza Hobold

Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação

Banca Examinadora:



Prof. Dra. Rosânia Campos
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Catarina de Souza Moro
(UFPR)



Prof. Dra. Rosana Mara Koerner
(UNIVILLE)

Joinville, 20 de março de 2013.

Para Isabella, minha filha, razão de todos meus sorrisos.

Para Paulino e Rose, meus pais, meu porto seguro, sempre.

Para Lucas e Micael, meus irmãos, na certeza de que sempre estão comigo.

Edgar e Yolanda, José (*in memoriam*) e Luzia, meus avós, grandes incentivadores.

AGRADECIMENTOS

Depois de dois anos de muitas noites sem dormir, de ausências mesmo estando presente, de aquisição de conhecimentos, de muitas leituras, trocas com os novos companheiros de caminhada, chega o momento de agradecer a todos que se fizeram importantes nessa trajetória.

Agradeço a Rosânia Campos pelas tardes de conversas e trocas, por me fazer acreditar que isso tudo daria certo. Obrigada por todas as orientações, puxões de orelha e acolhimentos, sempre que necessário.

Obrigada às professoras Catarina de Souza Moro e Rosana Mara Koerner pelas preciosas contribuições na banca de qualificação e no momento da defesa deste trabalho. Vocês oportunizaram a abertura de novos horizontes.

As queridas professoras do programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville, bem como, às secretárias Daniela Faraco e Sarah Fernanda de Carvalho que nos auxiliaram por vezes em momentos de angústia e ansiedade, mesmo que a ajuda fosse apenas um singelo sorriso, obrigada meninas, vocês não têm noção do quanto isso, em particular, me ajudava.

Aos colegas de mestrado agradeço pelos conhecimentos trocados, pelos olhares cúmplices, pelo apoio de sempre. Em especial aos colegas de linha, nossa cumplicidade foi uma das grandes dádivas neste percurso. Com carinho, Adelir, Douglas e Rafaela; saber que vocês estariam naquela janelinha à direita nas madrugadas insones, trazia alento. Em especial, Sheila Tatiane, bolsista PIBIC, parceira dedicada e compromissada, sua ajuda foi fundamental e essencial.

Aos meus familiares pelo apoio em todos os momentos, meus pais, irmãos, tios e tias, avôs (sim, o vô Zezé também tem sua participação nesse sonho realizado) e avós; Se hoje conclui essa etapa é porque tinha a certeza de que vocês sempre estavam ao meu lado, me incentivando, dando colo quando o desespero batia à porta. Obrigada por compreenderem minhas ausências e me ajudar no cuidado do meu bem maior, minha, minha não, nossa princesa Isabella que alegra nossos dias e por muitas vezes com sua sinceridade de criança nos traz de volta à realidade. Amo vocês!

Agradeço também à família que ganhei no ano de 2009, minha família CEAPE; meus colegas de trabalho que me ampararam e foram grandes incentivadores dessa jornada que hoje finda. Em especial, Lilian Meier e Solange Rosskamp, por me fazerem acreditar e investir

nesse ousado sonho. Agradeço aqui também aos meus anjos, meus príncipes e princesas, que fazem dos meus dias mais felizes sempre que superam algo que muitos dizem que vocês não podem, não vou citar nomes para não ser injusta com ninguém, mas posso dizer que vocês me fazem muito orgulhosa das escolhas profissionais que tenho feito.

Agradeço também a três pessoas que me incentivaram no início da minha jornada, enquanto Fonoaudióloga Educacional, que me fizeram descobrir e me apaixonar pela educação: Anelise Donaduzzi, Renata Mancopes e Carlos Eduardo Máximo. No momento da minha escolha pela linha de pesquisa me lembrei de uma reunião do grupo de extensão na qual vocês me falavam que eu deveria seguir uma linha de pesquisa em Políticas Públicas e não os atendimentos clínicos, e lá se vão mais de 10 anos e, não é que vocês acertaram! Obrigada.

Agradeço também aos amigos que por vezes, e não foram poucas, entenderam e respeitaram as minhas ausências, obrigada, mesmo ao longe sempre se faziam presentes. Em especial, uma amiga que recebi de Deus durante essa jornada, Bernadette Uber, nos momentos mais difíceis do percurso de escrita, você se fez presente, te amo amiga.

Agradeço a todos que espontaneamente aceitaram participar desta pesquisa, supervisoras, professoras, suas contribuições foram preciosas.

Agradeço a Universidade da Região de Joinville pelo incentivo financeiro recebido durante a pesquisa.

E a todos aqueles que, de alguma forma, participaram na construção deste sonho.

*Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!*

Mario Quintana

RESUMO

A presente pesquisa se propôs a verificar como aconteceu a implementação do ensino fundamental de nove anos em dois municípios da região no nordeste do Estado de Santa Catarina (AMUNESC), a citar Joinville e São Francisco do Sul. Para tanto, foram estudados documentos federais e municipais que nortearam esse processo, além das repercussões da política proposta junto a técnicas das secretarias municipais de educação e professoras por elas indicadas, por meio de entrevistas semiestruturadas. A análise dessa política foi fundamentada no referencial de análise de políticas proposto por Stephen Ball e defendido no Brasil por Jefferson Mainardes. Para analisar os documentos a base foi a metodologia de “documento contra documento” desenvolvida por Shiroma, Garcia e Campos (2011). Após as análises foi possível observar que o modo como a política é executada é distinto do modo como a política é elaborada. Os resultados revelam, sobretudo, interpretações particulares da lei e estratégias diferentes para implementação do ensino fundamental de nove anos. De modo similar, nos municípios pesquisados, foram notórias as dificuldades em relação ao currículo e organização das turmas de primeiro ano; chamando atenção para fato de que, embora as indicações do Ministério da Educação fosse para uma reestruturação do currículo escolar, o que de fato ocorreu foram adaptações dos mesmos.

Palavras-chaves: Políticas Públicas para Educação; Ensino fundamental de nove anos; Implementação de política pública.

ABSTRACT

The present study sought to establish how it happened implementation of basic education of nine years in two county region (municipalities) in northeastern state of Santa Catarina (AMUNESC), quoting Joinville and São Francisco do Sul were studied for both federal and municipal documents that guided this process, besides the impact of the proposed policy with the techniques of the municipal departments of education and teachers designated by them, through semi-structured interviews. The analysis of this policy was based on the analytical framework of policies proposed by Stephen Ball and defended by Jefferson Mainardes in Brazil. To analyze the documents the methodology was the basis of “document against document” developed by Shiroma, Garcia and Campos (2011). After analysis, it was observed that the way politics is run is different from the way the policy is drafted. The results reveal, above all, particular interpretations of the law and different strategies for implementing the basic education of nine years. Similarly, in the municipalities surveyed, were notorious difficulties regarding the curriculum and organization of classes of first year; calling attention to the fact that, although the indications from the Ministry of Education to be a restructuring of the school curriculum, which indeed occurred were adaptations of them.

Keywords: Public Policies for Education, Elementary Education for nine years, Implementation of Public Policy

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Nomenclatura no ensino fundamental de nove anos.....	46
Tabela 2 - Evolução das matrículas nos anos iniciais após implantação do ensino fundamental de nove anos.....	55
Tabela 3 - Organização do ensino fundamental de nove anos no município de Joinville.....	65
Tabela 4 - Número de escolas, Centros de Educação infantil e matrículas que atendiam aos primeiros anos, após a implantação do ensino fundamental de nove anos.....	68
Tabela 5 - Evolução das matrículas nas redes municipal e estadual de São Francisco do Sul, após implantação do ensino fundamental de nove anos.....	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMUNESC – Associação dos Municípios do Nordeste do Estado de Santa Catarina

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ONU – Organização das Nações Unidas

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

EPT – Educação Para Todos

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

CNE – Conselho Nacional de Educação

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

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

SEB – Secretaria de Educação Básica

MEC – Ministério da Educação

SSM – Supervisora da Secretaria Municipal

PEF – Professoras de Ensino Fundamental

COMED – Conselho Municipal de Educação

CEI – Centro de Educação Infantil

SME – Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	<u>1312</u>
1 DISCUTINDO A POLÍTICA NACIONAL: ENTRE O DIREITO DE TODOS E A FOCALIZAÇÃO DE ALGUNS	<u>2019</u>
1.1 Direitos Sociais: Entre o Universal e o Focal.....	<u>2322</u>
1.2 O Ensino Fundamental de Nove Anos	<u>2827</u>
2 PERCURSO METODOLÓGICO E UM REFERENCIAL PARA ANÁLISE DE POLÍTICAS	<u>3837</u>
2.1 Referencial para Análise de Políticas	<u>4241</u>
2.2 Procedimentos Metodológicos	<u>4645</u>
3 REALIDADE PESQUISADA: OS PRIMEIROS DADOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS	<u>5049</u>
3.1 O Ensino Fundamental de Nove Anos em Joinville.....	<u>5251</u>
3.2 O Ensino Fundamental de Nove Anos em São Francisco do Sul.....	<u>7069</u>
4 ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E SUAS IMPLICAÇÕES: DANDO VOZ AOS ATORES EDUCACIONAIS	<u>74</u>
4.1. Matrícula aos Seis Anos de Idade X Matrícula no Ensino Fundamental de Nove Anos.....	74
4.2. O Currículo para o Ensino Fundamental de Nove Anos.....	77
4.3. A Inclusão pela Exclusão: As Perdas para a Educação Infantil no Município de Joinville.....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	<u>9190</u>
REFERÊNCIAS	<u>9695</u>
ANEXOS	<u>108107</u>
APÊNDICES	<u>110109</u>
APÊNDICE A - Roteiro de entrevista para equipe técnica – Secretarias Municipais de Educação.....	<u>111110</u>
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com professores	<u>113112</u>
APÊNDICE C - Pesquisa Banco de Teses e Dissertação da CAPES.....	115

INTRODUÇÃO

Sair da educação infantil e passar a frequentar o ensino fundamental, permanecer “criança” mesmo estando no ensino fundamental, ou será que se deixa de ser criança quando se passa a frequentar o ensino fundamental? Mudou alguma coisa na vida das crianças com seis que estão frequentando o ensino fundamental? E para os professores, a inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental alterou suas práticas? Se houve alterações, quais foram? O que mudou na ação dos professores com a implantação do ensino fundamental de nove anos? E a escola modificou seu cotidiano para receber estas crianças? Se modificou, quais alterações foram realizadas? Como foram efetivadas? São tantas as indagações, principalmente, quando se observa o aumento no número de tantas crianças encaminhadas para atendimentos clínicos por apresentar dificuldades de aprendizagem, com queixas tendo em sua origem o desenvolvimento da linguagem oral, as trocas na fala, o comportamento e, por muitas vezes, já na escola, recebendo o “diagnóstico de hiperatividade”. É espantoso deparar-se com tantas crianças de faixa etária entre quatro e seis anos recebendo prematuramente o rótulo do “não aprende”.

Tuleski e Chaves (2011, p. 222) afirmam que “quando uma criança está em processo de alfabetização, a todo instante se vê na condição de escrever palavras que ainda não domina, algumas pouco familiares, outras desconhecidas”, ou seja, o estranhamento, os erros, as dificuldades são próprias desse período e, não justificam tantos encaminhamentos a serviços externos. Como bem escreve Moysés e Collares (2011, p. 133):

Não negamos a existência de pessoas que lidam com a linguagem escrita de diferentes maneiras, mais do que possamos imaginar; algumas com mais dificuldades, outras com incrível facilidade, a maioria em um contínuo entre esses extremos. [...]. Pessoas absolutamente normais até serem diagnosticadas/rotuladas, ocupam os espaços de discursos e de ações que deveriam ser destinados ao acolhimento e atendimento daqueles que realmente têm problemas. A esses, sob a máscara da inclusão, restam cada vez menos corações e mentes efetivamente sintonizados com eles.

Seguindo esta perspectiva questiona-se se a ampliação do ensino fundamental realmente tem resultado em benefício para as crianças de seis anos, com mais tempo para as aprendizagens ou se com a inserção delas no ensino fundamental se estão antecipando

cobranças relacionadas à leitura e escrita que antes não aconteciam. E dessa forma, as crianças que não se encaixam neste “novo padrão” são encaminhadas para atendimentos auxiliares, extraclasse para dar conta das “dificuldades” apresentadas.

A partir destes questionamentos iniciais, corroborados pela vivência profissional cotidiana¹, observou-se nos últimos anos um número crescente de crianças encaminhadas para avaliação, fato nada novo, se não fosse a faixa etária das crianças. Observando-se os registros em anos anteriores, as crianças encaminhadas, em geral, possuíam entre oito e nove anos e frequentavam a 2ª ou 3ª série do ensino fundamental de oito anos. No entanto, nos últimos anos, como já mencionado, as crianças encaminhadas possuem entre cinco e seis anos e estão iniciando seu processo de escolarização. Novos questionamentos surgem a partir desta constatação e a necessidade de investigar de modo mais sistemático este fenômeno. Este fato impulsionou a entrada da pesquisadora no Mestrado em Educação e o diálogo com a política nacional de ampliação do ensino fundamental.

Ao iniciar o processo de pesquisa, tendo como objeto a implementação do ensino fundamental de nove anos, foi realizado um levantamento junto ao banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para tanto, delimitou-se o período de 2006 a 2010, que correspondem aos anos de implementação do ensino fundamental. A partir da delimitação de tempo foram definidos os descritores: educação infantil e ensino fundamental; bem como ensino de nove anos e educação infantil. Os dados relativos a essa etapa da pesquisa encontram-se no Apêndice C.

Ao cruzar o levantamento feito com os descritores citados se chegou a um total de 18 pesquisas que discutiam o ensino fundamental de nove anos, dentre estas, cinco se relacionavam diretamente com o objeto de estudo do projeto aqui proposto, a implementação do ensino fundamental de nove anos, quais sejam: SANTOS (2006); TEIXEIRA (2008); MATSUZAKI (2009); DANTAS (2009); MOYA (2009).

De modo sintetizado as pesquisas supracitadas evidenciaram, por exemplo, que entre outros fatores, as práticas pedagógicas no último ano da educação infantil e no ensino fundamental são homogeneizantes, não se levando em consideração o desenvolvimento da autonomia da criança (SANTOS, 2006).

Por sua vez, Teixeira (2008) observou que na transição entre a educação infantil e o

¹ A pesquisadora é fonoaudióloga da Rede Municipal de Educação do Município de Joinville, compondo uma equipe multidisciplinar que realiza acompanhamento de crianças com deficiências e dando suporte para os professores em suas atividades cotidianas.

ensino fundamental as crianças transitaram entre aspectos facilitadores e as eventuais dificuldades que se apresentavam e, partindo desses aspectos facilitadores ou não, iam construindo os vínculos com a vida escolar e seus significados. A autora apontou ainda em seu texto, três tipos de interações vivenciadas pelas crianças: com o ambiente, entre pessoas e com a língua escrita. Tudo isso pelo olhar das crianças. Seguindo esta perspectiva, isto é, estudar este processo sob a ótica das crianças, Matsuzaki (2009) pesquisou como foi vivenciada a experiência de antecipação do ingresso na primeira série do ensino fundamental. Utilizou como metodologia a observação participante, desenvolvendo a pesquisa por meio de entrevistas orais e registros em diário de bordo. Interessante observar que o trabalho de Matsuzaki (2009) indica como se construía a rotina das crianças de seis anos no ensino fundamental. Apesar de não conhecerem concretamente horas e minutos, essas crianças orientavam-se temporalmente, principalmente, pela rotina de atividades diárias escritas no quadro. A autora observou ainda que o ambiente escolar, pelo olhar das crianças, propício à “aprendizagem”, deveria ser silencioso. Outro fator relevante na pesquisa foi o fato de as crianças considerarem as atividades de escrita e leitura cansativas, sendo que aquelas desenvolvidas nos cadernos não eram as mais apreciadas. Sobre as lições de casa, verificou-se que as crianças, quando entram no ensino fundamental, esperam recebê-las com ansiedade, mas no decorrer do ano esse interesse diminuía gradualmente. A autora finalizou suas considerações asseverando que no Brasil a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, no entanto, ao entrar no ensino fundamental - apesar de haver uma nova perspectiva -, não se pode esquecer que esse aluno continua tendo as necessidades de qualquer criança de seis anos, independente de estar frequentando educação infantil ou ensino fundamental.

Ainda observando os trabalhos selecionados, as discussões de Dantas (2009), cujo objetivo era analisar as asserções para a ressignificação do novo ensino fundamental e para a formação continuada dos professores; indicam quais são as problemáticas estruturais existentes no primeiro ano do ensino fundamental e nos Centros de Educação infantil. Entre essas, destacou a precária formação dos professores; a indiferença das instituições escolares frente à mudança e no que diz respeito à redefinição do trabalho pedagógico. Além disso, observou-se que os professores demonstravam insegurança em função das dúvidas relacionadas aos conteúdos e às estratégias a serem adotadas na transição da educação infantil para o ensino fundamental. Havia também, excessiva preocupação por parte dos docentes e das instituições escolares com o letramento e alfabetização dos alunos durante o primeiro ano

do ensino fundamental. Por fim, constatou-se que pouco se sabia em 2009 acerca da nova proposta, visto que as dúvidas no que se referia à implantação do ensino fundamental de nove anos eram muitas. A autora reafirma a necessidade de investimento na preparação das escolas e na formação continuada dos professores, buscando repensar toda a estrutura para que se caminhe rumo a uma escola de qualidade.

A pesquisa desenvolvida por Moya (2009) indica que as atividades lúdicas nem sempre são levadas em consideração enquanto “instrumentos de aprendizagem” neste início de escolarização; pelo contrário, são vistas como fonte de entretenimento. Sobre esse aspecto Moya (2009) concluiu que havia uma clara distinção entre o ato de brincar e o ato de aprender. Tal aspecto foi observado, principalmente, durante as atividades de alfabetização, quando eram exigidas da criança a codificação e a decodificação de letras, sílabas e respectivos fonemas. Evidenciou-se também, que a formação recebida pelo professor não era suficiente para que eles pudessem “dar conta” de lidar com as mudanças inerentes à nova proposta. Como não poderia deixar de ser, Moya (2009) ressaltou a importância da continuidade de formação para os docentes, a fim de que estes viessem a nutrir-se dos saberes necessários para encarar e acompanhar as mudanças decorrentes da nova medida. Neste sentido, a autora alerta ainda para o fato de que as crianças de seis anos, incluídas hodiernamente no ensino fundamental, não venham a ser excluídas futuramente. Salientou que a exclusão pode ser evitada a partir do momento em que a inserção dessas crianças não seja acompanhada apenas por uma transferência de conteúdos.

Em síntese, essa leitura inicial das pesquisas revelou que, embora versassem sobre a política de ampliação do tempo de duração do ensino fundamental, não foram incluídas investigações e discussões em relação ao contexto da estratégia política. Dito de outro modo observa-se que as pesquisas até então desenvolvidas, ou se concentram em análises da escrita da lei e seus desdobramentos legais, ou nos últimos cinco anos, investigam o processo teórico-metodológico dessa política, em muitos casos, observado sob a perspectiva das crianças e/ou professores. No entanto, como sinaliza Campos (2008), os estudos nacionais são em sua maioria dirigidos para análises da “política proposta”, sendo incipientes estudos que acompanham a implementação das políticas. Ao observar estes fatores, a presente pesquisa busca discutir as repercussões da política nacional de ampliação do ensino fundamental no contexto da prática, conforme denomina Ball (2011), isto é, como a política foi interpretada e recriada no contexto municipal, contexto no qual está sujeita à interpretação e recriação,

podendo sofrer efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original.

A partir dessas considerações, a pesquisa aqui proposta tem por objetivo principal verificar como aconteceu a implementação da política de ampliação do ensino fundamental, em duas cidades da AMUNESC, a citar, Joinville e São Francisco do Sul. Para tanto, após o levantamento no banco de dados da CAPES, foi empreendida uma revisão documental objetivando tanto analisar os marcos legais nacionais, quanto os locais que regeram o período de implantação² da mencionada política. Além dos documentos regulamentadores, foram estudados também os documentos orientadores, tanto aqueles produzidos pelo Ministério da Educação, quanto os documentos organizados pelas respectivas Secretarias de Educação Municipal. Após esta organização documental, o próximo passo foi analisar os dados estatísticos das redes obtidos após a transição para o ensino fundamental de nove anos objetivando compor um quadro geral de matrículas, aprovações e retenções neste período, aqui denominado de período de implementação da política (2006-2012). Para auxiliar nos dados coletados e ampliar as informações sobre este processo, foram realizadas entrevistas com os técnicos responsáveis pelo processo de implantação do ensino fundamental, em ambos os municípios e, com os primeiros professores a assumirem as primeiras turmas de primeiro ano no ensino fundamental de nove anos. As entrevistas objetivavam, sobretudo, verificar como os currículos, os espaços e os tempos foram repensados nesses municípios para atender a essa nova política.

Desta forma muitas questões são suscitadas, entre estas: as redes de ensino efetivamente reelaboram suas propostas curriculares? Houve uma organização de tempo e de espaço específico para as crianças de seis anos? O que efetivamente mudou na rotina das escolas com a entrada das crianças de seis anos? Essa política tem gerado realmente um tempo maior de aprendizagem? Ou a antecipação da entrada da criança tem produzido uma série de diagnósticos e indicações de problemas para estas crianças?

Tomando-se por princípio o objetivo geral desta pesquisa, desenvolveu-se uma pesquisa do tipo estudo de caso, a qual, segundo Severino (2011, p. 121), pode ser definida como sendo uma “pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular, considerado

² Neste trabalho chamaremos de implantação o período no qual as secretarias receberam os textos legais e deram início ao que por eles era pretendido, Chamaremos de implementação o período consequente a implantação, período no qual aparecem as diferenças enfrentadas pela política proposta, diferenças essas que não eram contempladas nos textos originais.

representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo”. Deste modo, os estudos de caso devem buscar descobertas, levar sempre em consideração o contexto que se apresenta no momento determinado, apresentar as contradições presentes na situação determinada analisada dialeticamente, usar fontes de informação as mais variadas, permitir a generalização naturalística dos fatos que se apresentam, retratar a realidade apresentada completa e aprofundadamente, devem ser descritos com linguagem e forma mais acessível que os demais tipos de pesquisa. A característica principal dos estudos de caso está em sua singularidade, em suas particularidades, sendo o objeto de estudo localizado multidimensional e historicamente (ANDRÉ, 2011, web).

Como referencial analítico de política, a opção foi pela abordagem de S. Ball denominada de “Abordagem do Ciclo de Políticas”. O seu uso se justifica pela fertilidade do referencial em proporcionar ferramentas para analisar as políticas educativas desde o contexto das influências até de seus efeitos sobre os sujeitos a que se destina. Além disso, esse referencial também permite agregar diferentes procedimentos metodológicos para obtenção de dados e informações sobre o objeto em estudo: fontes documentais, dados estatísticos, entrevistas, visitas *in loco*. De acordo com Mainardes (2007, p. 27), os estudos desenvolvidos por Ball em parceria com Richard Bowe, tentam “caracterizar o processo político, introduzindo a noção de um ciclo contínuo constituído por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso”. Seguindo esta perspectiva, entende-se ser fundamental considerar que o processo de implementação de uma política não é homogêneo, nem linear, que em muitos casos, há desigualdades criadas e/ou reproduzidas pelo próprio processo.

A partir dessas definições, no primeiro capítulo intitulado “Discutindo a política nacional: entre o direito de todos e a focalização de alguns”, discutir-se-á a política de ampliação do ensino fundamental a partir da lógica de direito social, aventando as diferenças entre uma política universal e uma política sob a lógica da focalização. Neste sentido, entende-se que a educação é direito de todos, é inalienável e inegociável.

No segundo capítulo “Percurso metodológico e um referencial de análise de políticas”, se pretende, inicialmente, discutir o referencial analítico utilizado, posto que o Brasil não possui uma longa tradição nos estudos de políticas, bem como sob o ponto de vista teórico-metodológico, as análises ainda utilizam poucos modelos ou tipologias de políticas públicas, o que torna as pesquisas em políticas públicas duplamente desafiadoras. De acordo com Souza

(2003, web) as articulações entre a análise da política pública e o papel das instituições nem sempre são claras ou explícitas, e “são poucos os estudos que se preocupam com uma macro abordagem da política educacional” (AZEVEDO e AGUIAR, 1999, p. 4). Esta falta de tradição nesses estudos repercute no próprio campo das políticas públicas no país, que é configurado como relativamente novo, ainda não consolidado, em termos de referenciais analíticos consistentes, o que indica “a presença de abordagens bastante genéricas que, na maior parte dos casos, não avançam para além de tentativas de sistematização” (AZEVEDO e AGUIAR, 1999, p. 7). Ainda neste capítulo será apresentado como a ampliação do ensino fundamental ocorreu nos dois municípios em tela.

O terceiro capítulo cujo título é “Realidade pesquisada: os primeiros dados do ensino fundamental de nove anos” é destinado a explorar os primeiros dados estatísticos que dizem respeito ao ensino fundamental de nove anos, especificamente os dados referentes aos primeiros anos. Serão descritos dados nacionais e dos municípios alvo da pesquisa.

No quarto capítulo “Ensino Fundamental de nove anos e suas implicações: dando voz aos atores educacionais” serão apresentadas as análises e discussões das entrevistas realizadas com os técnicos responsáveis pela implantação do ensino fundamental e professores dos primeiros anos em Joinville e São Francisco do Sul. A partir do materialismo dialético procurou-se evidenciar como, a partir dos responsáveis pelo processo de implementação da política, esse processo ocorreu. Será discutida também, uma particularidade do município de Joinville: o uso dos espaços nos Centros de Educação Infantil, quando esses eram inexistentes nas escolas de ensino fundamental, que deveriam abrigar e acolher as turmas de primeiro ano do ensino fundamental de nove anos.

Finalizando, serão delineadas considerações sobre o trabalho proposto e o trabalho realizado, bem como, as nuances observadas durante todo o processo e o impacto desta pesquisa frente à realidade apresentada e evidenciada.

1 DISCUTINDO A POLÍTICA NACIONAL: ENTRE O DIREITO DE TODOS E A FOCALIZAÇÃO DE ALGUNS

Entender o que é educação e a que ela se propõe faz-se necessário para as discussões futuras. Brandão (2007, p. 73) a define como sendo uma:

Prática social (como a saúde pública, a comunicação social, o serviço militar) cujo fim é o desenvolvimento do que na pessoa humana pode ser aprendido entre os tipos de saber existentes em uma cultura, para a formação de tipos de sujeitos, de acordo com as necessidades e exigências de sua sociedade, em um momento da história de seu próprio desenvolvimento.

O direito à educação, como já mencionado em vários trabalhos, é garantido pela Constituição Federal em seu capítulo III, artigos de nº 205 e nº 208. De modo especial, em seu artigo nº 205 afirma-se que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 34).

Em seu artigo nº 208 refere que o:

Dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988, p. 35).

Pela Constituição Federal, é notório que é direito de todo cidadão frequentar e permanecer na escola, tendo acesso nela ao que lhe for necessário a fim de ter garantida a condição que lhe cabe de cidadão na sociedade brasileira. No entanto, segundo Corbari e Mazzuco (2009), na sociedade brasileira a realidade pode ser bem diversa daquela apresentada pela Constituição. É comum, por exemplo, que crianças de baixa renda permaneçam em casa, umas cuidando das outras ou, até mesmo, que ingressem logo cedo no mercado de trabalho para auxiliar os pais no sustento da família. Para essas crianças onde está o direito e onde está o dever?

No entanto, mesmo constituindo-se como um dos direitos fundamentais da criança, a

educação no parecer de Telles (2006, p. 91), infelizmente constitui um lugar:

Em que a igualdade prometida pela lei reproduz e legitima desigualdades, um lugar que constrói os signos do pertencimento cívico, mas que contém dentro dele próprio o princípio que exclui as maiorias, um lugar que proclama a realização da justiça social, mas bloqueia os efeitos igualitários dos direitos na trama das relações sociais.

Cury (2012, web) é enfático ao afirmar que o direito à educação, ao saber sistematizado, é apenas parte de uma importante herança cultural e, desta forma, o cidadão é capacitado a fazer uso de padrões cognitivos e formativos que permitem a participação nos destinos e transformações pelos quais a sociedade em que está inserido passa. O domínio de conhecimentos sistemáticos é único, pois permite o alargamento do campo e do horizonte para a inserção destes e de novos conhecimentos. Assim, a educação é concebida no contexto nacional como um direito subjetivo.

Duarte (2004, p. 113) define os direitos públicos subjetivos como uma “forma de controle da atuação do poder estatal, pois permite ao seu titular constranger judicialmente o Estado a executar o que deve”. Em outras palavras, o titular do direito, no caso, o cidadão, não só pode como deve exigir do Estado que seu direito à Educação seja atendido. No entanto, historicamente no Brasil, é comum se observar o bloqueio dos efeitos igualitários dos direitos, como afirma Telles (2006), sendo comum o desenvolvimento de políticas focais e emergenciais, secundarizando a ampliação de políticas universalistas. Seguindo esta perspectiva, observa-se um incremento da ação do Estado em desenvolver políticas de diminuição de pobreza; no entanto, para Oliveira e Duarte (2005), esta focalização, por vezes, é dirigida para a parcela da população que nem conseguiu ainda níveis mínimos de sobrevivência.

Com relação à diminuição das condições de pobreza, Telles (2006) afirma que no Brasil essa condição ainda é imensa. É valioso ressaltar que no Brasil a escola é para grande parte da população um dos únicos, senão, único espaço no qual se tem acesso à alimentação, higiene e saúde e, depois de conseguidos esses direitos universais, o direito à educação, à aquisição de conhecimentos mínimos, frente a todas as outras necessidades básicas.

A função social da educação escolar deveria ser um instrumento de diminuição das discriminações. Sendo assim, a igualdade passa a assumir-se como,

Pressuposto fundamental do direito à educação, sobretudo nas sociedades politicamente democráticas e socialmente desejosas de uma maior igualdade entre as classes sociais e entre os indivíduos que as compõem e as expressam (CURY, 2012, web).

Assim, Laval (2004) faz referência à crise pela qual a escola vem passando e afirma que esta é fruto de uma junção de diversos fatores e que esses, ao mesmo tempo expressam o “sentimento de culpa” engendrado pelo capitalismo global. O autor ainda afirma que “a onda de mudança atual dos sistemas educativos deve, portanto, ser ao mesmo tempo compreendida na longa duração e como produto de uma acentuação da mutação capitalista das sociedades” (LAVAL, 2004, p. 319), acentuando a crise do vínculo entre os seres humanos típica da civilização utilitarista.

Laval (2004) ainda afirma que se deve impedir que a educação torne-se mercadoria por meio da imposição de um recuo estratégico no que tange à ideologia gerencial e aos interesses privados que colonizaram a escola.

Para tanto, Cury (2012, web) define a educação escolar como sendo,

Um bem público de caráter próprio por implicar a cidadania e seu exercício consciente, por qualificar para o mundo do trabalho, por ser gratuita e obrigatória no ensino fundamental, por ser gratuita e progressivamente obrigatória no ensino médio, por ser também dever do Estado na educação infantil.

Sobre isso o Estatuto da Criança e do Adolescente, sob a Lei n.º 8.069/90 em seu artigo 3º assevera que:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 2012a, web).

Sobre as conquistas das crianças e adolescentes, Moreno e Paschoal (2009) citam que, de duas décadas para cá, iniciando com a Constituição Federal em 1988, passando pela Convenção dos Direitos da Criança, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1989 e, além destas, outras leis, encontros, seminários e reuniões, têm aprovado com frequência uma série de direitos fundamentais inerentes à infância. Fazendo uso ainda das palavras de Moreno e Paschoal (2009, p. 41), as autoras defendem que:

A infância que desejamos para nossas crianças é uma infância de direitos: direito a uma qualidade de vida melhor, direito de pertencer a uma família, direito de ter moradia e alimentação, direito de receber uma educação de qualidade desde o nascimento, enfim, direito de viver plenamente a infância.

Entretanto, apesar dos avanços legais, as políticas sociais ainda possuem forte marca de ação focal afastando-se dos princípios de uma política universal. Deste modo, considera-se importante discutir o que distingue um tipo de política do outro, bem como suas repercussões nos direitos dos sujeitos.

1.1 Direitos Sociais: Entre o Universal e o Focal

Como já foi amplamente discutido por diversos autores, o direito à educação garantido por lei, é um dos direitos sociais de todo cidadão. Direito esse que juntamente com a saúde, assistência social e previdência social, faz parte do grupo de deveres do Estado, que deveria atingir a toda população. Alvarenga (2012, web) assegura que, sendo assim, é possível afirmar que a política social brasileira concebida na Constituição Federal, foi fincada em “preceitos de caráter universalizantes”.

As políticas sociais universais, ainda de acordo com Alvarenga (2012, web), são definidas com base nos direitos universais dos cidadãos, entre estes, saúde, assistência social, educação, moradia, alimentação e saneamento básico. A autora ainda cita que as políticas universais têm sido preteridas, pois elas levam a uma redução nas formas de arrecadação financeira do Estado.

O problema foi que, enquanto a Constituição expandiu diversos direitos sociais, aumentando as obrigações do setor público, ocasionou concomitantemente a redução da qualidade da arrecadação, fonte de financiamento das políticas públicas, e aumentou a complexidade das relações intergovernamentais, com gestores federais, estaduais e municipais atuando com diferentes graus de autonomia nas diferentes áreas sociais. A atuação de governos locais para a melhor identificação das necessidades sociais em um país onde a desigualdade regional é significativa, como é o caso do Brasil, é de grande importância, uma vez que particularidades dificultam a solução dos problemas sociais com políticas genéricas. Entretanto, a indefinição de encargos e competências pode tornar a formulação das políticas públicas um trabalho bastante árduo (ALVARENGA, 2012, web).

Alvarenga (2012, web) continua a discussão afirmando que, apesar de a Constituição brasileira afirmar a cobertura e acesso universal aos diversos serviços sociais, fundamentais ao exercício da cidadania, a ausência de uma “adequada descentralização das competências, e sem mecanismos eficientes de controle mútuo e de coordenação entre os níveis de governo, os brasileiros não foram capazes de usufruir plenamente de seus direitos” (ALVARENGA, 2012, web).

Ainda em relação aos direitos sociais, conforme defendido por Carvalho (2002), esses foram ampliados pela Constituição de 1988. No entanto, as desigualdades sociais ainda persistem e são, sobretudo, de natureza regional e social, concentrando nas mãos de poucos a riqueza nacional, aumentando os níveis de pobreza e miséria. Assim, se por um lado a Constituição de 1988 garantiu diferentes direitos, também acabou por acentuar o corporativismo, cada classe procurou defender seus direitos e aumentar suas vantagens perante as demais. Pós-Constituição de 1988, os funcionários públicos conseguiram estabilidade no emprego, os aposentados tiveram suas pensões mínimas especificadas em um salário mínimo, os professores tiveram a jornada de trabalho reduzida em cinco anos para a aposentadoria, entre várias outras vantagens que poderiam ser citadas como adquiridas nesse período. As maiores dificuldades na área social, no entanto, continuam relacionadas à “persistência das grandes desigualdades sociais que caracterizam o país desde a independência, para não mencionar o período colonial” (CARVALHO, 2002, p.207). O autor cita como escandalosa a desigualdade que concentra muito na mão de poucos, produzindo níveis de extrema pobreza.

Esta desigualdade “escandalosa” justifica, em muitos casos, a adoção de políticas focais. Como já discutido anteriormente, as políticas focais se caracterizam, sobretudo, por terem um público alvo determinado. Portanto, a população é identificada, localizada, classificada, selecionada e após todo este processo é determinado qual parcela será atendida (ALVARENGA, 2012, web).

Assim, se legitima a diferença, uma vez que a partir da classificação, o governo define quais políticas precisam ser desenvolvidas. Este processo, por vezes, acaba eclipsando a educação como direito, sendo rapidamente associada a uma estratégia de combate à pobreza. E neste sentido é possível observar alterações, tanto na concepção de educação como direito universal, quanto no próprio papel da educação no desenvolvimento dos sujeitos.

Para Laval (2004) estas mudanças repercutem diretamente no lugar e natureza dos

conhecimentos, sendo que a frequência escolar passa a ser compreendida sob a ótica de uma política de combate à pobreza, como um investimento mais ou menos rentável para indivíduos igualmente dotados e talentosos. Os valores que até pouco constituíam o mundo escolar foram substituídos por critérios operacionais: a eficácia, a mobilidade, o interesse; substituição essa impulsionada pelas variações existenciais e profissionais em constante movimentação.

A lógica da eficácia, ainda que por vezes subentendida, tem fundamentado diversas ações do governo brasileiro. Dentre essas ações, pode-se citar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que foi projetado para garantir “a necessária articulação entre União, Estados, Distrito Federal e municípios para garantia do direito à educação no País (FERREIRA, 2009, p. 261).

No PDE, Fonseca (2009) afirma que a missão é a de elevar o conhecimento e compromisso de diretores e demais funcionários das escolas com os resultados da educação, assim como, estimular a gestão participativa e o envolvimento dos pais no processo de ensino-aprendizagem dos filhos. No entanto, muitas das ações presentes nesse plano são orientadas para determinada parcela da população, em outras palavras, trata-se de uma política focal, buscando a garantia de um direito universal de todo cidadão. Não se procurou a real solução para o problema, mas sim, uma solução temporária para um problema permanente, sendo que, muitas dessas soluções foram fundamentadas por orientações advindas de organismos internacionais.

Exemplo dessas orientações internacionais colocadas em prática no Brasil é o Compromisso Todos Pela Educação, sendo esse um movimento que recebe financiamento da iniciativa privada, congregando uma sociedade civil organizada, educadores e gestores públicos, tendo por objetivo principal a garantia de educação de qualidade a todas as crianças e jovens. As principais metas relacionadas às crianças de seis anos são:

- a) Meta 1: toda criança e jovem de quatro a 17 anos na escola;
- b) Meta 2: toda criança plenamente alfabetizada até os oito anos de idade.

Ainda que estas sejam metas importantes a serem atingidas, importante observar que não podem ser apenas para as escolas públicas; antes, é direito de todas as crianças, pois o domínio da linguagem escrita compõe a cidadania.

Neste sentido, Cury (2012, web) observa que a sociedade tem passado por momentos

nos quais a cidadania tem sido constantemente desafiada, buscando novos espaços de atuação, bem como, abrindo novas áreas em função das grandes transformações ocorridas, conforme já tratado anteriormente. Entretanto, mesmo diante de todas as transformações:

O direito à educação escolar é um desses espaços que não perderam e nem perderão sua atualidade [...], afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para a reinserção no mundo profissional (CURY, 2012, web).

Cury (2012, web) pontua ainda, que apesar do “direito” à educação, muitas vezes o cidadão pode entrar em choque com a variedade de condições sociais apresentadas em dada sociedade, frente aos estatutos que prezam pela igualdade desses mesmos direitos por ela defendidos. Convergem nesse sentido, as ideias de Narita (2013, web) ao tecer considerações acerca dos direitos dos cidadãos afirmando que aos cidadãos de classes sociais menos abastadas são reservadas políticas focais e por fazerem parte de,

Projetos políticos nos quais as políticas sociais são subordinadas à política econômica o que se tem, em termos de políticas sociais, são micropolíticas que apenas atenuam os efeitos excludentes provocados no social pelas opções feitas pelo Estado (e pela sociedade) em termos de macropolítica econômica (NARITA, 2013, web).

Em outras palavras, em um país com tantas diferenças sócio econômicas, não é possível afirmar que todos usufruem igualmente de todos os direitos garantidos legalmente; no entanto, de acordo com Cury (2012, web), os sujeitos conhecem a importância que o saber tem na sociedade atual, assim, o direito à educação é um dos direitos mais reivindicados:

A educação como direito e sua efetivação em práticas sociais se convertem em instrumento de redução das desigualdades e das discriminações e possibilitam uma aproximação pacífica entre os povos de todo o mundo (CURY, 2012, web).

As lutas sociais e exigências populares para o acesso à educação resultam em várias ações, entre elas pode-se citar a política de Estado fundamental para educação escolar, qual seja, o Plano Nacional de Educação (PNE)³, Lei nº 10.172/2001. Seguindo a lógica de garantir

³ O Plano Nacional de Educação, inicialmente, atendeu aos compromissos assumidos pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, sistematizando as contribuições dos diversos setores da sociedade civil. Tal documento aborda as “dimensões e problemas sociais, culturais, políticos e educacionais brasileiros, embasado nas lutas e proposições daqueles que defendem uma sociedade mais justa e igualitária” (BRASIL, 2012c, web).

educação para todos, esta lei referente ao plano nacional para o decênio 2001-2011, apresentava como um de seus objetivos a extensão obrigatória da escolarização para crianças de seis anos de idade, quer na educação infantil, quer no ensino fundamental. No entanto, como pontua Corrêa (2010), o Brasil não atingiu integralmente as metas traçadas para o primeiro decênio do PNE (2001-2011), a citar o atendimento integral à população na faixa etária de sete a 14 anos no ensino fundamental e atender a 80% da população entre quatro e cinco anos de idade na pré-escola. Aqui caberia questionar: como ficou o direito destas crianças excluídas da educação formal?

Desta forma, o novo PNE (2011-2020), Projeto de Lei nº 8035/10, terá que não apenas garantir as novas exigências sociais, mas também atender metas não alcançadas no plano anterior. Assim, no novo PNE (2011-2020) foram definidas dez diretrizes e 20 metas, bem como as estratégias para concretizá-las. A inovação deste plano é a inclusão de formas de monitoramento por parte da sociedade, no cumprimento das metas, mecanismo que poderá se converter em mais um espaço do exercício da cidadania. E, novamente observa-se nas metas atuais a universalização do atendimento escolar, bem como a melhoria na qualidade de ensino.

Outra inovação do PNE atual foi a inserção de estratégias específicas para a inclusão das minorias, como alunos com deficiência, oriundos de populações indígenas e quilombolas, estudantes do campo e alunos em regime de liberdade assistida (BRASIL, 2012i, web). São algumas das diretrizes deste novo PNE: a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, superação das desigualdades educacionais, melhoria na qualidade do ensino e a difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação.

Aqui cabe a pergunta, como estas metas serão atingidas? Terá um incremento de políticas focais ou efetivação dos direitos considerados básicos de todos? Será que as políticas educacionais em curso conseguem garantir, como diz Saviani (2009), a socialização do conhecimento? Acredita-se que para isso ser possível é fundamental se pensar a educação a partir da lógica de políticas universais, não a ampliação de políticas compensatórias e de alívio de pobreza como discute Campos (2008). No entanto, importante lembrar que o simples fato de implementar políticas sociais universais não garantirá o acesso ao saber, conforme preconizado por Cury (2012, web). Dito de outro modo, ainda que as políticas universais sejam imprescindíveis, sua execução é fundamental para se alcançar os resultados esperados. Assim sendo, entende-se ser importante discutir a ampliação do ensino fundamental como

política universal, cujo objetivo é garantir o direito de todas as crianças a aprenderem na escola.

Mas qual escola queremos pras nossas crianças? Peres (2012, p.62), afirma que o que temos hoje, “infelizmente [...] é a infância e a escola que temos e não queremos. A escola organiza-se em tempos e espaços inadequados, possui práticas e currículos que historicamente têm gerado a exclusão de muitos”.

Seria o ensino fundamental de nove anos, uma forma de superar essas desigualdades postas? Com essa indagação discorreremos agora, sobre o que vem a ser o ensino fundamental de nove anos, como foi pensado e a que se propõe.

1.2 O Ensino Fundamental de Nove Anos

A década de 1990 foi marcada por profundas mudanças no sistema educacional brasileiro, entre elas, a focalização no ensino fundamental, fato que repercutiu, entre outros fatores na sua ampliação na década seguinte. Esta medida estava destinada ao terreno do consenso, não fosse o fato dessa ampliação ser realizada pela inclusão das crianças de seis anos, provocando um “encolhimento” da educação infantil (ROCHA, CAMPOS e CAMPOS, 2010).

Apesar das controvérsias e disputas, o ensino fundamental de nove anos foi implementado, tendo como objetivos:

- a) Melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica;
- b) Estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade;
- c) Assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento (BRASIL, 2012f, web).

No que se refere às questões de equidade e qualidade na educação, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 3º, incisos de I a XI, já apontava os princípios básicos para que ocorresse o desenvolvimento pleno do educando, entre eles a igualdade de condições para que o aluno pudesse frequentar e permanecer na escola, a garantia de que o aluno tivesse qualidade em

tudo que lhe fosse oferecido no ambiente escolar, entre outras garantias. Seguindo tais premissas, o processo de ampliação do ensino fundamental com nove anos de duração, com início aos seis anos de idade, foi legitimado por diversos documentos (internacionais, nacionais, estaduais e municipais) que tratavam dos direitos e deveres das crianças, professores, gestores e sociedade.

Esta mesma lei, em seu artigo 6º esclarece que “é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental” (BRASIL, 2012b, web). A referida lei ainda afirma em seu capítulo II, artigo nº 22 que “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. No artigo 3º, nos incisos I e IX, assevera-se ainda que o ensino deva ser ministrado tendo como base os seguintes princípios: “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] IX - garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1996, p. 1).

Cita-se ainda a Constituição da República Federativa do Brasil, que em seu artigo nº 208 menciona que o dever do Estado para com a educação é garantir ensino fundamental obrigatório e gratuito a todos os cidadãos, com extensão progressiva da obrigatoriedade e gratuidade no ensino médio; atendimento educacional especializado aos deficientes e que isso ocorra preferencialmente na rede regular de ensino; oferta da Educação infantil às crianças de zero a cinco anos; oferta de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde, entre outros (BRASIL, 1988).

Cabe ainda ressaltar que as discussões relativas ao processo de ampliação do ensino fundamental no Brasil, foram fortemente influenciadas pelas discussões advindas da Conferência Mundial de Educação para Todos (EPT) na década de 1990, tendo por principal intuito discutir as realidades e problemáticas que continuavam dificultando o acesso à educação. A partir daí foi elaborado um documento denominado Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. E, conjuntamente, foi elaborado um documento contendo as metas que os países signatários deveriam cumprir até o final da década. Dentre as metas é possível destacar:

- a) Universalizar o acesso à educação e promover a equidade;
- b) Concentrar a atenção na aprendizagem;
- c) Ampliar os meios e o raio de ação da educação básica;
- d) Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem (UNESCO, 2011a, web).

No que tange à ampliação do ensino fundamental, em 2 de dezembro de 1998, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) consultou o Conselho Nacional de Educação (CNE), buscando informações sobre a ampliação do ensino fundamental para nove anos no município de Porto Velho/RO, tratando especificamente de dados relativos ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Não discutir-se-á aqui a questão FUNDEF, mas sim a particularidade que diz respeito ao modo como as crianças de seis anos estavam distribuídas na rede de ensino do referido município.

No caso deste município, à época as crianças de seis anos encontravam-se distribuídas no sistema educacional em turmas participantes nos Centros de educação infantil, em classes de alfabetização e no próprio ensino fundamental, segundo dados do censo escolar de 1998. O referido documento emitido pelo CNE recomendava que a partir de 1999 os alunos candidatos às chamadas “classes de alfabetização” deveriam ser matriculados obrigatoriamente no ensino fundamental, caso estas crianças completassem os seis anos até o início do ano letivo. O argumento utilizado pelo Conselho se pautava tanto no fato de que muitas crianças já frequentavam salas de alfabetização, quanto na ideia de idade certa para iniciar o processo de alfabetização. Assim, de acordo com o Parecer:

[...] milhares de famílias já matriculavam seus filhos de seis anos no ensino fundamental nas cidades, mesmo antes que a atual lei o permitisse; dezenas ou até centenas de sistemas estaduais ou municipais tinham propostas de matricular crianças de seis anos na primeira série do ensino fundamental ou em ciclos ou classes de alfabetização. Na realidade, é quase unânime a percepção dos pedagogos, confirmada pela experiência internacional, que a "idade própria" do início da alfabetização é a de seis e não de sete anos (BRASIL, 2012g, web).

Nas considerações finais o documento indicou, entre outras providências, 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:

[...]

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, 2012g, web).

Em relação às matrículas, conforme destacado anteriormente, indica que:

A partir de 1999 os atuais alunos e possíveis candidatos às chamadas “classes de alfabetização” sejam inseridos obrigatoriamente no ensino fundamental, no caso das crianças de sete anos e mais, e na educação infantil ou ensino fundamental na hipótese de terem completado seis anos até o início do ano letivo. Conseqüentemente, o Censo Escolar de 1999 não deverá recensear matrículas sob a denominação de “Classes de Alfabetização” (BRASIL, 2012g, web).

Outro documento que norteou as ações educacionais no país rumo às mudanças para a implantação do ensino fundamental de nove anos foi ‘O Marco de ação de Dakar – Educação para Todos: Atingindo nossos compromissos coletivos’. Este documento foi resultado da reunião de acompanhamento da Conferência Mundial de Educação para Todos. Reunidos em Dakar, Senegal, de 26 a 28 de abril de 2000, os representantes da Cúpula Mundial de Educação reafirmaram a visão defendida pela Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 2011a, web), apoiada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos e comprometeram-se a “alcançar os objetivos e as metas de Educação Para Todos (EPT) para cada cidadão e cada sociedade”. A partir das análises do cumprimento das metas, novas metas foram acertadas, sendo o prazo para os países alcançarem esses novos propósitos, o ano de 2015 (UNESCO, 2011b, web).

Dentre esses objetivos, os representantes da Cúpula Mundial de Educação comprometeram-se a: desenvolver e aprimorar os cuidados no que se refere à educação da criança pequena, especialmente daquelas mais vulneráveis e com maiores desvantagens; assegurar que todas as crianças, especialmente as com maior dificuldade, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e com boa qualidade até o ano de 2015; garantir que todas as necessidades educacionais de jovens e adultos sejam atendidas por intermédio do acesso equitativo à aprendizagem adequada, pelo desenvolvimento de habilidades para a vida e por meio de programas de formação para a cidadania; atingir uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização para adultos até 2015, bem como o acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos; suprimir as diferenças de gênero no acesso à educação primária e secundária até o ano de 2005 e igualar o acesso de gênero na educação até 2015; garantir qualidade e excelência educacional, *permitindo a todos alcançar resultados mensuráveis e reconhecidos, especialmente durante a alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida* (UNESCO, 2011b, web, grifo nosso).

O ‘Marco de ação Dakar’ estabelece ainda como um dos desafios para as Américas “garantir o acesso e permanência de todos os meninos e meninas na educação fundamental,

reduzindo substancialmente a repetência, a deserção escolar e a idade acima da regular” (UNESCO, 2011b, web).

Seguindo esta perspectiva e os compromissos assumidos pelo país, em 9 de janeiro de 2001, foi sancionada a Lei nº 10.172, que estabelece o Plano Nacional de Educação, para o período de 2001 a 2010, o qual indica entre suas prioridades para o ensino fundamental:

1. Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino. [...] Prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas.
2. Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram. [...];
3. Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino – a educação infantil, o ensino médio e a educação superior. *Está prevista a extensão da escolaridade obrigatória para crianças de seis anos de idade, quer na educação infantil, quer no ensino fundamental, e a gradual extensão do acesso ao ensino médio para todos os jovens que completam o nível anterior, como também para os jovens e adultos que não cursaram os níveis de ensino nas idades próprias.* (BRASIL, 2012c, web, sem grifos no original).

Além do acima exposto, a Lei nº 10.172/01 apresenta entre seus objetivos e metas a previsão da obrigatoriedade para as crianças de seis anos de idade, quer na educação infantil, quer no ensino fundamental. Esclarece que a ampliação do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade deverá acontecer “[...] à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de sete a 14 anos” (BRASIL, 2012c, web). Este objetivo foi alcançado finalmente com a Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que “[...] altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade” (BRASIL, 2012d, web).

Dessa forma o Congresso Nacional decretou e o Presidente da República, José Inácio Lula da Silva, sancionou as seguintes alterações a partir do início do ano letivo subsequente:

Art. primeiro - Os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passam a vigorar com a seguinte redação:

Art. 6º - É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos 06 (seis) anos de idade.

Art. 32 – O ensino fundamental, com duração mínima de 8 (oito) anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos 06 (seis) anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...]

§ 3º -

I – matricular todos os educandos a partir dos 06 (seis) anos de idade, no ensino fundamental, atendidas as seguintes condições no âmbito de cada sistema de ensino:

- a) – plena observância das condições de oferta fixadas por esta Lei, no caso de todas as redes escolares;
- b) – atingimento da taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) da faixa etária de 07 (sete) a 14 (quatorze) anos, no caso das redes escolares públicas; e
- c) – não redução média de recursos por aluno do ensino fundamental na respectiva rede pública, resultante da incorporação dos alunos de 06 (seis) anos de idade; [...] (BRASIL, 2005, p. 1).

Seguindo essa perspectiva, a Lei nº 11.274 amplia o tempo de escolaridade obrigatória, definindo o ensino fundamental como tendo uma duração de nove anos. Para tanto, foram alterados os artigos nº 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que passaram a estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, a partir da data de sua publicação.

Assim sendo, a principal medida tomada foi:

Art. 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 [...]

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASÍLIA, 2012e, web).

Conforme foi possível observar por meio dos documentos e empiricamente, o processo de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração teve início com a antecipação da matrícula das crianças de seis anos sem, a princípio, ter havido preocupação com as modificações e/ou adaptações curriculares necessárias, bem como com as discussões enfocando os tempos e espaços destinados a esse novo público a ser atendido no ensino fundamental. Em outras palavras, a preocupação inicial foi apenas com a idade de ingresso no ensino fundamental. Pode-se deduzir que essa primeira etapa foi um tanto quanto burocrática, visto que as Secretarias de Educação tinham de “obedecer à ordem” de matricular as crianças de seis anos no ensino fundamental.

A Lei apenas antecipou a entrada, não respeitando por exemplo, o que dizia a Lei de Diretrizes e Bases quando se referia às condições de permanência das crianças na escola; uma

vez que, em alguns casos, o primeiro ano era tratado como educação infantil e, em outros, como a antiga 1ª série, como se pode observar pelo Parecer nº 20/1998 emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Nesse primeiro momento de implementação da Lei, as adaptações curriculares não foram sequer citadas.

Assim, o processo de ampliação não foi uma ação homogênea, sendo que a própria interpretação da lei, pelo que é possível observar no processo de implementação da política, não foi única. Cabe ressaltar que até o ano de 2005 com a Lei nº 11.114, como já mencionado anteriormente, tinha-se a obrigatoriedade da matrícula da criança de seis anos numa instituição escolar (Centro de Educação Infantil ou Escola de Ensino Fundamental), apenas com a Lei 11274/2006 foi instituída a obrigatoriedade da matrícula aos seis anos no ensino fundamental de nove anos. E sendo assim, foram muitos os discursos que se tornaram aparentes subsidiando todo esse processo e, como bem lembra Ball (2011, web), os discursos não são apenas indicações sobre o que pode ser dito e pensado,

Mas também sobre quem pode falar, quando, onde e com que autoridade. Os discursos incorporam o significado e o uso de proposições e palavras. Dessa forma, certas possibilidades de pensamento são construídas. As palavras são ordenadas e combinadas de formas particulares, e outras combinações são deslocadas ou excluídas.

E, neste sentido, vários foram os discursos que orientaram as práticas educativas no início do ensino fundamental de nove anos. Este movimento impulsionou novas discussões e, em 2006, o Ministério de Educação distribuiu materiais orientando os aspectos pedagógicos da nova política. Entre esses documentos, foi organizado um material contendo perguntas e respostas frequentes, que tinha por objetivo facilitar a consulta das Secretarias de Educação quanto às dúvidas provenientes da nova política. De modo especial, este documento intitulado ‘Ensino fundamental de nove anos: perguntas mais frequentes e respostas da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC)’, disponível em meio eletrônico, esclarece, entre outros aspectos, dúvidas relacionadas à alfabetização e letramento afirmando que o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos deve constituir uma,

Possibilidade para qualificar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e do letramento. *Mas, não se deve restringir o desenvolvimento das crianças de seis anos de idade exclusivamente à alfabetização.* Por isso, é importante que o trabalho pedagógico assegure o estudo das diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento. (BRASIL, 2006, p. 6, sem grifo no original).

O documento ressalta ainda que:

A alfabetização não deve ocorrer apenas no segundo ano do ensino fundamental, uma vez que o acesso à linguagem escrita é um direito de todas as crianças, que é trabalho precipuamente nos ambientes escolares. Os sistemas e todos os profissionais envolvidos com a educação de crianças devem compreender que a alfabetização de algumas crianças pode requerer mais de 200 dias letivos e que é importante acontecer junto com a aprendizagem de outras áreas de conhecimento [...] (BRASIL, 2006, p. 6).

E define que:

O ensino fundamental de nove anos ampliou o tempo dos anos iniciais, de quatro para cinco anos, para dar à criança um período mais longo para as aprendizagens próprias desta fase, inclusive da alfabetização (BRASIL, 2006, p. 6).

Segundo os pressupostos citados, as indicações do documento ressaltavam a necessidade de se considerar uma nova organização curricular para a inclusão das crianças de seis anos evidenciando que a ampliação não deveria ser um processo de adequação e nem de antecipação de alfabetização. Por esse motivo, cabem, neste ponto, algumas indagações: como esses documentos foram distribuídos pelas redes municipais de ensino? Como as equipes se organizaram para o estudo desses documentos? Como as dúvidas que surgiram no decorrer desse processo foram esclarecidas? Algum suporte foi oferecido? Houve alguma orientação específica para a matrícula das crianças de sete anos de idade, que agora poderão fazer parte das turmas de primeiro ou segundos anos? A considerar que a Lei nº 11.274/2006 deu prazo até 2010 para a implantação do ensino fundamental de nove anos nas redes públicas, de que forma essa medida foi sendo apropriada pelos municípios brasileiros?

Em relação às questões elencadas, algumas pesquisas já evidenciam como este processo ocorreu, como por exemplo, os estudos desenvolvidos por Correa (2012, web) em um município do interior de São Paulo, entre os anos de 2008 a 2010, tendo por objetivo verificar como se deu a implantação da atual política para o ensino fundamental de nove anos. De acordo com a autora, o ensino fundamental de nove anos no referido município teve início no ano de 2007 após um primeiro encontro com o objetivo de apresentar a nova proposta do MEC. Neste município, na sequência da apresentação da proposta, teve início o processo de formação continuada dos professores que assumiriam as turmas de primeiro ano. No ano seguinte, tal formação foi estendida aos professores dos segundos anos. Foram abordados

temas como alfabetização, matemática, artes e o “brincar” apareceu uma única vez, associado ao uso de jogos no ensino da matemática.

Em relação à organização curricular, Correa (2012, web) observou que foi dada nova nomenclatura ao que já existia. No entanto, verificou também que houve predominância de conteúdos voltados para a alfabetização e a disciplina de matemática, enquanto as demais áreas não apareceram sistematizadas nessa nova organização. Tal constatação da autora possibilita refletir como as discussões referentes à organização curricular, bem como, as discussões dos espaços e dos tempos no cotidiano educativo foram postas em plano secundário, ocorrendo adaptações e não reformulações. Dito de outro modo, o processo de ampliação seguiu da base legal para o contexto pedagógico sem gerar discussões referentes ao modo como as crianças de seis anos aprendem, de como seria indicado pensar um processo de alfabetização de dois anos de duração, entre outros aspectos.

Se por um lado as pesquisas de Correa (2012, web) indicam problemas no que diz respeito à organização pedagógica, em termos estatísticos, segundo dados retirados do portal do MEC (BRASIL, 2012h, web), percebeu-se uma crescente evolução das matrículas, que ocorreu da seguinte forma: no final de 2005, 27,08% das prefeituras do país já haviam estabelecido a ampliação para o ensino fundamental de nove anos. Em 2006 foi alcançado um índice de 47,2%; em 2007 subiu para 71,78%; em 2008 atingiu o percentual de 82,57%; em 2009, somou o montante de 92% e, no final de 2010, ocorreu a universalização do ensino fundamental de nove anos em todo o território brasileiro. Assim, no início do ano letivo de 2011 os 5.565 municípios brasileiros apresentavam 100% de implantação do ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2012h, web).

Entretanto, a universalização não garantiu a superação das dúvidas e questionamentos anteriormente discutidos, de modo que, nos documentos orientadores alguns aspectos eram enfatizados como, por exemplo, a necessidade de se compreender que a frequência em instituições de educação infantil não pode ser considerada um pré-requisito para o ensino fundamental e o provável desempenho das crianças. Antes, é importante ter em mente que a entrada da criança de seis anos no primeiro ano deve, em muitas situações, ser tratada como primeiro contato com o ambiente escolar e sua rotina (NASCIMENTO, 2012, web).

Ao se considerar esses aspectos em relação a como a educação das crianças deveria ser desenvolvida, outros questionamentos emergem, sobretudo, referente a qual concepção de alfabetização e aprendizagem tem sido privilegiada. Tuleski e Chaves (2011, p. 209) afirmam,

no que se refere à prática da alfabetização, que para muitos docentes o “aprender ainda depende mais do desenvolvimento das estruturas internas do que da intervenção do professor ou da cultura em que a criança está inserida”. Além desse aspecto, o que é possível observar entre o indicado na política e o efetivado nas escolas? Quais as convergências? E as divergências? Como a mediação da escrita está sendo realizada e, ainda, como as crianças de seis anos estão sendo avaliadas.

Ainda seguindo essa perspectiva, questiona-se se a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração realmente tem apresentado resultados que beneficiam as crianças de seis anos. Em outras palavras, a atual política tem realmente gerado um maior tempo para aprendizado das crianças ou tem de algum modo antecipado processos excludentes e de produção de fracasso?

Neste cenário, as instituições públicas se debatem em filas e longo tempo de espera para o atendimento, avaliação e diagnóstico, apresentados por neuropediatras, fonoaudiólogos e – para acrescentar – cada vez mais crianças e adolescentes são levadas às chamadas clínicas integradas, com a presença de todos esses profissionais mais os psicopedagogos. Com isso a competência para ensinar e aprender a ler e escrever se distancia ou é dividida com profissionais de outras áreas e ocorre em outros espaços educativos que não as escolas (TULESKI e CHAVES, 2011, p. 211).

Toda essa diversidade de entendimentos frente à “nova” política é justificada, uma vez que, como advertem Lopes e Macedo (2011), apoiadas nos estudos de Stephen Ball, as formas e finalidades que as políticas públicas assumem localmente são as mais variadas e, dessa forma, o “global” recebe múltiplos sentidos, demonstrando todo um processo de articulação entre o que é global e o que é local. Como a leitura e interpretação de determinado texto político parte do individual para o coletivo e, deste volta para o individual, com efeitos múltiplos, faz-se necessária a explicação de todo esse ciclo.

2 PERCURSO METODOLÓGICO E UM REFERENCIAL PARA ANÁLISE DE POLÍTICAS

Depois de discutidos os aspectos concernentes à implantação e implementação do Ensino Fundamental de nove anos, nesse capítulo pretende-se explicitar como, a partir, do panorama dado anteriormente desenvolveu-se a pesquisa e como acontecerá a discussão dos dados advindos do processo de pesquisa, bem como, os referenciais que serão utilizados na discussão desses dados.

De acordo com Mainardes (2007) é necessário entender as estratégias utilizadas durante o processo de implementação de uma política, independente do tipo de processo, isto é, quer seja um processo de implementação de imposição vertical ou participativo. Importante também observar:

- a) Como os profissionais envolvidos na educação foram comprometidos no processo;
- b) Como aconteceu a elaboração do texto da política pública;
- c) O tipo de processo utilizado na implementação da política estudada; e
- d) Em que medida a política pública está comprometida com a manutenção ou não das relações e estruturas de poder.

Com relação aos itens acima destacados faz-se necessário ressaltar que os textos políticos quando criados, estão tensionados por negociações e acordos de diferentes posicionamentos por parte de diferentes sujeitos, conforme citado Ball (*apud* LOPES e MACEDO, 2011) isso significa que deve-se “compreender como a política exercita o poder pela produção da verdade e do conhecimento como discursos” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 261).

Em contrapartida, embora o professor não participe diretamente do processo de elaboração e definição das políticas educacionais, espera-se sempre uma determinada atitude dos docentes em relação à nova política. No caso específico da ampliação do ensino fundamental para nove anos, o que se deseja é que o docente compreenda que, com essa nova proposta, o ano adicional não pode resultar em um encurtamento de “uma fase tão importante

na vida da criança em detrimento da exigência de uma *organização escolar que prevê do ponto de vista curricular o acúmulo de conhecimentos, desvinculados da realidade dos alunos [...]* (MORENO e PASCHOAL, 2009, p. 43, sem grifos no original). Entende-se que essa tarefa é árdua e implica não só em conhecimento do texto legal, mas na adesão a uma outra concepção de ensino fundamental.

Kramer (2006) afirma que do ponto de vista da criança, a educação infantil e o ensino fundamental não são fragmentados, sendo esta uma visão típica dos adultos e das instituições escolares. Afirma ainda que a “inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico” (KRAMER, 2006, p. 811). A autora menciona também que as necessidades das crianças de seis anos devem ser consideradas e atendidas citando, entre estas, o aprender e o brincar. Aos serem incluídas no ensino fundamental de nove anos de duração, essas crianças passam a ter o direito de receber do Estado e da sociedade garantia no atendimento de “suas necessidades básicas em outras esferas da vida econômica e social, favorecendo, mais que uma escola digna, uma vida digna” (KRAMER, 2006, p. 812).

Em outras palavras, Kramer (2006) chama a atenção para a necessidade de se pensar na educação da criança de seis anos a partir de suas necessidades, seus interesses; levando sempre em consideração o fato de não incorrer no erro da escolarização precoce, tomando por base os moldes tradicionais da educação, que defende a obrigatoriedade de ensinar a criança a ler, a escrever e realizar cálculos. Essa mesma perspectiva, a de repensar o ensino fundamental, em especial em seus anos iniciais, é corroborada por outros pesquisadores, como por exemplo, Nascimento (2012, web) que observa que:

O direito efetivo à educação das crianças de seis anos não acontecerá somente com a promulgação da Lei Nº 11.274, dependerá, principalmente, das práticas pedagógicas e de uma política da escola para a verdadeira acolhida dessa faixa etária na instituição.

Ainda seguindo essa mesma perspectiva, qual seja, da necessidade de se repensar o cotidiano escolar e não apenas adicionar um ano ao ensino fundamental, Corsino (2007) e Leal (2007) pontuam que a proposta pedagógica das diferentes escolas para esse primeiro ano do ensino fundamental deverá ser mediada por uma perspectiva interdisciplinar, respeitando, sobretudo, as diferentes culturas, os interesses e conhecimentos das crianças, ampliando-os e expandindo-os em espaços públicos de convivência. Isso deverá ocorrer principalmente por

meio da oralidade.

Melhor dizendo, a proposta curricular do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos deve atender às necessidades específicas das crianças de seis anos. Portanto:

Não deve ser, ingenuamente, compreendida como uma simples adequação dos conteúdos trabalhados no primeiro ano/série do ensino fundamental de oito anos, somados à proposta desenvolvida com as crianças de seis anos, até então, atendidas no último ano da educação infantil. Faz-se necessário elaborar uma nova proposta curricular coerente com as especificidades não só da criança de 6 anos, mas também das demais crianças de 7, 8, 9 e 10 anos de idade, que se encontram na infância, que compõem os cinco anos iniciais do ensino fundamental. Consequentemente, espera-se, desse modo, que essa reelaboração, reflexão e atitude curricular não se limite aos anos iniciais, mas que se estenda aos anos finais dessa etapa de ensino, pois a adolescência é um ciclo de vida que, também, está inserido no ensino obrigatório (FERNANDES, 2011, web).

Conforme destacam Rocha, Campos e Campos (2010) se a implementação da Lei nº 11.274/2006, de ampliação do ensino fundamental de nove anos, encontrou resistência entre professores e pesquisadores, provocando grandes discussões nacionais, parece que a concepção de como esse ensino precisa ser elaborado não foi tão desarmônica. Como pôde ser verificado por intermédio das citações acima, vários são os pesquisadores que ressaltam a necessidade de reelaboração curricular. No entanto, como já destacado, se por um lado tem-se uma consonância nas indicações e nas orientações, por outro, as práticas educativas cotidianas nem sempre são uníssonas com essas orientações.

Dito de outro modo, a ampliação do ensino fundamental, a antecipação da entrada das crianças na escola deveria ser precedida por um novo modo de organização curricular que deveria incluir, além dos conteúdos, o tempo e os espaços destinados às crianças, em especial, as de seis anos. Corsino (2007) afirma que a proposta pedagógica para as crianças de seis anos deve integrar as diversas áreas do currículo, de tal modo que possam efetivar-se nos tempos e espaços escolares, por meio de atividades realizadas por crianças e adultos, interagindo constantemente. Ainda segundo Corsino (2007), as condições do espaço, são fundamentais, mas são diretamente influenciadas pela qualidade das mediações/interações. A autora ainda afirma que a educação é um ato político, estético e ético e que, separadas essas três vertentes, é o mesmo que afirmar o desconhecimento da ação educativa.

Entretanto, como bem destaca Mainardes (2007) em relação à implementação de políticas educacionais, é possível observar:

- a) Que essas políticas são complexas, envolvendo muitas mudanças no fazer do professorado;
- b) Indicam também a existência de uma diferença significativa entre o que se propõe no papel e o que se consegue alcançar no chão da escola;
- c) A implementação desse tipo de política demanda em que os professores passem por um contínuo e intenso processo de formação continuada;
- d) O modo vertical (de cima para baixo) como essas políticas têm sido implementadas, têm distanciado os professores do que realmente se pretende com o modelo cíclico.

A partir destas observações, novas questões são suscitadas, entre elas: as redes de ensino efetivamente reelaboram suas propostas curriculares? Houve uma organização de tempo e de espaço específico para as crianças de seis anos? O que realmente mudou na rotina das escolas com o ingresso das crianças de seis anos no ensino fundamental? Essa política tem gerado realmente um tempo maior de aprendizagem? Ou a antecipação do ingresso da criança está se revelando em uma antecipação de diagnósticos e indicações de problemas para estas crianças?

Tais questionamentos se tornam ainda mais instigantes quando novas perguntas são somadas, visando reflexão: as escolas estão seguindo as recomendações legais e discutindo o que implica em ampliar o tempo de aprendizagem? Ou o processo realizado foi na verdade uma adequação de conteúdos, de maneira que, o ritmo e o modo de aprendizagem que a criança possuía anteriormente e, eram entendidos como pertinentes ao seu desenvolvimento, agora são compreendidos como “atrasados”, “insuficientes”, e não mais condizentes com as novas exigências? Enfim, o tempo de aprendizagem das crianças está realmente sendo ampliando ou o que vem ocorrendo é uma mera antecipação de expectativas, queixas e diagnósticos?

Conforme foi possível inferir por meio das discussões até aqui desenvolvidas, repensar as necessidades e as possibilidades das crianças de seis anos é imprescindível; além de se configurar um período de transição, do ensino fundamental de oito anos para o ensino fundamental de nove anos, pois essa nova realidade trata-se de ser a primeira experiência escolar de muitas crianças. Rapoport (2009), tomando como pressuposto o ingresso da criança de seis anos ao ensino fundamental, levanta um aspecto relevante. Defende que a entrada do

aluno ou o seu ingresso no ensino fundamental requer cuidado redobrado, principalmente no que se refere ao processo de adaptação das crianças que nunca frequentaram instituições educativas. Nesse sentido, Rapoport (2009) salienta que o processo que se tem na educação infantil deve servir de referência para nortear os processos e as práticas do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos.

Por sua vez, Sarmiento e Rapoport (2009) fazem menção à necessidade de um olhar reflexivo que articule os dados da realidade com os saberes teóricos e práticos, os quais deverão nortear e equilibrar as ações educativas dos docentes, tanto durante, em nível de planejamento, como nos processos e práticas do ato de ensinar e aprender, sem esquecer-se também, em relação à avaliação. Nas palavras de Moreno e Paschoal (2009, p. 49),

Entre a utopia necessária e a realidade concreta de uma sala de aula existe um longo caminho, pois uma leitura superficial e equivocada da Proposta do ensino fundamental de Nove Anos, pode com certeza contribuir para o fracasso escolar da criança já no início de escolarização. Questões como alfabetização precoce, o excesso de conteúdos da primeira série, a cobrança de atitudes e comportamentos mais maduros por parte da criança, espaço não adequado para o trabalho com essa faixa etária, o cerceamento do corpo e a falta de qualificação do professor, dentre outros, podem comprometer qualquer possibilidade de trabalho inovador com os pequenos.

Ao considerar estes aspectos e utilizando o Referencial Analítico do Ciclo de Políticas pretende-se investigar como esse processo ocorreu em duas redes de ensino público, situadas nas cidades de Joinville e São Francisco do Sul. Mesmo o Brasil não tendo, conforme aponta Campos (2008), uma longa tradição nos estudos de políticas, entende-se ser importante estudos que procurem verificar as articulações entre a análise da política pública e o papel das instituições. Ao considerar esta observação, discutir-se-á o referencial adotado a seguir.

2.1 Referencial para Análise de Políticas

Conforme anteriormente enunciado, realizou-se uma revisão bibliográfica, bem como uma investigação e revisão no banco de teses e dissertações da CAPES. A partir das inferências colhidas durante esse processo, foi possível verificar que foram muitas as dificuldades decorrentes do processo de implantação da nova Política para o ensino

fundamental de nove anos. Sendo assim, obter respostas a fim de verificar o fato de que com a ampliação do ensino fundamental para nove anos nossas crianças estão realmente tendo mais tempo para novas aprendizagens ou, em vez disso, se estão cada vez mais cedo, deparando-se com o fracasso escolar, faz-se necessário.

No entanto, ao se discutir as políticas públicas é fundamental definir um referencial que possa auxiliar durante as análises. Tal tarefa ainda é árdua, quando considerado que a elaboração, a execução e a modificação de uma determinada política é definida por meio de um movimento dialético-histórico-social. Isto é, conforme afirma Azevedo (2004, p. 5) “as políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm lugar e que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria”. Diante disso, vale dizer que a política educacional em vigor, em dada sociedade, tem relação direta com o projeto de sociedade pretendido, que se tem pretensão de implantar, levando em consideração o momento histórico pelo qual se está passando (AZEVEDO, 2004).

Assim, a utilização de referenciais para auxiliar na compreensão do processo de políticas é importante. Azevedo (2004) propõe um referencial de análise apoiado nas análises de Muller e Jobert, pelo fato de que a perspectiva por eles apresentada propicia o enfoque das ações do Estado para além da acumulação própria do sistema capitalista. Por sua vez, Dale (*apud* Campos, 2008, p. 22) defende um referencial analítico,

O qual sustenta que a agenda política nacional para a educação é globalmente estruturada, sendo possível observar fortes conexões com processos e relações supranacionais e globais, estando estas relações modeladas pelas condições, interpretações e recursos socioinstitucionais nacionais relevantes e específicos de uma dada formação social.

Partindo do estudo do referencial analítico acima apresentado, optamos por adotar o referencial de análise de políticas públicas, desenvolvido por Stephen Ball, pesquisador inglês da área de políticas educacionais. Acredita-se que essa abordagem, assim como defendido por Mainardes (2007), permitirá a verificação dos diferentes momentos da implantação e implementação de uma determinada política pública. Aduz-se que “essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, [...] este referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível” (MAINARDES, 2007, p. 27).

Mainardes (2007) cita os estudos desenvolvidos por Ball em parceria com Richard Bowe, destacando que os autores “[...] tentaram caracterizar o processo político, introduzindo

a noção de um ciclo contínuo constituído por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso” (MAINARDES, 2007, p. 27). Resumidamente, os autores identificam diferentes momentos no processo de implementação de uma política pública. Num primeiro momento, encontra-se a faceta da política proposta, que diz respeito à política oficial, defendida não só pelo governo responsável (federal, estadual ou municipal), mas também pelas instâncias inferiores que partilham das mesmas intenções. A segunda faceta, política de fato, diz respeito aos textos políticos e legislativos que normatizam e dão base de sustentação para que as políticas propostas sejam efetivadas. E, como última faceta, a política em uso, refere-se aos discursos e práticas que afloram durante o processo de implementação, oriundos dos profissionais que colocam essas políticas em prática (MAINARDES, 2007).

Dando sequência ao estudo acima descrito, Ball e Bowe (*apud* MAINARDES, 2007, p.28) reformularam esse pensamento inicial, apresentando uma “[...] versão mais refinada do ciclo de políticas, descrevendo um ciclo contínuo constituído por três eixos principais: o contexto da influência, o da produção do texto e o da prática”. Assim esses três contextos precisam ser compreendidos da seguinte forma:

- a) O contexto da influência é o ‘local’ onde ocorrem as disputas “para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado”. É neste lugar que os conceitos ganham validade e dão forma ao discurso que dá embasamento à política. Esse contexto pode ser contraposto ou articulado por outros grupos e/ou comissões;
- b) O contexto da produção de texto está mais “articulado com a linguagem do interesse público em geral”. Segue afirmando que os textos políticos resultam de variadas disputas e acordos, “pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política”. Dessa forma, refere que as políticas carregam limitações de ordem material, bem como, possibilidades;
- c) O contexto da prática advém da resposta obtida com a aplicação dos textos da política. É nesse contexto que a política pública é interpretada e recriada e junto a isso aparecem os efeitos e as consequências que podem ocasionar mudanças significativas na política original (MAINARDES, 2007).

Não satisfeito ainda com os resultados encontrados, Ball (apud MAINARDES, 2007) ampliou seus estudos e, mais uma vez, expandiu o ciclo de políticas públicas, acrescentando, aos três contextos acima citados: o contexto dos resultados ou efeitos e o contexto da estratégia política.

O contexto dos resultados ou efeitos é aquele no qual as políticas “[...] deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e interações com desigualdades existentes” (MAINARDES, 2007, p. 31). Tal contexto nos remete às práticas, ao modo de interpretação da política escrita, ao uso que é feito do texto político no cotidiano escolar, frente às diferenças apresentadas que não aparecem no ideário de quem escreve/produz o texto político.

No que tange ao contexto da estratégia política, Mainardes (2007, p. 31) descreve que esse contexto “envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada”. Tal contexto dizia respeito à efetivação das mediações docentes, frente à política apresentada, refere-se ainda às dificuldades enfrentadas pelos professores ao assumirem, por exemplo, o público de seis anos sem formação, preparo específico para isso, diz respeito também às diferentes (re)adaptações que se fizeram necessárias frente à diversidade apresentada e, por fim, está relacionado ao discurso observado, tomando por ponto de partida a prática docente de todos os dias. Ainda de acordo com Mainardes (2012, web), o contexto da estratégia política exige do pesquisador responsabilidade ética, apresentando estratégias e atividades para intervir no que tange às dificuldades apresentadas pelo processo de implementação da política estudada. “O aspecto essencial desse contexto é o compromisso do pesquisador em contribuir efetivamente para o debate em torno da política, bem como para sua compreensão ética” (MAINARDES, 2012, web).

A partir deste referencial se compreende que as políticas não são simplesmente inseridas no contexto educativo, pelo contrário, se entende que os “professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais” (MAINARDES, 2007, p. 30). Dessa forma, o que o corpo docente pensa e em que acredita, bem como, o que planeja e faz a partir disso, tem influência direta no processo de implementação das políticas públicas educacionais.

Tendo como base tais inferências, empreende-se esta pesquisa analisando-se de modo mais específico o contexto da prática que, como já discutido anteriormente, é o contexto onde

a política pensada é interpretada e efetivada.

2.2 Procedimentos Metodológicos

Para que se obtivessem os dados necessários para suprir a demanda proporcionada pelos objetivos propostos para esta pesquisa, a citar: verificar como aconteceu a implementação da Lei nº 11274/2006 em dois municípios da AMUNESC, Joinville e São Francisco do Sul; analisar marcos legais que regeram o período de implantação do ensino fundamental de nove anos (federais, estaduais, municipais); analisar os primeiros dados estatísticos obtidos após a transição para o ensino fundamental de nove anos; realizar entrevistas com os secretários e/ou técnicos das secretarias de educação dos municípios em questão e demais funcionários que atuaram no processo de transição para o ensino fundamental de nove anos e verificar como os currículos, espaços e tempos foram repensados nesses municípios para atender a essa nova população, desenvolveu-se uma pesquisa do tipo estudo de caso, objetivando analisar a implementação de uma política nacional, o ensino fundamental de nove anos.

Para tanto foi adotado, conforme apresentando anteriormente, o referencial de análise de política desenvolvido por Stephen Ball, o qual compreende que o processo de implementação de uma política precisa ser estudado a partir da lógica de um ciclo, uma vez que, entre a política pensada e a executada existem várias dimensões que devem ser consideradas.

Tomando por base o acima exposto, o estudo foi organizado da seguinte forma:

- a) Pesquisa bibliográfica e documental via sítios oficiais, tanto do Ministério da Educação, quanto das Secretarias Municipais de Educação e/ou por coleta direta nas Secretarias Municipais de Educação dos municípios envolvidos na pesquisa;
- b) Mapeamento das estratégias utilizadas por cada município para a implementação da lei;

- c) Entrevista com equipe técnica das respectivas Secretarias Municipais para verificar como ocorreu o processo;
- d) Entrevista com professoras dos primeiros anos indicadas pela equipe técnica anteriormente entrevistada.

O primeiro momento da pesquisa foi destinado à coleta e análises de documentos, de modo a sistematizar os marcos legais da política em estudo. Em paralelo, desenvolveu-se a revisão bibliográfica, a qual foi compilada e fichada.

Para análise dos documentos foram utilizados dois referenciais: o primeiro documento contra documento, podendo ser definido como uma tarefa que “exige um olhar investigativo sobre os textos oficiais (legislação, relatório, documento, entre outros) para ler o que dizem, mas também para captar o que “não dizem” (SHIROMA, GARCIA e CAMPOS, 2011, *p.18*).

Shiroma (2012, web) ainda afirma que sobre a leitura de documentos oficiais que a disseminação desses pela internet, é de grande impacto uma vez que tais documentos são “relevantes tanto porque fornecem pistas sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades, quanto pelos mecanismos utilizados para sua publicização”, no caso a internet.

Levando em consideração os aspectos até aqui colocados a análise dos documentos acontecerá por meio de comparação entre os vários documentos estudados. No caso as leis federais que versam sobre a ampliação do ensino fundamental para nove anos e os documentos municipais originários desse documento federal. O mesmo acontecerá com os documentos municipais quando comparados aos documentos escritos pelos conselhos municipais de educação. Também serão utilizados nesse momento, sempre que necessário, pareceres e resoluções que subsidiaram mudanças nas leis principais (federais e/ou municipais).

Paralelamente à essa análise acontecerá ainda, a análise por meio do referencial de políticas proposto por Stephen Ball e anteriormente detalhado.

No segundo momento os dados foram obtidos por meio de entrevistas, tanto com equipe técnica quanto com professores responsáveis inicialmente pelas primeiras turmas de primeiros anos. As entrevistas foram semiestruturadas, seguindo um roteiro prévio e posteriormente transcritas para as análises futuras. A inclusão dos professores nesse processo é justificada, uma vez que, nos estudos de Ball e Bowe (*apud* MAINARDES, 2007), afirmam

que as políticas após implementadas sofrem ação no momento do fazer do professor e demais profissionais envolvidos no processo. Isto é, essas políticas quando chegam à escola – contexto da prática – sofrem influência e influenciam os acontecimentos, decisões e tantas outras atividades na escola. No momento da entrevista, os profissionais receberam um Termo de Consentimento no qual autorizaram a utilização das suas respostas para atividades de análise e futura divulgação dos resultados. As entrevistas ficarão sob guarda e posse da pesquisadora responsável, por cinco anos, e depois deste prazo serão devidamente picotadas e enviadas para reciclagem.

Com relação aos sujeitos entrevistados, foram ao total quatro gestoras educacionais aqui denominadas: SSM (Supervisora da Secretaria Municipal) e 6 professoras de ensino fundamental aqui denominadas (PEF). Sendo que, as professoras entrevistadas foram indicadas pelas gestoras, como sendo aquelas que assumiram as primeiras turmas de ensino fundamental nos dois municípios e participaram ativamente do processo de implementação da política de ampliação do ensino fundamental de nove anos.

No município de São Francisco do Sul a gestora entrevistada assumiu a secretaria de educação no ano de 2010, pós-implantação do ensino fundamental; anteriormente havia trabalhado em município vizinho exercendo a mesma função. Trabalha na Educação há mais de 10 anos, assim como as demais entrevistadas.

Quanto às professoras entrevistadas, nesse mesmo município, todas referiram trabalhar com Educação há mais de 10 e uma delas inclusive, após “os filhos criados” (PEF2) resolveu voltar a estudar e formou-se em Pedagogia, sendo que até então lecionava apenas tendo cursado o magistério.

No município de Joinville, maior rede educacional do Estado de Santa Catarina, foram entrevistadas 3 gestoras educacionais, todas também com mais de dez anos de trabalho na Educação, tempo esse iniciado em sala de aula e atualmente como supervisoras de ensino fundamental (alfabetização) na secretaria municipal de Educação.

Quanto às professoras entrevistadas no município de Joinville, duas atualmente trabalham na secretaria municipal de Educação e, quando da implantação do ensino fundamental de nove anos na referida rede educacional assumiram turmas de 1º ano em Centros de Educação Infantil. A terceira professora entrevistada, quando da implantação do ensino fundamental, estava com turmas da antiga 1ª série, tendo assumido na sequência turmas de alfabetização e, atualmente turmas de 1º ano.

Para a análise das entrevistas utilizamos o referencial de análise de políticas proposto por Stephen Ball e no Brasil estudado por Mainardes (2007), aprofundando nossas discussões no contexto da prática.

Na sequência discutiremos os dados obtidos através das análises documentais, dos dados estatísticos e, também, os discursos que apareceram no decorrer das entrevistas, buscando sempre amparo nos documentos oficiais (leis, pareceres, resoluções e orientações).

3. REALIDADE PESQUISADA: OS PRIMEIROS DADOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

A ampliação do ensino fundamental em contexto nacional vem sendo desenhada desde os anos 90, principalmente com a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A obrigatoriedade dessa ampliação, no entanto veio com a Lei 11274/2006, como já descrito aqui.

No contexto da educação nacional, pode-se observar de acordo com dados do MEC no ano de 2004, que dos 81,7% das crianças de seis anos que frequentavam a escola, 38,9% o faziam na educação infantil, 13,6% nas classes de alfabetização e 29,6% já o faziam no ensino fundamental. Tal dado reforçava o propósito de ampliação do ensino fundamental, uma vez que a intenção de um número maior de anos no ensino fundamental, obrigatório, era (e ainda é),

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

Podemos citar como um dos passos para que todas as crianças tenham mais tempo de convívio escolar, como acima exposto, a matrícula das crianças de seis anos no ensino fundamental e, quanto a isso, pode-se observar os dados referentes à evolução das matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental (primeiro ao 5º ano), nos quais as crianças têm idade entre seis e 10 anos de idade, demonstrando o seguinte panorama nacional:

Tabela 1 - Evolução das matrículas nos anos iniciais após implantação do ensino fundamental de nove anos

ANO	Nº DE MATRÍCULAS
2006	10.665.615
2007	13.714.588
2008	14.265.798
2009	17.329.638
2010	16.921.822
2011	16.360.770

Fonte: INEP (2012, web)

Em um primeiro relatório do programa⁴ de “Ampliação do ensino o fundamental para nove anos”, de acordo com dados do Censo Escolar de 2003, aparecia um total de 11.510 escolas que já haviam ampliado o ensino fundamental para nove anos. Nessa época, apenas os Estados do Acre, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima e Sergipe, não apresentavam nenhum movimento relativo ao programa.

Em 2005 é lançado um segundo relatório do programa de ampliação para nove anos, no qual consta que 88% das Secretarias Municipais de Educação iniciariam o processo de implantação do programa no primeiro trimestre de 2004. De acordo com dados do Censo Escolar de 2004, 16 municípios catarinenses já estavam com ensino fundamental de nove anos implantado, o que dava um total de 8.806 crianças matriculadas com seis anos de idade.

Se em dados estatísticos a ampliação do ensino fundamental foi desenvolvida de modo exitoso, o questionamento recai sobre o *contexto da prática* desta lei, isto é, quais os efeitos desta política na democratização do processo de acesso à educação básica? Como, nos municípios em estudo, esta política foi desenvolvida? Tal contexto, já citado anteriormente, diz respeito ao momento no qual a política está sujeita à interpretação e recriação por parte daqueles que a colocam em ação, podendo assim, ocasionar a esta política, mudanças e transformações.

No Estado de Santa Catarina a implantação do ensino fundamental de nove anos teve início com o Decreto nº 4.804 de 25 de outubro de 2006, que dispõe sobre “a implantação do ensino fundamental, com duração de 9 (nove) anos, nas escolas da rede pública estadual de Santa Catarina”.

No artigo primeiro do Decreto menciona-se que a,

Implantação do ensino fundamental com duração de 9 (nove) anos na rede pública estadual de Santa Catarina dar-se-á de forma gradativa, a partir do ano de 2007, com ingresso na 1ª série, de crianças a partir dos 6 (seis) anos de idade completos em primeiro de março (SANTA CATARINA, 2012b, web).

No referido documento, também, se faz alusão à nomenclatura a ser adotada, sendo assim distribuída: cinco anos iniciais e quatro anos finais e a nomenclatura correspondente a

⁴ De acordo com material distribuído pelo MEC (Brasil, 2004), intitulado “Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais” o programa de ampliação do ensino fundamental de nove anos é um movimento mundial e, já tem adesão em vários países na América do Sul. A publicação ainda cita que de acordo com o PNE a ampliação do ensino fundamental pela inclusão das crianças de seis anos de idade, tem duas finalidades principais: oferecer maiores subsídios para as aprendizagens próprias do período de escolarização obrigatória e, assegurar às crianças a progressão nos estudos, alcançando maior nível de escolarização.

esses anos será de 1ª a 5ª série para os anos iniciais e 6ª a 9ª séries para os anos finais. No entanto, conforme verificou-se ao longo da atual pesquisa, os municípios analisados não seguem as indicações da Secretaria Estadual de Educação; pelo contrário, cada município desenvolveu estratégias próprias para atender as exigências legais. Essa distinção, conforme se observou na pesquisa, resulta, por vezes, em confusões e dificuldades quando as crianças mudam de rede de ensino. Na sequência, discutir-se-á cada município envolvido nessa pesquisa em particular.

3.1 O Ensino Fundamental de Nove Anos em Joinville

O município de Joinville, de acordo com dados da própria Secretaria de Educação, tem hoje a maior rede de ensino do Estado, contando com um total de 86 escolas de ensino fundamental e 57 Centros de Educação Infantil. Com relação ao quadro de funcionários, no início do ano de 2012 totalizava 4.622, dos quais 4.162 eram efetivos e 460 contratados.

O ensino fundamental de nove anos teve início no município de Joinville no ano de 2003 por meio da Resolução nº 045/2008/COMED, que “autoriza a implantação gradativa do ensino fundamental de nove anos nas Unidades Escolares mantidas pela Prefeitura Municipal de Joinville” (JOINVILLE, 2008). No entanto, observa-se, de acordo com dados do Setor de Estatística da Secretaria Municipal de Educação, que as matrículas das crianças de seis anos no ensino fundamental já eram aceitas em 1998, quando se colocou em ação o ‘Projeto Implantação de Ciclos no Ensino Fundamental’ que tinha como proposta reorganizar as escolas em ciclos, tendo como objetivo,

Minimizar o problema de repetência e da evasão escolar abrindo possibilidade para que o currículo possa ser trabalhado ao longo de um período de tempo maior, respeitando assim os diferentes ritmos de aprendizagem que os alunos apresentam (JOINVILLE, 1998, p. 4).

Nessa data, seguindo os dados do censo municipal, existiam na 1ª fase do ciclo um total de 22 crianças matriculadas com seis anos de idade. Pode-se observar que nos anos seguintes as matrículas das crianças de seis anos nas primeiras séries continuaram sendo efetivadas na rede municipal, ainda que o ensino fundamental continuasse sendo de oito anos.

Desse modo, nas primeiras séries havia crianças com seis e sete anos, conforme a escola em que eram matriculadas. Somente em 2008, com a publicação da Portaria nº 062, que dispõe sobre,

A organização e o funcionamento dos anos iniciais do ensino fundamental, com nove anos de duração, nas escolas da rede municipal de Joinville (JOINVILLE, 2008, p. 1).

Esse documento previa em seu artigo primeiro que,

Conforme determinação legal da Lei nº 10.172/2001, a rede municipal de ensino de Joinville vem, desde 2003, implantando progressivamente, o ensino fundamental de nove anos pela inclusão das crianças de seis anos de idade, tendo em vista *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 escolaridade* (JOINVILLE, 2008, p. 1, grifo nossos).

Esta indicação presente no documento municipal também pode ser observada na Lei nº 10.172/2001, que determinava o PNE (2001-2011), tendo como primeiro objetivo a universalização do atendimento de toda clientela:

Do ensino fundamental, no prazo de cinco anos a partir da data de aprovação deste plano, garantindo o acesso e a permanência de todas as crianças na escola, estabelecendo em regiões em que se demonstrar necessário programas específicos, com a colaboração da União, dos Estados e dos Municípios (BRASIL, 2012c, web).

Além de que, ao institucionalizar o ensino de nove anos, o município atende também a meta instituída na referida lei em relação ao ensino fundamental:

Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos (BRASIL, 2001, p. 24).

No entanto, ao analisar os documentos, o processo no município de Joinville foi gradativo no que diz respeito à matrícula das crianças com seis anos, não significando essa ação, a ampliação gradativa do ensino fundamental de oito para nove anos. Antes, o que foi possível verificar é que por um período de 12 anos (1998-2010) a rede municipal de Joinville teve crianças de seis e sete anos na primeira série do ensino fundamental de oito anos. Sendo que a partir do ano de 2003, notou-se concomitantemente a 1ª série do ensino fundamental de oito anos, o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos e as classes de seis anos ou de

alfabetização que correspondiam ao primeiro ano do ensino de nove anos; mas as aulas aconteciam nos Centros de Educação Infantil, conforme detalhes a seguir.

Outra singularidade observada nesse processo foi em relação ao local no qual as turmas de seis anos iriam estudar. Isto é, de acordo com a Portaria nº 062, que dispunha sobre “a organização dos anos iniciais do ensino fundamental, com nove anos de duração, nas escolas da rede municipal de Joinville”, os seguintes critérios deveriam ser seguidos.

I- Nas unidades escolares que tiverem espaços e instalações adequados para acolher as crianças de seis anos de idade, sem prejuízo de ingresso e permanência para os alunos que se encontram na faixa etária dos 7 aos 14 anos;

II- Nos Centros de Educação Infantil:

§ primeiro. A matrícula das crianças de seis anos atendidas nos Centros de Educação Infantil deverá estar vinculada à unidade escolar mais próxima.

§ 2º - Os Centros de Educação Infantil atenderão as crianças de 6 anos até 2009, pois, de acordo com a Lei nº 11.274/2006, os sistemas de ensino terão prazo até 2010 para efetivar a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração (JOINVILLE, 2008, p. 1).

Esse aspecto repercutiu diretamente nas matrículas das crianças dos Centros de Educação Infantil, uma vez que, as crianças, como diz o documento, são vinculadas à escola próxima ao Centro de Educação Infantil, mas ocupam espaço físico dos referidos centros. Importante aqui observar que nesse período estava em execução o FUNDEF que abrangia apenas o ensino fundamental. Dito de outro modo, apesar das crianças estarem alocadas em Centros de Educação Infantil, eram matrículas computadas no ensino fundamental. Neste sentido, este arranjo espacial, segundo as próprias técnicas da secretaria, não foi simples:

“Foi bem delicado e... [...] então em princípio nós tínhamos turmas com alunos de seis anos nas Escolas do ensino fundamental, onde havia espaço físico que foi um problema bastante grande e, ainda nos Centros de Educação Infantil como uma extensão da escola” (SSM1).

Além dessa questão, ainda segundo a técnica responsável da Secretaria de Educação houve dúvidas em relação ao conteúdo, uma vez que esse processo não foi acompanhado de uma reformulação curricular:

“No momento inicial acho que a gente tateou bastante né! É... porque não estava definido se era pra alfabetizar ou não, então não existia... o que o ministério dizia, que não

poderia pegar o último ano da educação infantil e trazer pra cá e nem pegar o primeiro ano do ensino fundamental e colocar nessa turma de seis anos” (SSM2).

O discurso da técnica remete ao cuidado que esse processo exige não podendo ser tratado apenas como uma questão estrutural, e assim, é convertido apenas a uma antecipação do ingresso da criança na escola, podendo não se traduzir em um trabalho efetivo de desenvolvimento integral da criança, inclusive da potencialização de sua linguagem escrita. De acordo com Gorni (2007, p. 70) “o elemento diferencial é a priorização do componente pedagógico e a construção de uma base de sustentação sólida sua concretização nas escolas”. A ausência desse elemento pedagógico foi sentido, conforme observou a técnica:

“Nós não tínhamos uma proposta de alfabetização, o que gerou bastante ansiedade, porque daí os professores não sabiam até onde eles poderiam trabalhar e nós tínhamos... a maioria das nossas turmas estavam num espaço inadequado, até o próprio ministério diz que centros de educação infantil não é espaço pra alfabetizar, não é espaço pra alunos do ensino fundamental” (SSM2).

Ainda que os documentos do Ministério da Educação alertassem para essa situação, qual seja a necessidade de se repensar a proposta pedagógica e não apenas antecipar matrículas, a dificuldade acima relatada indica como as materializações das políticas não ocorrem de modo especular, pelo contrário, como indica Mainardes (2012, web), é importante, ao se discutir políticas, considerar a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática realizam e como dão materialidade a esse texto:

Identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas (MAINARDES, 2012, web).

O processo discutido anteriormente ilustra esta situação, isto é, a estratégia priorizada no município foi de adequação física, sendo secundarizado as discussões em relação a estrutura pedagógica. Ainda de acordo com a técnica da Secretaria, a partir dessa dificuldade, nova estratégia foi desenvolvida:

“Em princípio, né, as turmas de seis anos eles ainda continuaram com muitas

atividades que eram da pré-escola, que era turma de seis anos e... aí aos poucos que a gente foi colocando algumas coisas do primeiro ano que desde o início as orientações estabelecidas pelo Ministério da Educação e Cultura, é que o primeiro ano de seis anos não fosse a matriz do primeiro ano de sete anos, então, as duas equipes do ensino fundamental e da educação infantil, fizeram uma matriz de comum acordo, educação infantil e ensino fundamental fizeram uma matriz para as classes de seis anos” (SSM1).

Esta opção do município teve outros desdobramentos, como por exemplo, como proceder em relação à idade de corte das crianças para matrícula. No que diz respeito à matrícula das crianças com sete anos, após a implantação do ensino fundamental de nove anos, foi lançada a Resolução nº 0140/2010 do Conselho Municipal de Educação de Joinville, que tinha por objetivo fixar diretrizes para “regularizar a situação escolar das crianças que ingressaram excepcionalmente aos sete anos no segundo ano do ensino fundamental de nove anos nos anos letivos de 2003 a 2010” (JOINVILLE, 2010, p. 1). Tal resolução em seu artigo segundo afirma que,

Para os alunos que foram matriculados e ingressaram no ensino fundamental no Sistema Municipal de Educação de Joinville a partir de 2003 com 7 (sete) anos de idade no segundo ano do ensino fundamental de 9 anos, a unidade escolar deverá emitir uma declaração individual de aproveitamento de aprendizagem referente as habilidades e competências da matriz curricular do primeiro ano do ensino fundamental de 9 (nove) anos (JOINVILLE, 2010, p. 1).

No artigo 4º, da Portaria Nº 062-GAB/2008, ainda é salientado que a matrícula das crianças de seis anos, será realizada com base em dois critérios:

- I – Serão matriculados no primeiro ano do ensino fundamental com duração de 9 anos, as crianças com 6 anos completos, ou que venham a completar até o dia primeiro de março do ano letivo;
- II – Até o ano de 2009, as crianças sem nenhuma experiência escolar com 7 anos completos, ou que venham a completar até primeiro de março, serão matriculadas na 1ª série do ensino fundamental de 8 anos ou segundo ano do ensino fundamental de 9 anos. (JOINVILLE, 2008, p. 2).

Esses itens da Portaria nº 062/GAB/2008, parecem ter sido retirados ou interpretados com base no Parecer CNE/CEB nº 07/2007 que trata da “consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que se referem ao ensino fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino fundamental” (BRASIL, 2012f,

web). Tal parecer traz em seu texto considerações sobre critérios sugeridos para avaliação das crianças que não frequentaram o último ano da pré-escola no ano anterior ao ingresso no ensino fundamental de nove anos.

[...] b) se a criança **não** frequentou o último ano de pré-escola no ano letivo anterior, seja matriculada no **segundo ano letivo** do ensino fundamental de nove anos, se a avaliação, feita pela escola, tendo como referência a infância e as diferentes dimensões do desenvolvimento humano, verificar que ela tem condições de aprendizagem no segundo ano;

c) se a criança **não** frequentou o último ano da pré-escola do ano letivo anterior seja matriculada no **primeiro ano letivo** do ensino fundamental de nove anos, se a avaliação feita pela escola, tendo como referência a infância e as diferentes dimensões do desenvolvimento humano, verificar que ela não tem condições de aprendizagem no segundo ano (BRASIL, 2012f, web).

Ainda em relação à data corte para matrícula das crianças de seis anos, a Resolução nº 06 do Conselho Nacional de Educação, de 20 de outubro de 2010, que “define diretrizes operacionais para a matrícula no ensino fundamental e na educação infantil” afirma em seu artigo 3º que “para o ingresso no primeiro ano do ensino fundamental, a criança deverá ter idade de 6 (seis) anos completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula” (BRASIL, 2012k, web), no entanto, no artigo 5º, § primeiro afirma que,

As escolas de ensino fundamental e seus respectivos sistemas de ensino que matricularam crianças, para ingressarem no primeiro ano, e que completaram 6 (seis) anos de idade após o dia 31 de março, devem, em caráter excepcional, dar prosseguimento ao percurso educacional dessas crianças, adotando medidas especiais de acompanhamento e avaliação do seu desenvolvimento global (BRASIL, 2012k, web).

Desta forma, observa-se que existe uma obrigatoriedade da instituição de uma data corte para o ingresso no ensino fundamental de nove anos, no entanto, excepcionalmente quando as crianças ingressarem no ensino fundamental com idade anterior a data referida, as instituições e sistemas de ensino devem dar condições de acesso e permanência a essas crianças. Assim, é possível considerar que a legislação de Joinville segue as indicações legais federais, no entanto, ao analisar detalhadamente os documentos observa-se que, conforme apresentado anteriormente, o município de Joinville indicava a matrícula no segundo ano do ensino fundamental de nove anos para as crianças com sete anos, fato que a legislação nacional sempre contra indicou e, Joinville manteve a situação conforme se verifica na Resolução nº 140/2010/CME, fixando,

Diretrizes operacionais para regularizar a situação escolar das crianças que ingressaram excepcionalmente com 7 anos no segundo ano do ensino fundamental de 9 (nove) anos nos anos letivos de 2003 a 2010 no Sistema Municipal de Ensino de Joinville (JOINVILLE, 2010).

A Resolução afirma ainda em seu artigo primeiro que,

Nos históricos escolares dos alunos que ingressaram no ensino fundamental no Sistema Municipal de Educação, no período de 2003 a 2007, com 6 (seis) anos de idade nas denominadas Classes de 6 anos, que foram aprovadas como equivalentes ao primeiro ano do ensino fundamental de 9 anos pela Resolução 045/2008/COMED de 28 de maio de 2008, deve-se registrar no campo referente às notas do primeiro ano o número da Resolução acima citada e no campo referente a carga horária a frequência do aluno (JOINVILLE, 2010).

Pode-se observar nas indicações do MEC que,

O ensino fundamental de nove anos significa ampliação do tempo dessa etapa de ensino na perspectiva de qualificar o ensino-aprendizagem e não a antecipação da sua conclusão. [...] É preciso que os sistemas estejam atentos a essa questão, que não se restringe somente às crianças com sete anos de idade, em virtude da existência da defasagem idade/série bem como daquelas crianças e adolescentes que não ingressaram no sistema na idade própria (BRASIL, 2012j, web).

No município de Joinville, constatou-se a seguinte indicação para as crianças de sete anos, expressas ainda na Resolução nº 0140/2010/CME, apesar das orientações acima mencionadas pelo MEC:

Art 2º - Para os alunos que foram matriculados e ingressaram no ensino fundamental no Sistema Municipal de Educação [...] a partir de 2003 com 7 (sete) anos de idade no segundo ano do ensino fundamental de 9 anos [...]

Art 5º - A partir de 2011, as crianças com 7 (sete) anos completos que por motivos diversos, não tenham ingressado no ensino fundamental de 9 (nove), deverão ser matriculadas no primeiro ano (JOINVILLE, 2010, p. 2-3).

Quanto às crianças com sete anos completos ou mais, tivessem essas ou não, frequentado a educação infantil, poderiam no ano de 2010 serem matriculadas no segundo ano do ensino fundamental de nove anos, não deixando claro, o levar em consideração ou não, as necessidades específicas apresentadas por estas crianças; era-lhes reservado, também, o direito da não reprovação por tratar-se de ser este o primeiro ano delas na escola, direito este,

que lhes é assegurado na LDB em seu artigo 24⁵. No entanto, a partir de 2011, público nas mesmas condições (sete anos completos e não frequência no ensino fundamental), deveria ser matriculado no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, mesmo não tendo acesso às aprendizagens próprias do primeiro ano previamente.

Com relação à nomenclatura no ensino fundamental de nove anos, nas escolas da rede municipal de Joinville, a Portaria nº 062-GAB/2008, cita que será alterada gradativamente a partir de 2008, no entanto o que se observou foi que a Secretaria de Educação optou pela equivalência série/ano, resultando em uma desestruturação da base pedagógica que será discutida no próximo capítulo. A Portaria mencionada indicava que a substituição deveria ser gradativa conforme descrito na Tabela 2 e o que se observou foi que o antigo Pré da educação infantil passou a ser o primeiro ano, a 1ª série passou a ser o segundo ano, 2ª série passou a ser o terceiro ano e assim por diante⁶.

Tabela 2 – Nomenclatura do ensino fundamental de nove anos

Ano Letivo	Ensino fundamental de 8 anos	Ensino fundamental de 9 anos
2008	1ª série – 7 anos	1º ano – 6 anos
2009	2ª série – 8 anos	2º ano – 7 anos
2010	3ª série – 9 anos	3º ano – 8 anos
2011	4ª série – 10 anos	4º ano – 9 anos
2012	5ª série – 11 anos	5º ano – 10 anos
2013	6ª série – 12 anos	6º ano – 11 anos
2014	7ª série – 13 anos	7º ano – 12 anos
2015	8ª série – 14 anos	8º ano – 13 anos
2016	-	9º ano – 14 anos

Fonte: Joinville (2012, web)

A partir de 2008 a proposta pedagógica foi foco de discussão, de modo que a Portaria nº 062 traz em seu Artigo 6º que a proposta pedagógica para o ensino fundamental de nove anos não poderá permitir que sejam,

Transferidos para o primeiro ano os conteúdos da 1ª série. Mesmo sendo a série inicial uma possibilidade para qualificar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos

⁵ Artigo 24, inciso II - “a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental”.

⁶ No ano de 2008 houve mudanças na prefeitura, com a alteração do governo, de modo que, houve mudanças de pessoal dentro da secretaria, bem como, nesse ano ocorreu que as escolas municipais, em especial as escolas do campo que atendiam somente aos anos iniciais do ensino fundamental tiveram problemas em transferir as crianças que findavam os anos iniciais para as escolas estaduais que ofertavam os anos finais do ensino fundamental. Isso porque, na rede estadual o processo ocorreu por implementação gradativa, isto é, as escolas da rede estadual ainda não tinham turmas de sexto ano.

da alfabetização e do letramento, não se deve restringir o desenvolvimento das crianças dessa faixa etária à exclusividade da alfabetização (JOINVILLE, 2008).

Na conversa com a técnica, ela explicou que a proposta curricular que hoje é seguida no município foi desenvolvida internamente pelos próprios técnicos da Secretaria e contou com a colaboração de professores:

“Nós reunimos um grupo de profissionais da própria secretaria, convidamos professores, os professores numa grande reunião eles se disponibilizaram pra participar também, então nós fizemos vários encontros com o grupo de supervisores da secretaria e mais os professores destas séries, alguns professores” (SSM2).

Em relação ao como a proposta foi socializada junto aos demais professores, outra técnica da Secretaria respondeu que,

“Foi devolvido pra escola, os professores levaram... os que vieram aqui levaram a proposta, compartilhavam com seus colegas e depois retornavam com suas modificações” (SSM3).

Ainda segundo as técnicas, após cada escola fazer as alterações que consideravam pertinentes, os documentos eram rediscutidos nos grupos de professores, responsáveis em escrever a proposta. Em consonância com as discussões que aconteciam, Aguiar (2012, p. 4) afirma que,

A construção de um currículo que dê conta de entrelaçar áreas diversas do conhecimento de forma significativa para as crianças, que reconheça o seu modo peculiar de estar no mundo e que contribua para a apropriação de conhecimentos diversos é a tarefa que temos como educadores e, para isso, precisaremos de condições de trabalho e formação.

Na rede municipal de Joinville observou-se que foi oportunizada aos professores a construção coletiva de um novo currículo escolar, bem como, a elaboração de uma nova estrutura pedagógica para realização das transformações que ocorriam. Cabe aqui mais uma vez, salientar, que o ensino fundamental de nove anos começou efetivamente na rede municipal de Joinville normatizado pela secretaria de educação, sete anos após a inserção das

crianças de seis anos no ensino fundamental. No entanto, pertinente observar que, como pontua Bertini *et al* (2008), quando afirmam que, muitos professores já estavam trabalhando no novo sistema de ensino, mesmo sem a criação de diretrizes pedagógicas e curriculares que atendessem as demandas que a partir de então se apresentassem. A grande indagação é: será que com estas ‘antecipações’ os resultados futuros não poderão evidenciar o fracasso escolar?

Ainda pensando na participação dos professores na construção do currículo e estruturas pedagógicas, faz-se uso dos estudos de Perez (2010) quando afirma que alguns autores têm destacado que a participação de diferentes pessoas/implementadores, aqui entende-se entre esses, os professores, é essencial para a implementação de determinada política. Esses profissionais contribuem para “moldar suas crenças e visões de mundo e, conseqüentemente, suas interpretações das mensagens da política” (PEREZ, 2010, p. 1191).

Dando continuidade às discussões curriculares, no que se refere às indicações pedagógicas, o MEC, em documento intitulado ‘Ensino fundamental de 9 anos – orientações gerais’, afirma que “as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil fornecem elementos importantes para a revisão da Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental que incorporará as crianças de seis anos, até então pertencentes ao segmento da educação infantil” (BRASIL, 2004, p. 22). O texto ainda afirma que a escola precisa,

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, p. 22).

Ainda em 2008, pensando nas reestruturações pedagógicas, a Prefeitura Municipal de Joinville, em especial um grupo de profissionais da Secretaria Municipal de Educação lançou a publicação ‘Alfabetização em Contexto de Letramento’, na qual trazia orientações pautadas na publicação do MEC citada, indicando que as crianças de seis anos deveriam ser alfabetizadas tendo garantido o acesso à diversidade textual e diversidade de situações comunicativas de uso da linguagem, seja ela oral ou escrita (JOINVILLE, 2008). Entende-se que essa orientação é importante, uma vez que, como destaca Koerner (2010, p. 88) a “linguagem é um fenômeno que somente ganha forma e sentido quando ações que com ela são praticadas no contexto social sob a forma dos gêneros do discurso”. Dessa forma,

acredita-se que o trabalho pedagógico a ser implementado junto às crianças de seis anos deve levar em consideração as mais variadas formas de se colocar no discurso enquanto locutor e interlocutor.

Entretanto, necessário lembrar que as produções discursivas sofrem influência direta dos ambientes físicos nos quais as crianças se encontram. Para além desse aspecto, segundo as discussões que versam sobre o ensino das crianças de seis anos, o ambiente não é um elemento neutro, pelo contrário, também precisa ser planejado para essas turmas. Assim, ao se questionar as técnicas sobre esse aspecto, sendo considerado que algumas turmas de primeiro ano eram atendidas em Centros de Educação Infantil, a técnica observa:

“As turmas que ficaram na educação infantil, não teve problema nenhum e, muitas escolas, a prefeitura comprou as mesinhas, tem até hoje ainda, as mesinhas e as cadeirinhas, foi comprado, faltou no ensino fundamental no principio parquinho, brinquedos que depois foram sendo adquiridos e adaptados” (SSM1).

A segunda técnica entrevistada chamou a atenção para outros aspectos:

“Nós tínhamos dificuldade principalmente com as cadeiras, cadeira alta pra criança pequena né, mas hoje os espaços estão [...] bem mais adequados, mobiliário, espaço físico, tem espaços que eles têm já o canto da leitura” (SSM2).

Estas observações demonstram, por parte das técnicas, um entendimento do que a política proposta pretendia, uma preocupação com o atendimento às necessidades das crianças, conforme afirmado por Amaral (2008) que, em seus estudos tece considerações acerca do que as crianças entendem por ser criança e viver a infância no ensino fundamental. A autora chama a atenção ao fato de que quando as crianças adentram o mundo da escola de ensino fundamental, elas são “transformadas em alunos [...] muitas vezes já não as enxergamos mais, pois sua existência é naturalizada” (AMARAL, 2008, p. 111). A equipe da Secretaria de Educação demonstrou preocupação em atender as necessidades das crianças de seis anos e perpetuar o ser criança e o viver a infância, mesmo no ensino fundamental; mas as observações indicam que isso não é suficiente na efetivação de uma política. Isto é, se por um lado as técnicas da Secretaria compreendem e defendem a necessidade de se pensar um

ambiente adequado para as crianças de seis anos, por outro, elas possuem limitações de suas ações, uma vez que, a efetivação dessas ações implicam em investimentos financeiros. Dito de outro modo, tomando, por exemplo, o caso do mobiliário, mesmo que professoras e técnicas apontem como sendo necessário serem adequados, ficam na dependência da gestão pública fazer a aquisição.

De modo específico, em relação ao primeiro ano, a Portaria nº 062/GAB/2008 em seu 6º parágrafo indica que o trabalho desenvolvido nessas turmas deve:

Primar pelo envolvimento e interesse das crianças em situações de aprendizagem que contemplem a ludicidade, o contato com os livros, com as histórias, as músicas, os cantos, os jogos, as brincadeiras espontâneas, as danças, etc. (JOINVILLE, 2008, p. 3).

Em relação a essa indicação as técnicas informaram que,

“Seria a questão metodológica a gente pede que os alunos do primeiro ano, que eles sejam iniciados, que seja iniciada a alfabetização, mas que seja com atividades lúdicas, com jogos, que seja dinâmico e diferente da antiga 1ª série de sete anos... que não fique só aquele caderno, que não fique só na escrita, que o ensino e a aprendizagem ocorra com alegria e com ludicidade também, não perdendo a oralidade, como escrever, como usar” (SSM1).

Ainda em relação aos aspectos pedagógicos destinados às turmas de primeiros anos, uma técnica descreve sobre o processo de alfabetização,

“Nós trabalhamos com gêneros textuais, que é a alfabetização e letramento, que é o que preconiza o ministério da educação. Alfabetizar letrando, é alfabetizar dentro dos diversos gêneros textuais, história em quadrinho, poemas, literatura, parlendas, fábulas, texto informativo, reportagens” (SSM2).

Quando questionada sobre o como esse processo ocorre na sala de aula, a técnica explica que é indicado:

“Trabalhar com o lúdico, vai trabalhar o faz de conta, mas também nós trabalhamos efetivamente com a alfabetização, atividades próprias da alfabetização, jogos são muito importantes nessa faixa etária, que a gente não pode perder de vista sete anos... também tem que trabalhar dessa forma, mas não é só o brincar... né... o brincar remete a brincadeiras que

de repente não... dessa forma também a gente não consegue alfabetizar, e a nossa proposta na rede é alfabetizar no primeiro ano, mas ele tem tempo, não alfabetizou tem ainda o segundo ano né... então trabalha assim com propostas de alfabetização e de letramento mas num contexto diferenciado próprio pra essa faixa etária” (SSM2).

Importante se faz, ressaltar que, essa proposta de alfabetização ainda no 1º ano, chega aos professores através do discurso das supervisoras de alfabetização da secretaria municipal não existindo um documento que normatize essa “indicação” dada pelas supervisoras, tanto que o referido município aderiu ao Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa, ainda no ano de 2012.

Ao se analisar esta questão é possível observar que, mesmo compreendendo a importância das demais dimensões no trabalho junto às crianças de seis anos, a alfabetização é o grande foco. Dito de outro modo, embora a proposta pedagógica da Secretaria Municipal procure garantir às crianças de seis anos, como destaca Kramer (2007), o atendimento às suas necessidades de aprender e de brincar, a expectativa em relação ao domínio da leitura e da escrita é a grande meta. Ao considerar que a política de ampliação do ensino fundamental foi justificada como uma medida social, que possibilitaria a todas as crianças um tempo maior de aprendizagem, a preocupação demonstrada pela técnica da Secretaria de Educação é esperada; entretanto, como bem afirmam Dantas e Maciel (2010, p. 160), é fundamental considerar que as crianças:

Trazem muitas histórias, muitos saberes, formas diversas de viver a infância, devemos, assim, recolocar no currículo o brincar como modo de ser e estar no mundo. Valorizando, também, a importância das diversas expressões para o desenvolvimento da criança na escola e fortalecendo os tempos e espaços para o movimento, a dança, a música, a arte. Afinal, esse ser humano precisa vivenciar, sentir, perceber a essência de cada uma das expressões que o tornam ainda mais humano.

Ao considerar a indicação das autoras acima, questionamos à técnica sobre o papel da brincadeira nesse processo, inclusive se as salas possuem espaço para brincadeiras. Segundo uma das técnicas, nas salas há espaço para o desenvolvimento de brincadeiras, as quais são desenvolvidas na rotina cotidiana:

“O professor faz uma rotina semanal e nessa rotina... aí ele vai... ele contempla todas as atividades, as propostas, os jogos, então ali dentro da rotina semanal é que ele vai contemplar... toda... tudo o que ele vai trabalhar durante a semana” (SSM2).

Ao analisar e discutir a proposta atual da Secretaria Municipal de Educação, verificou-se um avanço no que diz respeito à compreensão dos objetivos da ampliação do ensino fundamental. No entanto, quando questionados como esse processo está sendo desenvolvido nas escolas, notou-se que novos processos de interpretação e reinterpretação da lei são realizados. Conforme elucida uma das técnicas quando afirma a dificuldade em fazer com que todas as escolas sigam as orientações diretamente:

“Nós temos 88 escolas, tem a dinâmica e a autonomia de cada escola, então, é... existem as orientações, existe uma portaria que estabelece e aí o cotidiano de cada escola às vezes difere de uma região pra outra e de uma escola pra outra” (SSM1).

As indicações do documento em análise, bem como as declarações das técnicas, estão em consonância com os objetivos da lei, isto é, priorizar mais tempo para o aprendizado das crianças. Não obstante, quando as técnicas são questionadas de como isso vem acontecendo na prática, desvela-se uma diversidade de estratégias por parte das diversas escolas que compõem a rede de ensino municipal. Dessa forma não se confirma a assertiva de que todas as escolas seguem as indicações da Secretaria Municipal de Educação. Esse fato indica como “as políticas não são simplesmente implementadas. Elas são reinterpretadas no contexto da prática” (MAINARDES, 2007, p. 148), ou seja, quando o que diz a política chega aos professores, as leituras e releituras são constantes e, é nesse momento, que os textos políticos sofrem alterações.

Seguindo essa perspectiva, observa-se a importância da participação dos professores nos estudos e discussões das políticas, ou seja, não é suficiente apenas apresentar a nova proposta e mediar uma relação como se os professores fossem consumidores, pois como bem lembra Bowe *et al* (*apud* MAINARDES, 2007), as interpretações das políticas envolvem disputas e debates, implicam em diferentes vozes e posicionamentos. Ainda que a Secretaria tenha desencadeado um movimento de discussão junto aos professores, observa-se que isso

também não é suficiente. Dito de outro modo, é necessário que esse processo tenha continuidade para que a concepção dos professores e da política sejam articuladas.

A constante discussão junto aos professores e demais profissionais das escolas oportunizaria, segundo as análises, maior consonância entre as escolas de uma mesma rede. Seguindo essa discussão, questiona-se como as técnicas observam atualmente a efetivação das orientações dos documentos escritos e do atual currículo nas escolas. Essa técnica chama atenção para o fato de que o atual currículo se pauta na compreensão de que:

“É uma fase que as crianças de seis, sete, oito anos... É a fase que as crianças mais aprendem, então se nós incentivarmos as crianças né... Que não fique, que a aprendizagem, não fique restrita à sala de aula, ao giz, ao quadro, existem muitos instrumentos na escola, tem computador, tem jogos, tem coisas muito interessantes e o principal pra essas crianças é o como fazer, não é o quê! Todo mundo sabe o que ensinar, vamos ensinar as letras, vamos ensinar as palavras, vamos ensinar os meninos de seis anos a ler e escrever, vamos, mas o nosso problema é como ensinar e aí, pra nós garantirmos de uma rede toda não é fácil” (SSM1).

Entretanto, como afirma a técnica, em algumas escolas fluem com muita facilidade essas orientações; no entanto, há escolas que nem tanto. Esse fato demonstra que o texto físico, as orientações provenientes da Secretaria de Educação que chegam às escolas já passaram por um processo de leitura e reinterpretação, e que os leitores desse texto não são leitores ingênuos ou recipientes vazios, mas são sujeitos históricos que recebem e interpretam os textos de diferentes formas (MAINARDES, 2007). Isso torna tão complexo o processo de disseminação de um conceito, de uma concepção.

Essas discussões em relação ao currículo e concepções remeteram à questão da avaliação, aspecto sempre polêmico na educação escolar. Em seu Artigo nº 13 da Portaria nº 062/2008 até aqui discutida, indica que a avaliação deve ser:

Contínua, diagnóstica e baseada nos objetivos educacionais, de forma a orientar a organização da prática educativa em função das necessidades de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos (JOINVILLE, 2008, p. 5).

No documento ‘Ensino fundamental de nove anos: perguntas mais frequentes e respostas da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC)’, são apresentadas as seguintes

indicações:

- Assumir como princípio que a escola deve assegurar aprendizagem com qualidade para todos;
- Assumir a avaliação como princípio processual, diagnóstica, participativa, formativa e redimensionadora da 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 ou conceitos;
- Romper com o caráter meramente classificatório e de verificação dos saberes. (BRASIL, 2012j, web).

Observou-se nas indicações do documento municipal preocupações com os itens apontados no documento do MEC, demonstrando preocupação por parte da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação em realizar ações que atendam as demandas propostas pelo MEC.

Pode-se observar com o até aqui exposto, que o processo de ampliação do ensino fundamental foi bastante complexo na rede municipal de Joinville, mesmo sendo possível advertir que as discussões referentes à alfabetização e como deve ser seu processo sempre tiveram em pauta, as estratégias utilizadas foram diversas, resultando em modos diferentes de efetuar a política.

Em 2010 o Conselho Municipal de Educação fixa a Resolução nº 0106/2010/COMED, que determina as “diretrizes operacionais para a efetiva implantação do ensino fundamental de 9 (nove) anos no Sistema Municipal de Ensino de Joinville”, ressalta-se que esta resolução procurou sistematizar as diferentes estratégias que vinham sendo desenvolvidas desde o início das matrículas aos seis anos, até a implementação do ensino fundamental de nove anos.

Desse modo, em relação às matrículas, a Resolução nº 0106/2010/COMED indica: “o ensino fundamental é direito público subjetivo e a ele tem acesso todas as crianças a partir dos 6 anos de idade”, em consonância com o estabelecido na Constituição Federal de 1988, na Lei nº 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente e na Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ao mesmo tempo em que indica a idade de matrícula no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, sendo aceitas as crianças que completassem seis anos até a data limite de 31 de março do ano de ingresso na escola e, as crianças que completassem seis anos após esta data deveriam ser matriculadas na educação infantil. Ainda discutindo a Resolução nº 0106/2010/COMED, especificamente o artigo nº 12,

quando este afirma que:

A Secretaria de Educação de Joinville em parceria com o Conselho Municipal de Educação deverá promover debates entre os profissionais da educação e comunidade para definição do tempo de duração do ciclo de alfabetização do ensino fundamental de 9 (nove) Anos: 6 (seis) e 7 (sete) anos ou 6 (seis), 7 (sete) e 8 (oito) anos; pois este deverá ser um ciclo contínuo, sem reprovação (JOINVILLE, 2010).

Chama a atenção o fato de que, conforme informou a técnica da Secretaria de Educação no momento das entrevistas, esse momento previsto na Resolução não aconteceu e os pais, assim como a comunidade no geral, tomaram conhecimento das novas indicações para o primeiro ano do ensino fundamental por meio de conversas com as professoras, que ocorriam na primeira reunião de pais na escola.

Importante ressaltar que a Resolução nº 0106/2010/COMED prescreve a organização de espaço e tempo para os primeiros anos, conforme se constata em seu Artigo nº 14:

- I – a reorganização curricular e pedagógica de toda a estrutura desse nível de ensino, materiais didáticos, mobiliários, equipamentos, recursos tecnológicos e acervos bibliográficos;
- II – a organização dos tempos e no redimensionamento dos espaços e ambientes escolares, em especial, àqueles que, sendo compatíveis para crianças de seis anos, garantam-lhes continuidade do contexto sócio afetivo e de aprendizagens anteriormente vivenciadas;
- III – a adequação quanto às formas de gestão pedagógica;
- IV – a manutenção do docente sempre que possível com o mesmo grupo – classe na etapa destinada ao processo de alfabetização;
- V – o aumento do tempo de permanência diária da criança na escola com atividades que visem ao atendimento às dificuldades específicas de aprendizagem, ao convívio social, às artes, às novas tecnologias e aos esportes;
- VI – o estabelecimento de programas de formação continuada de professores e demais profissionais, privilegiando a especificidade do docente que irá atender os alunos nos anos iniciais (JOINVILLE, 2010, p. 4).

O documento ainda faz referência às reestruturações pedagógicas que se fizeram necessárias, devendo as equipes dar maior atenção para as necessidades:

- I – de articulação entre as demandas e as características da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, procurando prever mecanismos de interação entre a família, a escola e a comunidade e de modo que não haja prejuízo da oferta de educação infantil e seja preservada sua identidade pedagógica;
- II – da preservação do “continuum” formativo que se estende ao longo dos nove anos, mediante à aquisição de conhecimentos contextualizados, habilidades e atitudes que atendam às especificidades da segunda infância e aquelas que caracterizam o desenvolvimento da adolescência;
- III – da qualificação didática e flexibilidade dos tempos escolares, especialmente no período destinado à alfabetização, sem perder de vista o cumprimento da carga

horária mínima anual de oitocentas horas e o mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar;

IV – da readequação da organização escolar vigente, assegurando mecanismos de avaliação contínua e de recuperação que busquem continuamente a permanência do aluno no grupo idade-ano (JOINVILLE, 2010, p. 5).

Conforme demonstrado, assimila-se que a Resolução nº 0106/2010 sistematizou o ensino de nove anos na cidade de Joinville, sendo que esse passou por vários momentos e, esses momentos, podem ser visualizados por meio da evolução das matrículas na rede. Os dados dizem respeito às matrículas no período de 2003 e início de 2012.

Importante observar que, ao iniciar as matrículas aos seis anos o município não iniciou o ensino fundamental de nove anos, como demonstrado ao longo da pesquisa. Desse modo, as turmas de primeiro ano eram atendidas tanto nos Centros de Educação Infantil quanto nas Escolas Municipais, sendo que as turmas que eram atendidas nos Centros de Educação Infantil faziam uso de salas que eram cedidas para atender a demanda apresentada nas escolas próximas (como já detalhado anteriormente) e, desta forma, pode-se verificar na Tabela 3:

Tabela 3 - Número de Escolas, Centros de Educação Infantil e matrículas que atendiam aos primeiros anos, após a implantação do ensino fundamental de nove anos de Joinville.

ANO	ESCOLAS	MATRÍCULAS	CEIs	MATRÍCULAS	TOTAL
2003	29	1363	13	1460	42 / 2823
2004	30	1318	13	1684	43 / 3002
2005	32	1417	13	1578	45 / 2995
2006	61	2239	21	1912	82 / 4151
2007	68	2806	18	1383	86 / 4189
2008	67	2801	18	1311	85 / 4112
2009	90	3785	11	691	101 / 4376
2010	86	4698	5	260	91 / 4958
2011	85	5254	1	43	86 / 5297
2012	82	5314	0	0	82 / 5314

Fonte: Primária (2012)

Notam-se nos dados acima apresentados o aumento substancial de matrículas a partir de 2005, ano em que foi promulgada a Lei nº 11.114/2005, instituindo a obrigatoriedade do início do ensino fundamental aos seis anos de idade; ressalta-se quase que uma duplicação no número de matrículas, o que implicou em ocupação de mais salas nos centros de educação infantil.

Ainda que pese os diferentes modos da rede no que diz respeito às matrículas das crianças de seis anos e a legislação tardia regulamentando o ensino fundamental de nove anos,

é importante destacar que as concepções pedagógicas seguiam as orientações da política federal e, como destaca Lima (2012, web), a readequação das propostas pedagógicas devem viabilizar o desenvolvimento integral das crianças e respeitar aquilo que é característico desse período, a citar, a infância.

3.2 O Ensino Fundamental de Nove Anos em São Francisco do Sul

O município de São Francisco do Sul é conhecido como sendo a terceira cidade mais antiga do Brasil. Em seu território encontra-se o quinto maior porto brasileiro em circulação de contêineres, sendo que mais de 70% da renda do município é advinda da movimentação portuária. A rede municipal de ensino de São Francisco do Sul é a terceira maior da região da AMUNESC, contando com 17 escolas de ensino fundamental, das quais participam 3.889 alunos. Com relação ao número de funcionários, a Secretaria de Educação informou que hoje conta com 486 professores efetivos e 88 contratados, sem fazer parte deste cálculo os professores de educação especial.

Em São Francisco do Sul o ensino fundamental de nove anos teve início de maneira não documentada a partir do ano de 2006, sendo regulamentado em 2 de maio de 2011 por meio do Decreto nº 1297/11 o qual,

Dispõe sobre a regulamentação e a implantação do ensino fundamental de nove anos, no âmbito do Sistema Municipal de Educação de São Francisco do Sul, conforme o disposto na emenda constitucional nº53 e na Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional nº 9394/96, com as alterações procedidas pela Lei nº 11274/2006 (SÃO FRANCISCO DO SUL, 2012, web).

Em seu artigo primeiro institui, em 2011 fazendo referência ao que acontecera em 2007, “nas Escolas Públicas pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de São Francisco do Sul, a partir do ano letivo de 2007, o ensino fundamental de 9 (nove) anos, com matrícula a partir dos 6 (seis) anos de idade” (SÃO FRANCISCO DO SUL, 2012, web).

Esse documento ainda esclarece sobre a idade das crianças para completar o primeiro ano, sendo que no artigo primeiro determina que os seis anos devam ser completos até o dia 31 de março do ano letivo em que a matrícula foi requerida. No artigo 2º “fica assegurado aos

alunos ingressantes no ensino fundamental de 8 (oito) anos, a garantia do processo de transição” (SÃO FRANCISCO DO SUL, 2012, web). Ainda esclarece sobre as matrículas na educação infantil que passam a ser obrigatórias para as crianças a partir dos quatro e cinco anos de idade, com mesma data corte que o primeiro ano do ensino fundamental.

Com relação à matrícula das crianças de seis anos no ensino fundamental em São Francisco do Sul, segue abaixo depoimento da técnica responsável:

“O ensino fundamental de nove anos ele teve várias etapas aqui em São Francisco do Sul [...] iniciando em 2006 com a matrícula de crianças que completavam seis anos de idade a princípio até o dia... era... primeiro de março... né... quem completava seis aninhos até o dia primeiro de março, ingressava no primeiro ano do Fundamental. Não ficou definido nesse primeiro momento, se as crianças participariam ou não de um ensino fundamental de nove anos ou se elas permaneceriam no ensino fundamental de oito, infelizmente né...” (SSM4).

Esse modo singular de iniciar a ampliação do ensino fundamental resultou em alguns problemas, conforme informa a técnica:

“Houve matrícula em 2006 com certeza e, não houve essa definição se eles fariam parte de um grupo de... do ensino fundamental de 9 ou permaneceriam no ensino fundamental de 8” (SSM4).

Ainda segundo essa técnica:

“Somente em 2010, foi que a Rede se atentou nessa questão então de que, aqueles que haviam sido matriculados em 2006 com seis anos de idade e, que fizeram parte de uma classe apenas de crianças de seis anos de idade, eles passariam então, a compor o ensino fundamental de nove anos. E os demais que se misturaram com as crianças de sete anos, eles transcorreram com o ensino fundamental de oito infelizmente!” (SSM4).

Esse fato fez com que a Secretaria Municipal de Educação de São Francisco definisse que o ano de implementação do ensino fundamental de nove anos fosse o de 2010.

Assim, em 2011 a Secretaria Municipal de Educação de São Francisco do Sul determina o ensino fundamental de nove anos, por meio do Decreto nº 1.297 de 02 de maio de 2011, no qual estabelece em seu artigo 4º que o,

Ensino fundamental de nove anos será organizado de acordo com as normas contidas na Resolução nº03 de 03 de agosto de 2005, da Câmara de Educação Básica do Conselho Municipal de Educação:

I – Anos Iniciais: seis a dez anos de idade – primeiro ao 5º ano.

II – Anos Finais: onze a catorze anos de idade – 6º ao 9º ano (SÃO FRANCISCO DO SUL, 2012, web).

De acordo com a técnica da Secretaria, apesar de que em 2006 já existiam crianças de seis anos matriculadas na rede municipal, o processo de reestruturação e discussão do que concerne à ampliação do ensino fundamental foi bem posterior. Assim, nas palavras da técnica:

“Agora que isso tá acontecendo... Agora a gente começou a discutir isso muito fortemente por que houve... [...], houve um choque das informações que eu possuía a respeito do ensino fundamental de nove anos e, de fato, o que acontecia na Rede. Houve um certo choque né, existiam escolas que entendiam que o primeiro aninho não era pra ser alfabetizado, outras entendiam que era pra ser alfabetizado normalmente” (SSM4).

“Não tinha assim, uma linha, um norte. Então, agora a gente sentou as diretrizes curriculares municipais do ensino fundamental, foram todas escritas pelos professores, por turma, então assim, o pessoal do primeiro ano, escreveu as diretrizes do primeiro ano... todo o pessoal do segundo e até das áreas... dos anos finais também, com suporte né, de uma assessoria de uma empresa, nosso grupo de especialistas então, agora a gente tá definindo exatamente o que a rede inteira vai trabalhar no primeiro, no segundo, no terceiro ano... vamos dizer que a gente tá reavaliando e refazendo essa proposta” (SSM4).

Em relação aos dados referentes às matrículas das crianças de seis anos é importante citar que o município de São Francisco do Sul fazia parceria com a rede estadual de ensino para atender as demandas apresentadas, sendo que em 2007⁷, ano de implantação do ensino

⁷ No ano de 2006, como já citado, uma professora iniciou, particularmente, o 1º ano do ensino fundamental de 9 anos na rede municipal. No ano de 2007 a secretaria municipal aderiu à iniciativa da professora.

fundamental de nove anos, havia crianças de seis anos matriculadas tanto nas escolas municipais como nas escolas estaduais, conforme mostra a Tabela 4.

Tabela 4 - Evolução das matrículas nas redes municipal e estadual de São Francisco do Sul, após implantação do ensino fundamental de nove anos

ANO	REDE MUNICIPAL	REDE ESTADUAL	TOTAL
2007	66	327	393
2008	0	314	314
2009	90	285	375
2010	272	171	443
2011	421	237	658

Fonte: Primária (2012)

Observa-se um aumento significativo no número de matrículas a partir do ano de 2010, ano da obrigatoriedade da implantação do ensino fundamental. Chama atenção a ausência de matrículas no ano de 2008, uma vez que a professora que assumiu o primeiro ano em 2006 acompanhou a turma até o terceiro ano, em 2009 e, a professora que assumiu as turmas em 2007 também acompanhou as crianças para o segundo ano em 2008, sendo que foram contratadas novas professoras para o primeiro ano apenas em 2009 e, a partir de então, o salto no número de matrículas no município é constante.

Houve dificuldade no acesso aos dados estatísticos da Secretaria de Educação de São Francisco do Sul, uma vez que todos eles são lançados diretamente no portal do INEP e o responsável pelo setor de estatística não teve acesso aos dados no período em que se realizou esta coleta. Os poucos dados foram obtidos nas entrevistas com a técnica e com os professores, bem como no único documento legal que rege a implantação do ensino fundamental no município.

Analisa-se até aqui que a implantação no município de São Francisco do Sul foi um tanto quanto controversa, a começar pelo fato de que uma única professora da rede municipal de ensino, por iniciativa própria, mas com apoio da Secretaria Municipal, iniciou o processo de implantação do ensino fundamental de nove anos e, no decorrer do processo foi tomando conhecimento do que a nova política pretendia, dos textos legais que sustentavam a implantação e implementação que se pretendia, bem como, causou a movimentação de toda uma rede para aderir ao programa. Essa iniciativa impulsionou as mudanças que ocorreram na

rede a partir de 2007, findando com a reelaboração da matriz curricular municipal ainda a ser entregue.

Toda essa movimentação condiz com o citado por Stephen Ball durante entrevista à Mainardes e Marcondes (2009, p. 305) quando afirma que “a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer”. E, toda essa movimentação é subsidiada por lutas, expectativas, acordos e ajustes sempre que esses se fizerem necessários, é o colocar o texto político na prática pela prática (BALL *apud* MAINARDES e MARCONDES, 2009).

Outro fator que chamou a atenção durante a pesquisa foi a confusão que ocorreu nos dois municípios no que diz respeito à Lei nº 11274/2005 que institui a obrigatoriedade da matrícula aos seis anos e a Lei nº 11.476/2006 que institui a obrigatoriedade da matrícula aos seis anos de idade no ensino fundamental de nove anos. Tal conflito decorre conforme mencionado por Mainardes (2012, web) da “pluralidade de leituras devido à pluralidade de leitores”.

Partindo das considerações até agora traçadas, daremos início às discussões sobre as implicações das confusões decorrentes do processo de implantação das duas leis acima citadas. No próximo capítulo discutiremos além das confusões ocorridas decorrentes do processo de matrícula, as questões pedagógicas e curriculares, conforme indicações do MEC.

4 ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E SUAS IMPLICAÇÕES: DANDO VOZ AOS ATORES EDUCACIONAIS

Daremos início as discussões nesse capítulo com as questões referentes as confusões decorrentes da implantação das Leis nº 11114/2005 e 11274/2006. Nesse primeiro item especificamente, quanto a confusão da matrícula aos seis anos de idade e a matrícula aos seis anos de idade no ensino fundamental de nove anos. Na sequência discutiremos também o currículo para o ensino fundamental de nove anos e, partindo dessa discussão uma particularidade do município de Joinville, a citar: a ocupação pelas turmas de 1º ano de salas nos centros de educação infantil.

4.1. Matrícula aos Seis Anos de Idade X Matrícula no Ensino Fundamental de Nove Anos

Ao longo da pesquisa verifica-se que ambos os municípios tiveram interpretações equivocadas da política nacional, de modo especial sobre as diferenças entre as Leis Federais nº 11.114/2005 que instituíam a obrigatoriedade do ensino fundamental aos seis anos de idade, mas não obrigava os sistemas a adotarem o ensino obrigatório de nove anos e, a Lei nº 11.274/2006, que instituíam a obrigatoriedade da matrícula aos seis anos de idade no ensino fundamental de nove anos.

Nos municípios pesquisados, observa-se que as matrículas iniciais foram parciais e facultativas, de modo que nem todas as crianças de seis anos tiveram matrícula garantida no ensino fundamental, bem como, nem todas as crianças foram incluídas no ensino fundamental de nove anos. Isso identifica ser um problema uma vez que a política de ampliação teve como grande mote a equidade. Assim, com bem pontua Flasch (2009, p. 515):

Cabe ao poder público oportunizar o acesso de todos os alunos que se enquadrem nos requisitos, podendo, inclusive, ser responsabilizado pelo não oferecimento ou pela sua oferta irregular, conforme previsto no § 2º do art. 208 da Constituição Federal.

Com relação às dificuldades enfrentadas, o depoimento de uma professora do primeiro

ano do ensino fundamental de nove anos do município de São Francisco do Sul indica a confusão citada anteriormente:

“Em 2006 eu assumi a turminha, alguns alunos com seis anos de idade e na época a coordenadora da escola, que era a diretora como professora responsável ela não sabia me explicar [...] o porquê dessa matrícula com seis anos... ela só recebeu a ordem né, de fazer essa matrícula... e ela não saberia me explicar muito bem...” (PEF1).

Como observado na declaração acima, a professora não tinha entendimento do motivo que levou as crianças de seis anos para o ensino fundamental e quando procurou sua superior imediata para obter informações sobre como proceder, ela também não soube informar. Para Moro (2009, p. 275), quando em sua pesquisa, observou que “há praticamente um total desconhecimento por parte das professoras entrevistadas acerca do programa de ampliação do ensino fundamental proposto pelo MEC”.

Em relação às Leis nº 11.114/05 e nº 11274/06, Silva (2009) assinala que os projetos que deram origem à edição das leis, ora referidas, foram objeto de grandes disputas no Congresso Nacional, de modo que,

Enquanto a primeira lei previa somente a incorporação da criança de seis anos no ensino fundamental a segunda [...] foi mais além, estabelecendo a inclusão da criança de seis anos e a ampliação do ensino fundamental para nove anos (SILVA 2009, p. 88).

O que as análises até aqui indicam e conforme é evidenciado, é que houve confusão nessas indicações legais. Isto é, houve matrícula das crianças de seis anos, mas não houve discussão em relação ao que deveria ser ministrado nessas turmas, como e quais deveriam ser os conteúdos a serem trabalhados. Essa situação ficou ainda mais complexa quando foi aprovada a lei para ampliar o ensino fundamental. No caso específico de São Francisco do Sul, os dois processos foram bem distintos, de modo que, como apontado anteriormente, em 2008, não houve matrículas das crianças de seis anos.

O desconhecimento da lei foi mais fortemente observado nesta rede, na qual, segundo as entrevistas, os professores a desconheciam completamente:

“Foi um trabalho um pouco mais difícil e nós não tínhamos assim, tanta orientação

como se tem hoje... então hoje eu vejo as outras pessoas trabalhando depois de muitos cursos e tal, elas tão fazendo uma coisa mais lúdica, pelo menos espera-se que façam... é o que é pedido em curso... pra nós não, foi dito: “ó as crianças vão vir”... então a gente foi com a prática vendo que não se podia fazer no mesmo ritmo de trabalho que se trabalhava antes...” (PEF2).

Ao considerar a observação de Moro (2009, p. 152) na qual afirma que “o professor tem sido a figura central nos vários debates que acontecem acerca da educação básica”, questiona-se, do mesmo modo que a autora, em que medida os professores participam desses debates ou são debates sobre eles. A autora ainda afirma que, no que cerne às reorganizações curriculares e mudanças na organização escolar, os professores assistem a essas movimentações apartados das mesmas:

Em relação ao ensino fundamental de 9 anos não foi diferente. Os professores, de diferentes redes e instituições, não foram convocados diretamente pelo governo federal, responsável pela elaboração do programa de ampliação e pelas primeiras normatizações, desde a promulgação da Lei nº 11.274/06, até os pareceres e resoluções do CNE. Os interlocutores junto ao MEC foram principalmente os gestores estaduais e municipais da educação (MORO, 2009, p. 159).

No apontamento da PEF2, fica explícito o não envolvimento dos professores no processo de implementação da política naquele município. Esse fato tem sérias repercussões na execução de uma política. Para Aguiar (2012), quando professores participam do processo, esses se mostram mais comprometidos em relação às questões legais, bem como mais fundamentados nos pressupostos de alfabetização indicados nos documentos.

Para além desse aspecto, entende-se, também, como importante ouvir as crianças; desse modo, como destaca Amaral (2008), a ampliação do ensino fundamental está se constituindo como uma oportunidade para se repensar o trabalho sob a ótica das crianças, não apenas para as crianças de seis anos, ou seja:

Que o direito à infância e o direito à brincadeira seja garantido, não só para as crianças de seis anos, mas também para as de sete, oito, nove e dez anos que estão na escola e não deixaram de ser criança (AMARAL, 2008, p. 49).

Seguindo esta lógica, qual seja, de novas oportunidades geradas pela política, Moro

(2009) chama atenção, no entanto, para o fato de que a positividade dessa política pode ser eclipsada pela falta de mecanismos adequados para sua implementação.

Pode-se dizer que um desses mecanismos que tem dificultado o processo de implementação da nova lei são as adaptações curriculares.

4.2. O Currículo para o Ensino Fundamental de Nove Anos - A Voz dos Professores

De acordo com a pesquisa realizada, um dos principais problemas no processo de ampliação do ensino fundamental de nove anos está relacionado às questões curriculares e, segundo técnicas e professoras entrevistadas, a definição do que deveria compor o conteúdo das turmas de primeiro ano e como deveria ser o processo de mediação nessas turmas deveria passar por esses profissionais. De acordo com Santos e Vieira (2006, p. 779) a política de ampliação do ensino fundamental vai:

Além dos problemas de infraestrutura, de currículo e formação docente, torna-se mais complexo, devido ao processo de apropriação, pelos sujeitos envolvidos, dos significados desta política, ou seja, a interpretação dos dispositivos legais não é unívoca.

Alguns professores relataram que, para além desse aspecto, muitas crianças não tinham nenhuma experiência escolar anterior. Essa informação leva a refletir sobre dois aspectos em especial: como as concepções tradicionais relacionadas à ideia de preparação para o primeiro ano ainda estão presentes; e a constatar que, sendo um dos objetivos da política a promoção da equidade e ampliação do acesso das crianças ao ensino fundamental, esse objetivo estava sendo atingido. Em relação a primeira observação, qual seja, as concepções dos professores, verifica-se por meio da declaração de uma delas:

“Eu iniciei o processo de alfabetização após fazer um preparatório para essas crianças, por que muitos não tinham passado ainda, devido ser uma zona rural, eles não tinham passado pelo pré-escolar... então eu fiz todo um preparatório no primeiro bimestre, com coordenação motora, principalmente coordenação motora fina e o conhecimento das letras, o alfabeto, o mundo letrado que eles já estavam inseridos, depois dali que eu comecei

a iniciar a parte de alfabetizar a criança, com o intuito de fazer a criança ler e escrever” (PEF1).

Leal, Albuquerque e Morais (2007) tecem considerações sobre as diferentes maneiras que o processo de alfabetização pode ser entendido pelo professorado, sendo uma delas aquela na qual o processo de alfabetização é visto como a aquisição de uma tecnologia, reconhecida como sendo a escrita alfabética, bem como as habilidades necessárias para seu uso adequado, a citar, ler e escrever:

Dominar tal tecnologia envolve conhecimentos e destrezas variados, como compreender o funcionamento do alfabeto, memorizar as convenções letra-nome dominar seu traçado, usando instrumentos como lápis, papel ou outros que os substituam (LEAL, ALBUQUERQUE e MORAIS, 2007, p. 70).

Assim, observa-se no apontamento da professora, ao mesmo tempo em que indica preocupação com o fato da criança não ter frequentado a pré-escola, a sua crença em ser necessário desenvolver atividades psicomotoras para somente, posteriormente, “apresentar” o mundo letrado, entendido por ela como um mundo ‘cheio de letras’. Também chama atenção para trabalhar a partir do mundo em que a criança esta inserida.

Não obstante Koerner (2010, p. 65) chama a atenção para o fato de que “o aluno, ao ingressar na escola, já te uma história e uma linguagem próprias, que devem ser levadas em conta quando se instaura o processo de alfabetização”.

O ‘levar em conta’ de acordo com a autora, não diz respeito ao autorizar a fala do aluno na busca de algo a ser corrigido, pelo contrário, esse momento deve ser constitutivo de afirmação da parte do aluno enquanto sujeito ativo no processo de construção de seu conhecimento (KOERNER, 2010).

Importante também a classificação ilustrada pela autora quando das crianças que chegam à escola no início de sua jornada acadêmica, essas são separadas em três grandes grupos:

Um grupo daqueles que já mantêm um contato constante com a linguagem escrita – os pais são leitores e leem para eles, possuem material escrito em casa, são estimulados para detectarem a presença do escrito em todos os lugares; um segundo grupo composto por aquelas crianças que mantêm um contato esporádico, às vezes até inconsciente, com o material escrito – são os irmãos fazendo tarefas escolares, os anúncios na TV e um último grupo que abrange aquelas crianças que nunca (se é que é possível!) ou raramente mantiveram contato com a escrita – os pais são analfabetos

ou quase, não há uso de espécie alguma de material escrito e se sobrevive por intuição num mundo cada vez mais letrado (KOERNER, 2010, p. 66).

Corsino (2007, p. 65) afirma que “compreender esses limites é o grande desafio do trabalho pedagógico que se quer excelente”; quando a professora se atentou para o fato de que as crianças necessitavam de ‘um preparatório’ porque muitos ainda não haviam passado por um ambiente escolar, não haviam frequentado centros de educação infantil ou pré-escolas, ela estava atenta às necessidades de seus alunos e, dessa forma todas as crianças da turma passaram pelo período preparatório estabelecido pela professora.

Moyses e Collares (2013, web) tecem considerações sobre esse ‘período preparatório para a alfabetização’, denominado por ora, treino de coordenação motora, afirmando que,

Uma criança que gosta de jogar bolinha de gude tem que ter coordenação visomotora; orientação espacial; integrar noções de espaço, força, velocidade, tempo; sociabilidade, pois não joga sozinha; capacidade de concentração e atenção; noções de quantidade; saber ganhar e perder; aprender e memorizar as regras do jogo etc. Uma criança que fale ao telefone, tem que ter discriminação auditiva. A criança que gosta de ler, além de obviamente saber ler, tem memória, concentração, discriminação visual, percepção espacial, lateralidade (o sentido da leitura pressupõe a lateralidade), tempo (o que vem antes e o que vem depois) etc. Para a criança que sabe andar de bicicleta, não podem existir dúvidas sobre sua coordenação motora, equilíbrio, ritmo, percepção espacial e temporal, esquema corporal, lateralidade. Ainda, dominar as regras do jogo com bolinhas de gude não envolve apenas memorização de regras, mas a capacidade de abstração necessária para o entendimento de como se joga o jogo. Aliás, todas as atividades citadas, assim como quase todas as brincadeiras de crianças pressupõem criatividade e abstração, ao contrário do que muitos adultos insistem em negar. Talvez fosse o caso de nos perguntarmos porque, adultos, nos esquecemos de como éramos quando crianças e passemos a desqualificar tudo que constantemente elas nos mostram ser capazes de fazer.

Ainda que se entenda como legítima a preocupação da professora, as ponderações são realizadas no intuito de observar se era verdadeira e afirmar que a decisão tomada foi firmada no desconhecimento frente à nova proposta, como a concepção de alfabetização também mediou a interpretação da lei. Nesse sentido, ainda conforme a professora:

“Nós assumimos essas crianças como uma turma de 1ª série, então só que como eu percebi que o nível deles estava ainda, não como de 1ª série de sete anos que era né, a matrícula anteriormente, então eu percebi e fiz um trabalho diferenciado, conforme a realidade das crianças” (PEF1).

Com relação ao desconhecimento por parte das crianças, ao nível abaixo do esperado, Tuleski e Chaves (2011, p. 217) elaboram a seguinte comparação: “tente [...] fazer a cópia de um quadro coberto de palavras ou frases escritas em árabe ou japonês e, provavelmente, o sentimento que terá se assemelhará” ao das crianças que ao entrar no primeiro ano aos seis anos apresentam a denominada defasagem.

As autoras ainda asseguram que é necessário que o professor alfabetizador tenha conhecimento de que a fase inicial da alfabetização se dá quando a criança tem o entendimento de que os fonemas (sons do português) podem ser representados por meio dos grafemas (letras), sendo esse o primeiro passo da criança numa série de outras habilidades que se farão necessárias para que ela venha compreender o mundo da língua escrita, habilidades essas de várias ordens – culturais, intelectuais, motoras, entre outras (TULESKI e CHAVES, 2011).

Sendo assim, Batista (2009, p. 69) tece considerações sobre o que a professora denomina trabalho diferenciado, referindo que,

Pensar numa proposta didática voltada ao primeiro ano do ensino fundamental de nove anos implica mudança no processo educativo no interior da escola tanto nos aspectos mais pragmáticos, metodológicos e relativos aos conteúdos quanto na discussão mais ampla da concepção de criança e infância num conceito epistemológico.

Ao considerar essas questões, entende-se que é necessário pensar, como afirma Nörnberg *et al* (2009), que o primeiro ano não pode ser uma adaptação das atividades da pré-escola e da 1ª série; deve-se ter a preocupação em reorganizar e preparar os materiais, o espaço físico, buscando construir um ambiente lúdico, no qual se dará continuidade aos,

Aspectos próprios do trabalho desenvolvido na educação infantil, mas, também, ampliando o acesso e a participação da criança no processo de alfabetização e letramento, entendidos, ambos, como eixos estruturantes do plano de estudos do primeiro ano (NÖRNBERG *et al* 2009, p. 93).

Essas colocações remetem ao depoimento de uma das professoras, ainda de São Francisco do Sul, quando afirma que:

“A única coisa que nos diziam assim, é que não precisava ser... digamos, no mesmo ritmo de 1ª série que a gente chamava né, que podia, que era mais lento que era um pré, que

pra trabalhar dentro de uma proposta mais branda né... que não haveria cobranças, que não haveria reprovações do primeiro pro segundo ano, que seria um trabalho contínuo..." (PEF2).

Esta professora quando indagada sobre que conteúdos deveriam ser priorizados no primeiro ano, foi incisiva ao afirmar:

"Olha vou ser bem sincera com você, leitura e escrita! Tá, a construção dos números, a formação dos números até 20, 30 acho que a gente foi até o final do ano, adição e subtração e o resto, construção de leitura e escrita..." (PEF2).

Já uma terceira professora do mesmo município expressou sua preocupação com o alfabetizar, entendendo esse processo enquanto codificação e decodificação de um sistema linguístico, conforme demonstrado abaixo:

"Eu me detive mais na parte de alfabetizar as crianças, por que havia muito aquela preocupação das crianças lerem. Nós não tínhamos a noção de que as crianças teriam um tempo a mais, não se entendia ainda, porque um ano a mais né... então foi muita preocupação em alfabetizar, em fazer com que as crianças lessem, que as crianças escrevessem, que pudessem codificar e decodificar" (PEF3).

Em relação a sua concepção de codificar e decodificar, Batista (2009, p. 84) chama atenção, afirmando que se deve pensar a alfabetização:

Como um processo de aquisição do código escrito e também como um tempo de produção de significados a partir do contato com um ambiente alfabetizador [...] no espaço escolar, rico em materiais escritos e em provocações que envolvam o pensamento, as aprendizagens lógicas, por meio de comparações, associações, inferências, estabelecimento de relações entre os vários elementos que constituem o texto com sentido e o questionamento relacionado às várias áreas do conhecimento. É fundamental que a criança compreenda a natureza da escrita, suas funções e usos, e isso só acontece quando ela percebe que a escrita está nas ciências e expressa o conhecimento científico produzido pela humanidade.

Outro aspecto que merece atenção no depoimento de uma professora de Joinville, quando disse que o que mais lhe chamou a atenção no que diz respeito às modificações

curriculares para o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos foi a questão da avaliação, conforme explicitado a seguir:

“O que mais me marcou recentemente não foi nem naquela época (se referindo ao início do processo de implantação do ensino fundamental no município de Joinville) a gente passou... nós passamos por vários níveis de avaliação dessas crianças... então primeiro elas eram vistas como crianças da educação infantil, então o que me marcou muito foi como avaliá-las... então primeiro nós fazíamos... era descritivo a avaliação, depois essa avaliação passou pra conceitos e agora, passou pra notas... então isso foi uma coisa que me marcou muito porque eu vejo as crianças da classe de seis anos, eu vejo válido no ensino de nove anos, mas eu acho assim, particularmente, eu acho um pecado tanta cobrança em cima dessa turminha já...” (PEF4).

A preocupação demonstrada pela professora não é isolada. Peres (2012, p. 63) ressalta a necessidade de uma vigilância para que o que deveria ser uma política de inclusão não se transforme em algo excludente, isto é,

O que significa em termos pedagógicos a ampliação do ensino fundamental para nove anos com a inserção das crianças de seis anos? Por um lado, poderá ser um ‘caos’, uma antecipação do fracasso escolar, da reprovação, da evasão; um aumento do sofrimento das crianças, um acréscimo de um tempo-espaco improdutivo, desagradável, alienado, descontextualizado, de exclusão, que pode gerar novas ‘vítimas’ de um sistema perverso e desigual.

Retomam-se aqui as indicações do MEC para a implantação do ensino fundamental de nove anos, no que diz respeito ao currículo a ser utilizado para as crianças de seis anos,

Um novo currículo requer um currículo novo. À palavra currículo associam-se distintas concepções. Diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem para que currículo venha a ser entendido como:

- a) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino (LDB 9394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, novas DCN para o Ensino fundamental em discussão no CNE);
- b) as áreas do conhecimento (LDB 9394/96 – art. 26, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino fundamental);
- c) matriz curricular definida pelos sistemas de ensino (LDB 9394/96 – art. 26);
- d) oferta equitativa de aprendizagens e consequente distribuição equitativa da carga horária entre os componentes curriculares. (LDB 9394/96, Parecer CNE/CEB nº 18/2005);
- e) as diversas expressões da criança (Ensino fundamental de Nove Anos: orientações pedagógicas para a inclusão das crianças de seis anos de idade);

- f) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos (LDB 9394/96, Parecer CNE/CEB nº 4/2008, Ensino fundamental de Nove Anos: orientações pedagógicas para a inclusão das crianças de seis anos de idade);
- g) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
- h) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização (BRASÍL, 2009, p. 14)

Mais uma vez permanecem claras as interferências e dificuldades de leitura e interpretação da política. A ausência de informação gerou, segundo os relatos, insegurança, confusão e uma prática, por vezes, pautada na tentativa e erro. Em outro depoimento, ainda sobre as mudanças curriculares para atender às crianças de seis anos, uma professora fez confusão conforme relato:

“Foram... a gente fazia muita pesquisa e muito... o trabalho, a própria escola nos ajudou né, eu participava das reuniões na escola, que seria a classe de seis anos, no CEI onde eu trabalhava não tinha a sala informatizada e a gente subia... subia porque lá era um morro, a gente subia uma vez por semana pra eles participarem das aulas informatizadas, eles estavam bem dentro do que era pedido mesmo, apesar do local ser diferente, mas era dentro da classe de seis anos” (PEF5).

Aqui se faz a indagação, será que os professores sabem realmente o que vem a ser o currículo escolar?⁸ Freire (2003, p. 97) define currículo como o que é usado atualmente nas escolas, da seguinte forma:

O currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. O centro, acima de tudo, está comandando e manipulando, à distância, as atividades dos educadores e dos educandos.

⁸ O MEC divulgou material específico sobre o assunto, “Indagações sobre Currículo”, material esse dividido em 5 fascículos, a citar: Currículo e Desenvolvimento Humano; Educandos e Educadores: seus direitos e o currículo; Currículo, conhecimento e cultura; Diversidade e Currículo; Currículo e Avaliação. Com esse material o MEC esperava que ocorresse uma reflexão curricular por meio de grupos de estudo, bem como de debates sobre os diversos níveis que compõem o currículo, além disso, esperava-se o fortalecimento na escola da constituição de espaços e ambientes educativos propícios à aprendizagem, reafirmando a escola como espaço de aquisição e construção de conhecimentos, de sociabilização, fundamentais para a constituição da criança enquanto cidadão (BRASIL, 2007, p. 16).

Percebe-se que a professora, anteriormente mencionada, restringiu as mudanças curriculares ao fato de as crianças que antes eram da educação infantil e agora são do ensino fundamental, terem acesso ao uso da sala informatizada na escola na qual estavam lotadas, mesmo tendo suas aulas num Centro de Educação Infantil, uma das particularidades do processo de implantação do ensino fundamental no município de Joinville, conforme já descrito anteriormente neste capítulo.

No entanto, ao cruzar os depoimentos dos professores de Joinville com o das técnicas entrevistadas, observa-se um desconhecimento por parte das professoras quanto às mudanças realizadas na matriz curricular municipal para receber as crianças de seis anos no ensino fundamental. Os repasses das reuniões que eram feitas, pautadas na política proposta, citadas pelas técnicas, parecem não ter chegado plenamente ao conhecimento/entendimento das professoras entrevistadas.

Com relação a essa diferença no entendimento, encontra-se apoio na declaração de Mainardes (2007) quando afirma que ocorrem distorções no momento da interpretação dos textos pelos diferentes indivíduos e, assim, a forma como uma técnica interpreta e repassa a política para a professora certamente produzirá um entendimento diferenciado do que originalmente se propunha.

Ainda sobre o discurso que chega até os professores, Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 157) afirmam que esses podem “tornar-se ‘regimes de verdade’”. Na prática, os atores estão imersos numa variedade de discursos, mas alguns discursos serão mais dominantes que outros. Toma-se aqui, como exemplo, o discurso das técnicas que se assume como verdadeiro pelas professoras e estas fazem uso desses discursos a partir de suas interpretações.

Importante observar todas essas questões na declaração de uma professora que passou por todas as fases de implantação do ensino fundamental de nove anos em Joinville, assumiu turmas da classe de seis anos na educação infantil, assumiu turmas de primeira série, quando as crianças passaram para o ensino fundamental, ainda como classe de seis anos, lecionou para o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos e, atualmente, leciona para um terceiro ano do ensino fundamental de nove anos. Segue o depoimento da professora sobre as adaptações curriculares que ocorreram durante todo esse período:

“Até 2009 a gente estava trabalhando, muitos professores estavam perdidos, não sabiam nem o que trabalhar e ficava aquela: alfabetiza ou não alfabetiza? Aí chegou em 2010 veio capacitação [...] isso na classe de seis anos. Agora, você tem que alfabetizar... trabalha o lúdico, trabalha o lúdico, vai brincar com a criança, trabalha bastante brincadeira, mas sempre com um objetivo, traz jogos, quebra-cabeças, jogos da memória, não vai trabalhar muito caderno, agora não, a própria criança chega ‘profe não vai ter Joinville hoje?’, a família em casa já pergunta: ‘o caderno do meu filho tá sempre em branco, ele não escreve nada?’ Hoje a gente não escuta mais isso dos pais, até 2009 a gente escutava, então a própria sociedade foi cobrando isso de nós, então eu acho que por isso a Educação, a Secretaria colocou pra nós que nós tínhamos a obrigação de alfabetizar [...] no primeiro ano” (PEF6).

Finalizando as discussões relativas ao currículo, a declaração desta professora revela grande parte das ‘transformações’ pelas quais a educação no município de Joinville passou. Cabe informar que as três professoras entrevistadas relataram ter conhecimento do que a nova política propunha e também que tiveram acesso aos textos políticos quando da abertura, de parte desses, aos professores por parte da Secretaria de Educação.

Retomando a declaração da professora, inicialmente quando da implantação do ensino fundamental de nove anos, em 2003 até 2009, as indicações por parte da Secretaria de Educação do município causavam duplicidade de entendimentos:

“Muitos professores estavam perdidos, não sabiam nem o que trabalhar e ficava aquela: alfabetiza ou não alfabetiza?” (PEF6).

Acredita-se que esta dúvida sobre o que fazer, demonstrada pelos professores, é um reflexo da duplicidade de entendimentos proveniente da leitura dos documentos legais que regiam a implantação do ensino fundamental, por parte da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação. A equipe era responsável por ler e estudar os documentos e repassá-los aos professores por meio de encontros formativos.

Destro (2012, web), com relação às discussões curriculares, afirma que,

Oportunizar a participação docente em construções curriculares ainda é incipiente em políticas educacionais nacionais, e nesse sentido, quando se tem a chance de

analisar o processo de construção de uma política articulada com a prática docente, tem-se um momento rico e oportuno para se considerar a inter-relação entre a produção curricular e prática pedagógica e sua posterior utilização.

Com base nas palavras de Destro (2012, web), as práticas pedagógicas durante o processo de implantação do ensino fundamental de nove anos foram fundamentais no processo de reestruturação curricular no município de Joinville. Os professores, que de início foram ‘excluídos’ do processo de implantação, posteriormente foram ‘convocados’ a participar da construção do novo currículo e aderiram de pronto ao chamado. Tal adesão por parte da equipe técnica e professores resultou na reestruturação de todo aparato didático-pedagógico, bem como de grande parte da estrutura física das escolas joinvilenses.

Já no município de São Francisco do Sul, que tinha por meta entregar no início do segundo semestre de 2012 a nova matriz curricular municipal, e que devido a entraves burocráticos entre Secretaria de Educação e Conselho Municipal de Educação, não foi entregue, o processo foi diferenciado. Os professores reestruturaram as práticas pedagógicas pelo ‘ensaio-e-erro’ e, agora, esperam a reestruturação curricular pela Secretaria Municipal.

Este processo de reestruturação curricular é fundamental para que as crianças não caiam no tão temido ‘fracasso escolar’, uma vez que, conforme preconiza o MEC, em texto escrito por Goulart (2007), um bom norteador para as reelaborações nesta nova proposta podem ser os modelos que se têm na educação infantil, a citar, a ênfase na oralidade e outras formas de expressão, bem como as atividades lúdicas e de interação.

4.3. A inclusão pela exclusão: as perdas para a educação infantil no município de Joinville.

Discutimos até aqui questões relativas à inserção das crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos: matrícula, currículo, orientações pedagógicas, entre outros. Passaremos agora a dar ênfase a uma particularidade do município de Joinville: a supressão de vagas na educação infantil pela falta de estrutura física nas escolas de ensino fundamental para receber as crianças de seis anos.

Tal demanda por parte do ensino fundamental pode ser observada na Tabela 5.

Tabela 5 - Evolução das matrículas e ocupação dos CEIs por turmas de primeiro ano

ANO	ESCOLAS	CEIs	MATRÍCULAS
2004	30	13	3002
2005	32	21	2995
2006	61	21	4249
2007	68	18	3807
2008	67	18	3762
2009	90	11	4316
2010	86	5	4930
2011	85	1	5281
2012	82	0	5314

Fonte: Primária (2012)

Chama a atenção o crescimento constante do número de matrículas no ensino fundamental em Joinville. No ano de 2004, um ano após a implantação, eram 30 escolas que ofertavam o primeiro ano e 13 CEIs que ofereciam espaço (salas de aula) para abrigar turmas de primeiro ano. No ano de 2006, ano de implementação do ensino fundamental de nove anos, o número de escolas oferecendo vagas de primeiro ano dobrou, assim como o número de CEIs que ofereciam espaços para as turmas de primeiro ano também aumentou. Também chama a atenção o salto no número de escolas no ano de 2009, quando comparado com o número de escolas em 2004, que triplicou e, conseqüentemente o número de salas ocupadas em CEIs começou a cair.

Cabe salientar que a diminuição no número de escolas de ensino fundamental a partir do ano de 2010, está relacionada na verdade ao fechamento das escolas na zona rural com baixo número de alunos, sendo que esses alunos foram encaminhados para escolas maiores de seus zoneamentos.

Ainda assim, a partir do ano de 2009, repercutiu no aumento gradativo na oferta de vagas nos CEIs que haviam diminuído com a inserção das turmas de primeiro ano nos espaços cedidos nos Centros de Educação Infantil. No entanto, em dados de Silva (2009, p. 154) encontra-se a seguinte afirmação: “houve ampliação de 2007 para 2008, uma média de 658 crianças, contudo, este número não foi decorrente apenas desta transição das crianças de seis anos, mas com a construção de novas salas, tanto para a educação infantil como para as escolas (SME JOINVILLE)”.

Ao mesmo tempo em que o aumento no número de vagas tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental é uma grande conquista para o município, a falta de estrutura

física nas escolas de ensino fundamental, para receber as crianças de seis anos, que anteriormente tinham todo o aparato à elas necessário na educação infantil, é preocupante.

A respeito disso, Kramer (2007, p. 19) tece considerações sobre como,

Educação infantil e ensino fundamental são frequentemente separados. Porém do ponto de vista da criança, não há fragmentação. Os adultos e as instituições é que muitas vezes opõem educação infantil e ensino fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com cultura.

Concorda-se com a autora quando refere que discussões acerca do como e quando alfabetizar, se na educação infantil ou no ensino fundamental, continuam pertinentes, apesar de que traria muita satisfação que tal assunto já tivesse se esgotado, garantindo às crianças o direito às coisas próprias da infância ou que, melhor ainda, os saberes da escola de ensino fundamental estivessem voltados para o ser criança.

Educação infantil e ensino fundamental não podem ser separados, ambos dispõem atenção, cuidado, afeto, aprendizagens, conhecimentos, brincadeiras, enfim, tudo que o outro mais experiente (adulto ou não) em constante troca com o outro menos experiente (criança ou não) podem acrescentar ou retirar de suas práticas, de seus hábitos, de seu repertório sócio-educacional. Kramer (2007, p. 20) afirma que “o tempo da infância é o tempo de aprender e de aprender com as crianças”. Neste sentido, Amaral (2008, p. 110) também afirma que as crianças de cinco e seis anos continuam sendo crianças, estejam na educação infantil ou no ensino fundamental.

O que vai diferenciar o cotidiano escolar dessas crianças são as diferentes formas de organização e mesmo que se consiga a articulação entre os dois níveis, educação infantil e ensino fundamental, as propostas pedagógicas que os regem continuam a existir (MOTTA, 2011). E, ainda que até pouco tempo, as crianças com seis anos estivessem na educação infantil, tendo seus tempos, espaços e vivências respeitados, parece que ao adentrar o ensino fundamental de nove anos, essas mesmas crianças deixam de ser crianças e passam a receber um novo *status*, o de alunos, com tempos, espaços e vivências limitados pela rotina da ‘escola dos maiores’.

Sobre essa diferenciação entre o ser criança e o ser aluno, encontra-se na pesquisa desenvolvida por Motta (2011) quando do acompanhamento de uma turma do último período da educação infantil e findado o ano, a pesquisadora teve que optar em continuar as observações na educação infantil ou acompanhar a turma que havia observado até então para

o primeiro ano do ensino fundamental. A pesquisadora optou por acompanhar a turma para o ensino fundamental, com o intuito de observar nesse novo espaço as culturas infantis, as influências do ambiente educacional do ensino fundamental no ser criança. Assim, observa que o:

Primeiro dia de aula marcou uma drástica ruptura com o trabalho desenvolvido. As crianças não sabiam o que podiam fazer. As carteiras arrumadas em fileiras, voltadas para o quadro, a mesa da professora na frente, a presença de crianças reprovadas, a ausência de outras que compunham a turma anterior, o abecedário e os numerais na parede, tudo indicava um ano diferente. Não era permitido correr, ir ao banheiro, brincar de pique, batucar, cantar ou olhar pela janela. (MOTTA, 2011, p. 166).

Conclui-se este capítulo ainda com as mesmas indagações, feitas na introdução: as crianças deixam de ser crianças quando entram no ensino fundamental? Por que não lhes é reservado o direito de brincar, de se movimentar em sala de aula (criança precisa do movimento pra pensar), de se expressar pelo corpo em suas atividades?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*[...] É bom ser criança,
Isso às vezes nos convém.
Nós temos direitos
Que gente grande não tem.
Só brincar, brincar, brincar,
Sem pensar no boletim.
Bem que isso podia nunca mais ter fim [...]*⁹.

Encerrando este trabalho é ousado dizer que se fazem mais perguntas do que quando iniciado. Entretanto, é venturoso poder responder a pergunta problema da pesquisa: o ensino fundamental de nove anos tem resultado em mais tempo para aprendizagens ou em uma antecipação do fracasso escolar? Nos municípios pesquisados, apesar de todas as dificuldades enfrentadas pelas equipes no processo de implantação e implementação, assemelha-se que até o momento, a política oportuniza a inserção das crianças na escola, com a preocupação, conforme observado nos diferentes relatos, de se considerar as particularidades dessas turmas.

Assim, verifica-se que no caso de Joinville, os professores receberam e tiveram acesso aos materiais disponibilizados pelo MEC, de acordo com o que a secretaria de educação acreditava que lhes cabia e dessa forma, tiveram suporte por parte da Secretaria de Educação no que concerne às dificuldades pedagógicas e organizacionais do processo. No município de São Francisco do Sul, que teve o ensino fundamental implantado pela iniciativa de uma professora, em particular, no ano de 2006, sendo reconhecida a implantação reconhecida somente em 2010 por meio de Decreto publicado no ano de 2011.

Quanto às dificuldades enfrentadas pelos municípios, elas foram de ordem estrutural, tanto física quanto pedagógica e da parte das professoras entrevistadas, a principal dificuldade dizia respeito ao desconhecimento da lei e ao que ela se propunha.

Tais dados convergem com os dados encontrados por Ronsoni (2009), quando afirma que “temos documentos oficiais que orientam a implantação do mesmo, mas, por outro lado, temos escolas em que as condições físicas e pedagógicas para atender às crianças de seis anos

⁹ TOQUINHO. É bom ser criança. In: TOQUINHO. Canção para todas as crianças. Rio de Janeiro: Universal Music, 2002. Faixa 10. CD.

são insuficientes”. Por alguns anos, no processo de implantação do ensino fundamental essa era e ainda é, em alguns casos, a realidade nas escolas municipais das cidades alvo desta pesquisa.

No entanto, não se deixa de colocar em pauta as questões relativas à infância, o que se entende por ser criança? O que se espera das crianças de seis anos no ensino fundamental?

Aguiar (2012, p. 3) afirma que “por mais que se defenda a ideia da criança como um ser de direitos, e dentre estes está o direito de brincar, sabemos que o espaço para que isso ocorra nas escolas é sempre mais limitado do que na educação infantil”. E apesar de as crianças, ao chegar ao ensino fundamental em muitos casos, deixarem de ser tratadas como crianças e passarem ao *status* de alunos, não se pode entender a infância como um preparatório para o mundo adulto. O ser criança carrega consigo uma gama de outros fatores que são próprios dessa fase. “É um componente da estrutura da sociedade, que como tal merece ser vista, ouvida e respeitada” (AMARAL, 2008. p. 33).

Não se pretende aqui discutir o que as crianças pensam sobre o estar na escola aos seis anos de idade e não na educação infantil, mas sim, o fazer a partir do ser criança, se está respeitando as necessidades delas? A escola proposta para as crianças tem atendido as necessidades concernentes à fase de desenvolvimento na qual se encontram?

Nos dois municípios observaram-se dificuldades quanto à infraestrutura, ao currículo a ser adotado, confusões quanto às estratégias de matrícula, sendo que, em Joinville a confusão ficou mais evidente ocasionando duplicidade de concepções e práticas pedagógicas para os primeiros anos por um período de sete anos (2003-2010) e além destas, a falta de orientação direta aos professores. Cabe aqui esclarecer que esse aspecto ficou evidenciado na fala das professoras durante as entrevistas, quando declaravam que as orientações só chegavam quando do momento da dificuldade, que não receberam orientações previamente, preparação para receber esse público da educação infantil no ensino fundamental.

Quanto às dificuldades da infraestrutura, ficou acentuada no município de Joinville que teve que fazer uso de espaços nos Centros de Educação Infantil, o que a princípio não alterou o funcionamento das unidades, uma vez que as crianças de seis anos já eram público deste espaço; mas quando da obrigatoriedade da matrícula, houve um inchaço na rede municipal, triplicando o número de matriculados aos seis anos de idade e desencadeando a necessidade de abertura de novos espaços para abrigar estas crianças.

Dantas e Maciel (2010, p. 159) afirmam que “os espaços educativos, os materiais

didáticos, os mobiliários e os equipamentos precisam ser repensados para atender às crianças com essa nova faixa etária no ensino fundamental, bem como os alunos que já estavam nessa etapa de ensino, antes, com oito anos de duração”. Em Joinville a ampliação do ensino fundamental não atingiu apenas os alunos do antigo ensino fundamental de oito anos, mas também, mudou as rotinas em um grande número de Centros de Educação Infantil. Nas escolas de ensino fundamental eles eram pequenos demais para os espaços quando da implantação (não havia brinquedos adequados, mobiliários adequados), parecendo que as crianças eram inadequadas àqueles espaços.

O que dizer, então, dos currículos que estavam em vigor e, que ainda vigoram nos municípios? As adaptações ainda estão sendo feitas. Joinville já está colocando em prática o novo currículo desde o segundo semestre de 2012. No município de São Francisco do Sul ainda está sendo discutido pela Secretaria Municipal de Educação e pelo Conselho Municipal de Educação e os professores continuam agindo pelo ensaio-e-erro, subsidiados pelas orientações que recebem da supervisão escolar e das supervisoras que respondem pela Secretaria Municipal de Educação. Já se passaram dois anos da data de obrigatoriedade da lei, ou seja, da data na qual todos os municípios do país deveriam aderir e se adequar totalmente à nova proposta e, os municípios aqui estudados ainda estão em processo de adaptação curricular.

Durli e Schneider (2013, web) afirmam que,

Há que se promover ampla discussão das estratégias de regulação institucional, incluindo escolas e redes de ensino nesse debate, de modo que as decisões curriculares possam ser conscientemente produzidas no âmbito da ação pedagógica.

Nos dois municípios os professores e/ou grupo de professores, mesmo que tardiamente, foram consultados sobre as possíveis adaptações curriculares; no entanto, as opiniões por eles dadas passaram pelo crivo de um grupo separado pela equipe da Secretaria Municipal que deveria ou não aceitar as sugestões e muitas dessas foram aceitas.

O agravante no município de Joinville, conforme já explicitado, foi a duplicidade de práticas pedagógicas para as crianças de seis anos; uma vez que as professoras que atendiam as crianças nos Centros de Educação Infantil eram supervisionadas e orientadas pela diretora e/ou coordenadora da unidade na qual estava lotada a sala de primeiro ano, mesmo esta sala constando da grade, se pode chamar assim, de uma escola de ensino fundamental. E as professoras que estavam lotadas nas escolas de ensino fundamental recebiam orientações e

supervisão da supervisora e/ou diretora da própria escola, além é claro, da supervisora da Secretaria Municipal de Educação para os anos iniciais do ensino fundamental.

Como já mencionado, muitas indagações permanecem e se perpetuarão por algum tempo ainda, pois assim como Batista (2009) indaga, onde está o brincar na escola e qual o papel desse brincar na escola? O brincar pode sim ser um momento de grandes aprendizados que levará ao desenvolvimento, conforme defendido por Vygotsky (1994).

Ser criança e estar no ensino fundamental devem ser verdades reconhecidas pela comunidade escolar e, desta forma, espaços serão respeitados, limites serão respeitados e diferenças serão aceitas.

O questionamento continua recaindo no contexto da prática na efetivação da Lei nº 11.274/2006, pode-se dizer que a implantação ocorreu nos dois municípios, cumprindo o que se pretendia originalmente; no entanto, a forma como as ações foram dirigidas, a forma como as crianças foram inseridas no ensino fundamental de nove anos, preocupou-se inicialmente com a matrícula indiscriminada para depois atentar-se para as adaptações físicas e curriculares. Quanto aos professores, nos dois municípios, não foram previamente preparados para as mudanças feitas, receberam as crianças e, após tê-las em sala de aula, passaram a adaptar-se na prática a tudo aquilo que a nova proposta trazia.

Não se pode responder com a pesquisa a pergunta: o ensino fundamental de nove anos tem resultado em mais tempo para aprendizagens ou em uma antecipação do fracasso escolar? Tem-se sim, indicativos de que inicialmente a inserção das crianças foi e tem sido exitosa; no entanto, faz-se necessária a continuação da pesquisa no intuito de observar como as crianças estão chegando ao fim dos três anos iniciais como orienta o MEC, que esses três anos iniciais constituam um ciclo próprio às aquisições específicas do processo de alfabetização. Em algumas situações observa-se mais tempo para aprendizagens, em outras, apropriações indevidas do que a política propõe e, o mais preocupante, em algumas observações a antecipação das aprendizagens próprias do processo de alfabetização e letramento na educação infantil, com as turmas de cinco anos de idade.

Em algumas situações durante o processo de pesquisa me perguntei se a ampliação do ensino fundamental para nove anos, não tem assumido muito mais uma condição de política focal do que uma política universal como se pretende. As crianças de seis estão sim matriculadas e cursando o 1º ano do ensino fundamental de nove anos, mas seus direitos, principalmente o de ser criança e viver a infância, não tem sido respeitado.

Chamo a atenção para a questão da política focal porque me pareceu que as crianças foram colocadas no ensino fundamental para “apagar um incêndio” e dar conta de cobrir um buraco que havia socialmente. Tais ações são condizentes com as que desencadeiam a criação de políticas focais.

E seguindo essa lógica, saliento a falta de preparo por parte dos professores para dar conta da situação que se colocava e se coloca até hoje: já se passaram dois anos da data de obrigatoriedade da matrícula das crianças de seis anos no ensino fundamental e as dificuldades continuam; já se sabe que a criança tem até o final do 3º ano para concluir o processo de alfabetização, no entanto, nas duas redes municipais de ensino pode-se observar que as crianças tem sido cobradas para dar conta desse processo ainda no 1º ano.

Agora falo do lugar de profissional da educação, cada vez mais as crianças tem sido encaminhadas para atendimentos extra classe por não dar conta do processo de alfabetização e até mesmo já temos recebido queixas de crianças que chegam ao ensino fundamental II com sérias dificuldades referentes ao processo de alfabetização. Temos que nos atentar para como afirmam diversos autores, entre eles Moysés e Collares (2011), para que com as antecipações de conteúdos e cobranças não condizentes com a realidade das nossas crianças de seis anos, não sejamos nós os responsáveis pelo fracasso escolar de nossos alunos.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; BORGHI, Raquel; DOMICIANO, Cassia Alessandra. **Educação infantil, ensino fundamental:** inúmeras tendências de privatização. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/87/78>>. Acesso em: 07 jul. 2012.

AGÊNCIA BRASIL. **Atendimento a crianças na pré-escola cresceu 55% em dez anos mostra estudo.** Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2012/03/29/atendimento-a-criancas-na-pre-secola-cresceu-55-em-dez-anos-mostra-estudo/print>>. Acesso em: 07 jul. 2012.

AGUIAR, Maria A. Lapa de. A criança de seis anos e o ensino fundamental. *In:* ANPED. 35 2012, Porto de Galinhas. **GT 10 - Alfabetização, leitura e escrita.** Porto de Galinhas, 2012.

ALVARENGA, Livia Villas-Bôas. **A focalização e universalização na política social brasileira:** opostos e complementares. Disponível em: <www.proac.uff.br/cede/sites/default/files/TD56.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2012.

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **O que é ser criança e viver a infância na escola:** uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Estudo de caso:** seu potencial na educação. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n49/n49a06.pdf>>. Acesso em: 1 set. 2011.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana.** 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, 407 p.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública:** polêmicas do nosso tempo. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

AZEVEDO, Janete M. Lins de; AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Políticas de educação: concepções e programas. *In:* WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (Coord.). **O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil:** 1991 a 1997. Brasília: INEP, 1999.

BALL, Stephen J. Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação**

e **Sociedade**, v. 30, n. 106, jan./abr. 2009. Entrevista concedida a Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 7 jul. 2012.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *In*: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.) **Políticas Educacionais, questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BATISTA, Cleide Vitor Mussini. A educação da criança de seis anos. *In*: BRANDÃO, Carlos da Fonseca; PASCHOAL, Jaqueline Delgado (orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: teoria e prática na sala de aula**. São Paulo: Avercamp, 2009.

BERTINI, Luciane de Fátima *et al.* Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: entre a teoria incompleta e a prática intempestiva. **Educação em Revista**. Vol.9, n. 02, 2008. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/635>>. Acesso em: 7 jul.2012

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Constituição (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. Disponível em: <www.paulofreire.org/wp.../estatuto_da_crianca_e_do_adolescente.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2012a.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 mar. 2012b.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 15 mar. 2012c.

_____. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em:

<www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em: 15 mar. 2012d.

_____. Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm> Acesso em: 15 mar. 2012e.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que se referem ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb007_07.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2012f.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 20/1998. Consulta relativa ao Ensino Fundamental de 9 anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb020_98.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2012g.

_____. Ministério da Educação. **Portal do Ministério da Educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 20 jul. 2012h.

_____. Ministério da Educação. Projeto de Lei nº 8035/2010. Plano Nacional de Educação 2011-2020. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/12514/mec-divulga-plano-nacional-de-educacao-2011-2020>> Acesso em: 7 jul. 2012i.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos** – orientações gerais. Brasília, DF, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações gerais para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2. ed., 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília, DF, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de**

nove anos: perguntas mais frequentes e respostas da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9_perfreq.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2012j.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Passo a passo.** Do processo de implantação. Brasília, DF, 2009.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 6, de 20 de outubro de 2010. Define Diretrizes Operacionais para a matrícula do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task...>. Acesso em: 10 jul. 2012k.

CAMPOS, Rosânia. **Educação infantil e organismos internacionais:** uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional. 2008. 215p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. UFSC, 2008, 215p.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil:** O Longo Caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CORBARI, Cristiane Regina; MAZZUCO, Neiva Gallina. A ampliação do Ensino fundamental para nove anos: uma medida democrática. *In:* BORGES, Liliam Faria Porto; MAZZUCO, Neiva Gallina (orgs.) **Democracia e políticas sociais na América Latina.** São Paulo: Xamã, 2009.

CORREA, Bianca Cristina. Ensino fundamental de nove anos, velhos e novos problemas? **Revista Retratos da Escola.** v. 4, n. 7, jul/dez., 2010. Brasília: CNTE, 2007. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/89/80>>. Acesso em: 7 jul. 2012.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. *In:* **Ensino fundamental de nove anos:** orientações gerais para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2012

_____. **O direito à educação:** um campo de atuação do gestor educacional na escola.

Disponível em: <escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/jamilcury.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2012.

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.** 2009. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília.

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. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 110, jan/mar., 2010.

DESTRO, Denise de Souza. **O contexto da prática subsidiando o contexto de produção do texto político: diferentes usos e leituras dos envolvidos no processo.** Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/gt12.htm>. Acesso em: 15 ago. 2012.

DRUCK, Graça; FILGUEIRAS, Luiz. Rev. Katál. Florianópolis v. 10 n. 1 p. 24-34 jan./jun. 2007. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rk/v10n1/v10n1a04.pdf> Acessado em: 07. Jul. 2012.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em Perspectiva**. v. 18, n. 2, p. 113-118, abr/jun., 2004. ISSN 0102-8839.

DURLI, Zenilde; SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Regulação do currículo no ensino fundamental de 9 anos. **Revista Contrapontos**. Eletrônica, v. 11, n. 2, p. 170-178, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2665/1917>. Acesso em: 3 fev. 2013.

FERNANDES, Francisco das Chagas. **Política de ampliação do ensino fundamental para nove anos** – pela inclusão das crianças de seis anos de idade na educação obrigatória. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/chagas_ensfundnovanos.pdf> Acesso em: 18 ago. 2011.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Políticas educativas no Brasil nos tempos da crise. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FLACH, Simone de Fátima. O direito à educação e sua relação com a ampliação da

escolaridade obrigatória no Brasil. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 64, p. 495-520, jul./set. 2009.

FONSECA, Marília. É possível articular o projeto político-pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola? Reflexões sobre a reforma do Estado e a gestão da escola básica. *In*: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GAGNO, R.R. *et al.* **Ensino fundamental de nove anos: como se deu a implantação nas escolas da rede municipal de ensino de Curitiba**. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/228_823.pdf> Acesso em: 12 ago. 2011.

GORNI, Doralice Aparecida Paranzini. Ensino fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo? **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, jan/mar., 2007.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. *In*: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p.85-96.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

JOINVILLE, **Projeto Implantação de Ciclos no Ensino Fundamental**. Secretaria Municipal de Educação, 1998.

JOINVILLE, **Alfabetização em contexto de letramento**. Secretaria Municipal de Educação, 2008, 56p.

_____. Resolução n. 045/2008/COMED, de 28 de maio de 2008. Autoriza a implantação gradativa do Ensino Fundamental de 9 anos nas Unidades Escolares mantidas pela Prefeitura Municipal de Joinville. A partir de 2003. Joinville, SC, 2008.

_____. Portaria n. 062/2008/GAB. Dispõe sobre a organização e funcionamento dos anos iniciais do ensino fundamental, com nove anos de duração, nas escolas da rede municipal. Joinville, SC, 2008

_____. Resolução n. 0106/2010/COMED, de 26 de maio de 2010.

_____. Resolução n. 0140/2010/COMED, de 6 de dezembro de 2010.

_____. **Joinville, Cidade em Dados 2010-2011**. Disponível em: <www.ippuj.sc.gov.br/> Acesso em: 7 jul. 2012.

KOERNER, Rosana Mara. **Entre saberes e fazeres da/na alfabetização: o ato de mediar do professor alfabetizador**. Curitiba: CRV, 2010.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out., 2006. Número especial.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia R. **Ensino Fundamental de nove anos orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2007.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2004.

LEAL, Telma Ferraz *et al.* Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. *In*: **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LEAL, T. F.; ALBURQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade**. Brasília, DF: MEC, 2007.

LIMA, Itaise Moretti de. O docente dos anos iniciais do ensino fundamental e suas concepções sobre alfabetização e letramento. Disponível em:<www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1282/223> Acesso em: 07 Nov.2012

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. *In*: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.) **Políticas Educacionais, questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

LORENZONI, Ionice. Ensino fundamental de nove anos alcança todas as redes. 2011. BRASIL. Ministério de Educação e Cultura (MEC). Disponível: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16340:ensino-fundamental-de-nove-anos-alcanca-todas-as-redes&catid=211&Itemid=86>. Acesso em: 7 jul. 2012.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2012.

_____. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MATSUZAKI, Juliana Wild do Vale. **Na primeira série aos seis anos**: as experiências das crianças/alunas e da professora/pesquisadora no ambiente escolar. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MORENO, Gilmar Lupion; PASCHOAL, Jaqueline Delgado. A criança de seis anos no Ensino fundamental: considerações iniciais. *In*: BRANDÃO, Carlos da Fonseca; PASCHOAL, Jaqueline Delgado (orgs.). **Ensino fundamental de nove anos**: teoria e prática na sala de aula. São Paulo: Avercamp, 2009.

MORO, Catarina de Souza. **Ensino fundamental de 9 anos**: o que dizem as professoras do 1º ano. 2009. 317p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, jan/abr., 2011. ISSN 1517-9702.

MOYA, Dóris de Jesus Lucas. **A criança de seis anos de idade no Ensino fundamental**: práticas e perspectivas. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Lima Azevedo. O lado escuro da

dislexia e do TDAH. *In*: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; TULESKI, Silvana Calvo (orgs.). **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2011.

_____. Inteligência Abstráida, Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, 1997. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 5 fev. 2013.

NARITA, Stella. Direitos Sociais: direitos humanos a serem universalizados. **Revista de Psicologia**. v. 1, n. 1, jan/jun., 2010. Disponível em: <http://www.revistapsicologia.ufc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1%3Adireitos-sociais-direitos&catid=29%3Aano-i-edicao-i&Itemid=54&lang=pt>. Acesso em: 5 jan. 2013.

NASCIMENTO, Anelise. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. *In*: OLIVEIRA, Ana de; MACEDO, Alice Casimiro. **A abordagem do ciclo de políticas**: uma leitura pela teoria do discurso. Disponível em: <www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n38/01.pdf> Acessado em: 7 jul. 2012.

NÖRNBERG, Marta *et al.* Organização do trabalho pedagógico em turma de primeiro ano. *In*: RAPOPORT, Andrea *et al.* (orgs.). **A criança de seis anos no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 279-301, jul./dez., 2005.

OLIVEIRA, João Ferreira. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. *In*: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (orgs.). **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PERES, Eliane. A infância para além da educação infantil: construindo uma nova cultura escolar para a alfabetização das crianças de 6 anos. *In*: BARBOZA, Maria Carmen Silveira *et al.* **A infância no Ensino Fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p.59-68.

PEREZ, José Roberto Rus. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, out/dez., 2010.

RAPOPORT, Andrea. Adaptação ao primeiro ano do ensino fundamental. *In*: RAPOPORT, Andrea *et al* (orgs.). **A criança de seis anos no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

ROCHA, Eloisa Acires; CAMPOS, Rosânia; CAMPOS, Roselane F. Ensino fundamental de nove anos: continuidade ou rupturas com as políticas de focalização no ensino fundamental? *In*: VASQUES, Carla K.; SCHLICKMANN, Maria Sirlene; CAMPOS, Rosânia (orgs.). **Educação e Infância: múltiplos olhares, outras leituras**. Ijuí: Unijuí, 2010.

RONSONI, Marcelo Luis. **O ensino fundamental de nove anos: uma análise da implantação no sistema municipal de ensino de Santa Maria/RS**. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 9, 2009, Curitiba. Curitiba: PUCPR, 2009.

SANTA CATARINA. Secretaria Estadual de Educação. **Portal da Educação**. Disponível em: <www.sed.sc.gov.br/secretaria/documentos/doc.../1194-indicadores-ideb-sc>. Acesso em: 7 jul. 2012a.

SANTA CATARINA. Secretaria Estadual de Educação. Decreto nº 4.804, de 25 de outubro de 2006. Dispõe sobre a implantação do Ensino Fundamental, com duração de 9 (nove) anos, nas escolas da rede pública estadual de Santa Catarina. Disponível em: <www.sed.sc.gov.br/secretaria/legislacao/doc.../63-decreto-no-480406>. Acesso em: 20 ago. 2012b.

SANTOS, Kelly Cristina. **Autonomia da criança: transição da educação infantil para o ensino fundamental, conforme as prescrições oficiais**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; VIEIRA, Livia Maria Fraga. "Agora seu filho entra mais cedo na escola": a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, out., 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 6 fev. 2013.

SÃO FRANCISCO DO SUL. Decreto n. 1.297, de 02 de maio de 2011. Dispõe sobre a regulamentação e a implantação do ensino fundamental de nove anos, no âmbito do sistema municipal de educação de São Francisco do Sul, conforme o disposto na emenda constitucional nº 53 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, com as alterações procedidas pela lei nº 11.274/2006. Disponível em: <<http://www.leismunicipais.com.br/cgi-local/showinglaw.pl>>. Acesso em: 6 jul. 2012.

SARMENTO, Dirléia Fanfa; RAPOPORT, Andrea. Desenvolvimento e aprendizagem infantil: implicações no contexto do primeiro ano a partir da perspectiva vygotskiana. *In*: RAPOPORT, Andrea *et al* (orgs.). **A criança de seis anos no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. *In*: LIMA, J. C. F. e NEVES, L. M. W. (Orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

_____. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. *In*: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas Educacionais, questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

SHIROMA, **Decifrar textos para compreender a política**: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v23n02/v23n02a09.pdf>> Acesso em: 07 Nov. 2012

SILVA, Rute da. **A implantação do ensino fundamental de nove anos e seus efeitos para a educação infantil**: um estudo nos municípios catarinenses. 2009. 221p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: questões temáticas e de pesquisa**. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16.pdf> Acesso em: 07 Nov. 2012.

TELLES, Vera da Silva. Pobreza e cidadania: figurações da questão social no Brasil moderno. *In*: _____. **Direitos Sociais**: afinal do que se trata? Belo Horizonte: UFMG, 2006.

TEIXEIRA, Teresa Cristina Fernandes. **Da educação infantil para o ensino fundamental**: com a palavra a criança. Um estudo sobre a perspectiva infantil no início do percurso escolar. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/>>. Acesso em: 07 jul. 2012.

TOQUINHO. É bom ser criança. In: TOQUINHO. Canção para todas as crianças. Rio de Janeiro: Universal Music, 2002. Faixa 10. CD.

TULESKI, Silvana Calvo; CHAVES, Marta. Ler e escrever: da necessidade de ensinar e em defesa da superação das visões organicistas das dislexias, disgrafias e disortografias. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa Eugênia Melilo; TULESKI, Silvana Calvo. **A Exclusão dos “Incluídos”, uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos**. Maringá: UEM, 2011.

UNESCO. Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia, 1990. Disponível em: <www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais>. Acesso em: 10 maio de 2011a.

_____. **O Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos**: atendendo nossos Compromissos Coletivos. Cúpula Mundial de Educação, Dakar, 2000. Disponível em: <www.unesco.org.br/publicação/docinternacionais/marcoDakar>. Acesso em: 18 jun.2011b.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998.

ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “**Ensino fundamental de nove anos: mais tempo para aprendizagens ou antecipação do fracasso escolar?**”, coordenada por “Prof^a Dr^a Rosânia Campos”. Este projeto de pesquisa se justifica pelo fato de que pretende verificar como ocorreu a inserção das crianças de seis anos no Ensino fundamental de nove anos, nos dois maiores municípios da AMUNESC (Joinville e São Francisco). Caso você venha a participar desta pesquisa estará fornecendo dados referentes as práticas pedagógicas junto as crianças de seis anos e se estas práticas estão atendendo ou não as necessidades dessas crianças. Esses dados serão obtidos por meio de entrevistas que serão gravadas em equipamento de áudio digital e posteriormente salvas em CD, sendo descartadas 5 anos depois de findada a pesquisa. Os riscos aos quais você será submetido nessa pesquisa são mínimos. Com esta pesquisa você e toda comunidade escolar da região poderão se utilizar dos dados levantados para aprimorar sua prática. O sigilo e anonimato, bem como o seu direito de retirar o consentimento a qualquer tempo sem penalidades, lhe são reservados. É importante ressaltar que você não receberá nenhum tipo de remuneração pela sua participação nessa pesquisa. Essa pesquisa é de minha responsabilidade, **Tatiane Dominoni Rodrigues**, (47) 9601-6631.

ATENÇÃO: A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVILLE. Endereço – Rua Paulo Malschitzki, 10 - Bairro Zona Industrial - Campus Universitário – CEP 89219-710 Joinville – SC ou pelo telefone (47) 3461-9235.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações do projeto, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine o consentimento de participação do sujeito, 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.

Pesquisador responsável: Nome _____

Assinatura: _____

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DO SUJEITO

No caso de projetos que envolvam menores de idade e grupos especiais, segundo a Resolução CNS 196/96, item IV.3, o nome a ser informado no Consentimento do sujeito da pesquisa será o responsável legal do sujeito participante.

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do presente estudo como sujeito e declaro que fui devidamente informado e esclarecido sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos.

Local e data: _____

Assinatura do Sujeito : _____

Telefone para contato: _____

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista para equipe técnica – Secretarias Municipais de Educação

Grupo I – Dados da Rede (Setor de Estatística)

3. Número de escolas do município.
4. Número total de salas
5. Número total de alunos da rede.
6. Número de alunos por série
7. Número total de professores
8. Número total de professores efetivos
9. Formação dos professores

Grupo II – Processo de Implementação do ensino fundamental de nove anos:

1. Quando, em que ano, foi implementando o ensino fundamental de nove de anos?
2. Como aconteceu sua implementação?
3. Houve algum suporte específico destinado às escolas para a fase de transição? Se houve como foi organizado?
4. Há algum setor dentro da secretaria que responde diretamente às escolas em relação ao ensino de nove anos?
5. Foram realizadas mudanças e/ou adaptações curriculares para implementação do o ensino fundamental de nove de anos?
6. Foram realizadas mudanças e/ou adaptações físicas nas escolas para implementação do o ensino fundamental de nove de anos?
7. O município possui Proposta Curricular própria? Em caso afirmativo como e por quem foi elaborada.
8. Como a Proposta Curricular seguida pelo município é socializada junto aos professores?
9. Como os professores foram preparados para receber essa nova população no Ensino fundamental?

10. Com relação aos saberes próprios do processo de inserção da criança no mundo da escrita, o que foi priorizado para o primeiro ano?
11. Qual deve ser, a seu ver, o foco principal no trabalho com as crianças de 6 anos?
12. Dentro dessa proposta há espaço para o brincar na rotina da criança de 6 anos? Como esse tempo é separado e trabalhado em sala de aula?
13. Foi realizada alguma atividade junto aos pais das crianças de seis anos? Em caso afirmativo que trabalho foi realizado?

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com professores

1. Em que ano você assumiu sua primeira turma de alfabetização e, depois, quando assumiu a 1ª turma de 6 anos?
2. Como fez para desenvolver o seu trabalho como alfabetizadora nessa turma?
3. Você recebeu alguma formação específica para o desenvolvimento deste trabalho?
 - 3.1. Quem era responsável por essa(s) formação(ões)?
 - 3.2. Como foi(foram) realizada(s)?
4. Teve acesso aos documentos oficiais do MEC para implementação do Ensino fundamental de 9 anos?
 - 4.1. Se teve quais documentos teve acesso?
 - 4.2. Como teve acesso?
 - 4.3. Dentro do que leu nos documentos, o que considerou de relevante no seu trabalho?
5. Foram realizadas mudanças e/ou adaptações curriculares para implementação do Ensino fundamental de nove anos?
 - 5.1. Se sim, quais?
 - 5.2. Você participou? Quem organizou essas alterações?
 - 5.3. Foram realizados encontros para estudar a proposta de 9 anos?
 - 5.4. Você participou de algum deles?
6. Foram realizadas mudanças e/ou adaptações físicas nas escolas para implementação do Ensino fundamental de 9 anos?
7. Você conhece a proposta curricular do município?
 - 7.1. Como ela te foi apresentada?
 - 7.2. Na proposta curricular do município há uma parte específica que discute o ensino de 6 anos?

7.3. Existem encontros nos quais, vocês professores dos primeiro anos discutem essa proposta?

8. Quais os conteúdos priorizados para o primeiro ano?

8.1. Como a rotina do primeiro ano é organizada?

8.2. Na sua avaliação, deve haver um trabalho intenso de alfabetização no primeiro ano?

9. Dentro dessa proposta há espaço para o brincar na rotina da criança de 6 anos?

9.1. Como esse tempo é separado e trabalhado em sala de aula?

10. Foi realizada alguma atividade junto aos pais das crianças de 6 anos? Em caso afirmativo que trabalho foi realizado?

11. Quais as maiores dificuldades que você enfrentou nesse processo?

11.1. Quem mais te ajudou nesse processo?

11.2. Atualmente a quem você recorre quando tem dúvida ou dificuldade?

11.3. Quando a criança apresenta um desempenho abaixo do esperado, qual seu procedimento?

11.4. Se há encaminhamentos, quais e para quem são feitos?

12. Qual sua opinião com relação ao Ensino fundamental de 9 anos?

12.1. Atualmente na sua ação, sente falta de algum apoio sistemático?

APÊNDICE C – Pesquisa Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2006 a 2009 - anos de implantação da Lei 11274/2006)

Descritores	Ano	Encontradas com os descritores	Relação com o estudo	Relação com o objetivo geral
Educação Infantil e Ensino Fundamental	2006	77	3	(SANTOS, 2006)
	2007	89	1	00
	2008	88	4	(TEIXEIRA, 2008)
	2009	82	9	(MATSUZAKI; DANTAS; MOYA; 2009)
Ensino Fundamental de 9 anos e Educação Infantil	2006	13	0	00
	2007	21	0	00
	2008	21	1	00
	2009	23	0	00

Fonte: Primária (2011)