PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

ROSANGELA MARIA BOENO

MUDANÇAS NA FORMA DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE DOIS VIZINHOS - PR

CURITIBA

2011

ROSANGELA MARIA BOENO

MUDANÇAS NA FORMA DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE DOIS VIZINHOS - PR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, na linha de pesquisa: História e Políticas da Educação, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Elisabeth Blanck Miguel

CURITIBA

2011

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Centro de Teologia e Ciências Humanas

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 650
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE

Rosangela Maria Boeno

Ao primeiro dia do mês de junho do ano de dois mil e onze, reuniu-se na Sala de Defesa, do Centro de Teologia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Profª. Drª. Maria Elisabeth Blanck Miguel, Profª. Drª. Teresa Jussara Luporini e Profª. Drª. Maria Lourdes Gisi para examinar a Dissertação da candidata **Rosangela Maria Boeno**, ano de ingresso 2008, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Linha de Pesquisa HISTÓRIA E POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO. A mestranda apresentou a dissertação intitulada "MUDANÇAS NA FORMA DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE DOIS VIZINHOS - PR", que, após a defesa foi aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 16:35. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A banca recomenda a publicação da dissertação sob a forma de artigos e apresentação em eventos da área.

Presidente:
Profª. Drª. Maria Elisabeth Blanck Miguel

Convidado Externo:
Profª. Drª. Teresa Jussara Luporini

Convidado Interno:
Profª. Drª. Maria Lourdes Gisi

Prof.ª Dr.ª Maria Elisabeth Blanck Miguel
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGE/PUCPR

Aos meus pais Elias Antunes Boeno e Deonilde Regina Boeno, que apesar das dificuldades, sempre me incentivaram nos meus estudos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, minha luz e fonte de inspiração;

Aos meus pais Elias e Deonilde que sempre me ensinaram que a fé e o conhecimento são os maiores bens que o ser humano pode possuir;

A minha irmã Jucélia que apesar de sua tenra idade, no seu jeito de adolescente compreendeu minhas ausências e aos demais familiares pelo apoio;

A minha Amiga Elaine Maria Bonato, colega de mestrado e de trabalho que nas horas difíceis sempre me incentivou com suas sábias palavras;

Aos demais amigos pela compreensão e incentivo;

As diretoras, coordenadoras, colegas de trabalho e aos meus alunos das Escolas Municipais Carrossel, Lonny Lange e Jardim da Colina que compreenderam minhas ausências e também pelo apoio recebido;

A direção, coordenação pedagógica, coordenações de curso, colegas de trabalho e acadêmicos da Faculdade Vizinhança Vale do Iguaçu – VIZIVALI, pelo apoio e incentivo.

As Secretárias Municipais de Educação, à Diretora do Departamento de Ensino, às Diretoras, às coordenadoras pedagógicas e aos professores que participaram desta pesquisa, pela importante contribuição que me concederam;

As amigas Claudete Marilda Campanhoni Amadori e Giliane Constantinopolos, que contribuíram na revisão ortográfica e na diagramação textual;

A professora Gema Boneti, a pessoa que mais me incentivou a cursar o mestrado;

As professoras Maria Lourdes Gisi e Teresa Jussara Luporini por aceitarem fazer parte da banca examinadora desta pesquisa, pelas importantes sugestões que me deram e, ao professor Peri Mesquida que participou da análise do projeto de pesquisa e muito contribuiu;

Aos meus professores da PUC/PR pelo conhecimento transmitido e pela dedicação;

Um agradecimento especial à minha orientadora, Maria Elisabeth Blanck Miguel, que apesar das suas ocupações, com muita calma e ternura me orientou nessa dissertação.

A todas as pessoas que me incentivaram nessa trajetória, às que acreditaram que o sonho pode tornar-se realidade, pois quando a gente quer, a gente pode.

Talvez não tenhamos conseguido fazer o melhor, mas lutamos para que o melhor fosse feito. Não somos o que deveríamos ser, não somos o que iremos ser, mas graças a Deus não somos o que éramos.

(MARTIN LUTHER KING)

RESUMO

Esta pesquisa apresenta os resultados de estudo bibliográfico e documental sobre as principais mudanças educacionais ocorridas no Brasil, durante os governos Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva. A análise se centrou no processo de elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) e nas mudanças educacionais ocorridas, a partir da aprovação da atual LDB, as quais atendem às exigências dos organismos internacionais, culminando com a principal mudança educacional, a implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Sobre este programa, analisou-se como se deu historicamente e gradativamente a ampliação do ensino obrigatório, avaliando este processo em nível federal e estadual, baseando-se no estudo documental e bibliográfico. Este estudo teve como principais referências Marc Bloch (2001), Isabel Maria Sabino de Farias e Sofia Lerche Vieira (2007), Lívia de Tommasi (1996), Rosa Maria Torres (2000), Dermeval Saviani (2008), Ivan Valente e Roberto Romano (2002), Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel e Aricélia Ribeiro do Nascimento (2007) e Mari Gusso (2010), além da legislação e documentos oficiais. Na sequência, com base em depoimentos de profissionais da Rede Municipal de Ensino e na análise documental e bibliográfica, estudou-se todo o processo de imlantação do Ensino Fundamental de nove anos no município de Dois Vizinhos - Paraná, procurando inteirar-se da maneira que o referido município conduziu esse processo em termos administrativos e pedagógicos, bem como saber se a implantação dessa nova forma de organização do ensino, na visão da equipe gestora e pedagógica, vem resultando ou não na melhoria do ensino ofertado aos alunos desta Rede Municipal de Ensino.

Palavras-chave: Política Educacional. Ensino Fundamental. Reforma do Ensino.

ABSTRACT

This research presents the results of bibliographical and documentary study on the main occurred educational changes in Brazil, during the governments of Fernando Enrique Cardoso and Luiz Inácio Lula da Silva. The analysis focused on the process of elaboration and approval of the Law of Directives and Bases of National Education (Law No. 9394/96) and the educational changes that occurred from the approval of the current LDB, which meet the requirements of international organizations, culminating with the major educational change, the implementation of Elementary School for nine years. On this program, we analyzed how the compulsory education was expanding gradually and historically, evaluating this process in federal and state level, based on documental and bibliographic study. This study had as main references Marc Bloch (2001), Isabel Maria Sabino de Farias and Sofia Lerche Vieira (2007), Livia de Tommasi (1996), Rosa Maria Torres (2000), Dermeval Saviani (2008), Ivan Valente and Roberto Romano (2002), Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel and Aricelia Ribeiro do Nascimento (2007) and Mari Gusso (2010), in addition to legislation and official documents. Further, based on statements from professionals of the Municipal Education and also based in documental and bibliographic analysis, we studied the whole process of implementation of Elementary School for nine years in Dois Vizinhos town - Paraná, trying to learn the way the municipality has led this process in administrative and pedagogic terms, and to know if the deployment of this new form of educational organization, in the vision of the management and teaching group, has resulted or not in improving the education offered to students of the Municipal Education.

Keywords: Educational Policy. Elementary School. Educational Reform.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 01 – Estabelecimentos de ensino da rede municipal, localizados na zona rural – 2006..... 139
Tabela 02 – Estabelecimentos de ensino da rede municipal, que ofertam Ensino Fundamental localizados na zona urbana – 2006..... 139
Tabela 03 – Professores Efetivos da Rede Municipal de Ensino..... 140
Tabela 04 – Formação Acadêmica dos Professores Efetivos da Rede Municipal de Ensino 141
Tabela 05 – Gestores da Rede Municipal de Ensino..... 142
Tabela 06 – Professores e Coordenadores Pedagógicos da Rede Municipal de Ensino..... 142
Tabela 07 - Equivalência entre o Ensino Fundamental de oito e de nove anos.... 142

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADCT	Ato das Disposições Transitórias
ANFOPE	Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APMF	Associação de Pais, Mestres e Funcionários
APP	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CONAE	Conferência Nacional de Educação
COEF	Coordenação Geral do Ensino Fundamental
DRU	Desvinculação das Receitas da União
DPE	Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAON	Agência de Marketing Digital
FCC	Fundação Carlos Chagas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORUNDIR	Fórum de Direito das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
FPE	Fundo de Participação dos Estados
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FUNDEI	Fundo de Desenvolvimento da Educação Infantil
FUNDEM	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Médio
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPIexp	Imposto sobre Produtos Industrializados
IPVA	Imposto sobre Propriedades de Veículos Automotores
ITCMD	Imposto sobre Transmissão Causa Mortis
ITR	Imposto Território Rural
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDP	Livro Didático Público
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OEA	Organização dos Estados Americanos

OIT	Organização Internacional do trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PL	Projeto de Lei
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
PUC	Pontifícia Universidade Católica
PUC/MG	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas
UNESPE	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
SEED	Secretaria de Educação à Distância
SEED/PR	Secretaria de Estado da Educação do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....14

2 PRINCIPAIS MEDIDAS EDUCACIONAIS VINCULADAS AO ENSINO FUNDAMENTAL (SÉRIES INICIAIS/ANOS INICIAIS) A PARTIR DA APROVAÇÃO DA LDB Nº 9394/96 QUE ATENDEM ÀS EXIGÊNCIAS DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS.....21

2.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DAS PRINCIPAIS MUDANÇAS EDUCACIONAIS PÓS LDB Nº 9394/96 21

2.2 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL–LEI Nº 9394/96 E PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - LEI Nº 10.172/2001.....25

2.2.1 Processo de Elaboração e Aprovação da LDB nº 9394/96 e do Plano Nacional de Educação - Lei nº 10.172/2001.....26

2.3 FUNDEF E FUNDEB – A POLÍTICA DE FUNDOS E AS DETERMINAÇÕES DO BANCO MUNDIAL.....31

2.3.1 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e de Valorização do Magistério (FUNDEF).....31

2.3.2 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).....35

2.3.3 FUNDEF/FUNDEB e sua relação com a política do Estado Mínimo do Banco Mundial.....41

2.4 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E AS DETERMINAÇÕES DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI.....45

2.5 A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUA ARTICULAÇÃO COM A PROPOSTA NEOLIBERAL.....51

2.5.1 SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e Prova Brasil.....55

2.5.2 IDEB (índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e sua relação com o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação Básica).....57

2.5.3 Provinha Brasil - avaliação do processo de alfabetização.....60

2.6 O BANCO MUNDIAL E O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO.....64

2.7 A POLÍTICA COMPENSATÓRIA E O PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR.....71

2.8 AS INFLUÊNCIAS DO MODELO NEOLIBERAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....75
3 O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS EM NÍVEL FEDERAL E ESTADUAL.....83
3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DESTE NÍVEL DE ENSINO.....83
3.2 FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS (SÉRIE, CICLO, DENTRE OUTRAS).....87
3.3 AS DETERMINAÇÕES DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO COM A CRIANÇA DE SEIS ANOS DE IDADE, A PARTIR DA APROVAÇÃO DA LEI Nº 11.274/2006.....92
3.3.1 A infância e sua singularidade.....96
3.3.2 A infância na escola e na vida: uma relação fundamental.....103
3.3.3 O brincar como um modo de ser e estar no mundo.....105
3.3.4 As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola.....108
3.3.5 As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento.....111
3.3.6 Letramento e Alfabetização: pensando a prática pedagógica.....115
3.3.7 A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores e modalidades organizativas do trabalho pedagógico.....123
3.3.8 Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão.....127
3.4 FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA ATUAR NESTE NÍVEL DE ENSINO.....132
4 O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NO MUNICÍPIO DE DOIS VIZINHOS – PR, E OS REFLEXOS DESSA NOVA FORMA DE ORGANIZAÇÃO NA QUALIDADE DO ENSINO OFERTADO AOS ALUNOS DA REDE.....138
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DOIS VIZINHOS..138
4.2 OS RESULTADOS DA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NA PERCEPÇÃO DAS EQUIPES PEDAGÓGICO-ADMINISTRATIVAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DOIS VIZINHOS- PR.....141
4.2.1 O Ensino Fundamental de Nove Anos na visão da equipe gestora (Secretárias de Educação, Diretora do Departamento de Ensino e Diretoras de Escola).....143

4.2.2 O Ensino Fundamental de Nove Anos na visão da equipe pedagógica (Coordenação Pedagógica e Professores).....162
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 185
REFERÊNCIAS.....191
APÊNDICES.....205

1 INTRODUÇÃO

A prática de todo professor, mesmo que de forma inconsciente, representa uma visão de mundo e, consequentemente, sua concepção sobre o processo ensino-aprendizagem. Além disso, é importante destacar a influência que o professor recebe das políticas educacionais, formação docente, meios de comunicação e outros, os quais também interferem diretamente em sua atuação profissional.

A sociedade brasileira também vive sob influência do que predomina mundialmente e a educação, por estar inserida nesse contexto, recebe influência desta e vice-versa. Um exemplo disso é o grande predomínio das ideias neoliberais no campo da educação: da educação infantil à pós-graduação.

O século XXI é conhecido mundialmente como o século do conhecimento. A ideia repassada é de que é o século da informação acelerada, das modernas tecnologias, da competição e da qualidade, conceito este fundamental ao processo produtivo.

Percebe-se que, no Brasil os índices apresentados por meio das avaliações dos alunos demonstram que essa qualidade do ensino está aquém do que pode ser considerado um ensino de qualidade, pois as avaliações realizadas com os alunos ao final dos anos iniciais e séries finais do Ensino Fundamental demonstram que os educandos apresentam dificuldades nas questões básicas referentes à leitura, interpretação e cálculo.

No caso brasileiro, um dos critérios utilizados para sanar, pelo menos em parte, o acesso à escola e consequentemente oferecer maiores oportunidades de aprendizagem, foi o investimento no critério quantidade, aumentando um ano no ensino fundamental, o que já vinha sendo sinalizado na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/96.

Neste sentido, os documentos do Ministério da Educação deixam explícito que o objetivo de um maior número de anos no ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, com maiores oportunidades de aprendizagem, ou seja, garantir o acesso mais cedo das crianças das camadas populares ao ensino, visando com esta medida a equidade social, tendo em vista que as crianças das classes médias e altas já tem acesso ao ensino

desde a Educação Infantil, nas escolas particulares.

A LDB em vigor sinaliza para um ensino obrigatório de nove anos de duração, iniciando-se aos seis anos de idade, o que por sua vez tornou-se meta da educação nacional, com a Lei nº 10.172/2001 que aprovou o Plano Nacional de Educação. Finalmente, a Lei nº 11.274/2006 instituiu o Ensino Fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade. Porém, no Estado do Paraná, a movimentação da maioria dos municípios para a regularização do que prevê as leis anteriormente citadas se deu a partir da Deliberação nº 03/2006 do Conselho Estadual de Educação, tornando obrigatória a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, ainda em 2007.

Assim sendo, é possível perceber que nesse contexto de mudanças há uma grande preocupação dos profissionais da educação e principalmente dos governantes, no que se refere à ampliação do acesso à escola e por conta disso, de maiores oportunidades de aprendizagem.

Destaca-se ainda que esta política de ampliação do ensino está relacionada ao acordo firmado em Dacar, Senegal, no ano 2000, entre 164 países, dentre eles o Brasil, durante o Fórum de Educação para Todos, onde foram traçados seis objetivos a serem atingidos até 2015:

> [...] a expansão da educação e o cuidado na primeira infância, a universalização da educação elementar gratuita e obrigatória, a aprendizagem de jovens e adultos, a redução das taxas de analfabetismo, a igualdade entre homens e mulheres nas oportunidades educacionais e a qualidade da educação em todos os seus aspectos.

A Educação para Todos é o centro das atividades da UNESCO na área da educação, pois esta vem colaborando com os países na elaboração das suas políticas educacionais (RELATÓRIO DE MONITORAMENTO DA EDUCAÇÃO PARA TODOS, 2008).

São várias as alternativas que o governo utiliza visando atender às exigências dos organismos internacionais. Para isso, adota medidas propostas por eles, como exemplo, é possível citar: a formação continuada dos profissionais da educação, ampliação do ensino fundamental, investimentos em livros didáticos, IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), o programa de merenda escolar, dentre outros. (Conforme demonstraremos na primeira parte desta pesquisa).

É possível perceber que, com base em um discurso de melhoria da qualidade de ensino, são propostas reformas educacionais e promulgadas novas leis, às quais interferem direta ou indiretamente na forma de organização do ensino nos Estados e Municípios.

Nesse contexto de reformas e mudanças na legislação, buscou-se por meio da pesquisa responder à problemática “A forma como o ensino fundamental vem sendo organizado no município de Dois Vizinhos, nos últimos 15 anos, em observância à legislação pertinente e respondendo às exigências dos organismos internacionais, tem influenciado na realidade do ensino oferecido aos alunos?”

A presente pesquisa teve como objetivo geral constatar se a forma como o ensino fundamental vem sendo organizado no município de Dois Vizinhos, nos últimos 15 anos, em observância à legislação pertinente e respondendo às exigências dos organismos internacionais, tem influenciado a realidade do ensino oferecido aos alunos.

Quanto aos objetivos específicos, optou-se por:

- Pesquisar os principais documentos nacionais, estaduais, municipais e bibliográficos que tratam do ensino fundamental (séries iniciais), após a promulgação da LDB 9394/96;

- Analisar o processo de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, partindo da política nacional e estadual, atingindo a esfera municipal, no decorrer do período de 2006 até 2011;

- Verificar os resultados das mudanças na forma de organização do ensino a partir da Lei 11.274/2006, no município de Dois Vizinhos.

Esse recorte histórico de 15 anos possibilitou a análise do período pós LDB nº 9394/96. Considerando que o Ensino Fundamental de nove anos foi implantado no Município de Dois Vizinhos, em 2007 e, aliado a este acontecimento, ocorreu também neste mesmo ano, a alteração na forma de organização do Ensino Fundamental, havendo a substituição de ciclo para a organização de forma mista (ciclo e série), esse recorte permitiu analisar quatro anos de implantação do Ensino Fundamental de nove anos, bem como se as mudanças na forma de organização do ensino estão resultando ou não, na melhoria da qualidade do ensino, na percepção dos profissionais da educação.

O trabalho trata da história recente da educação brasileira e paranaense. Apresenta um estudo da legislação do Ensino Fundamental e, na terceira parte da

pesquisa, as modificações implantadas no Município de Dois Vizinhos e analisar como se articulam aspectos do sistema educacional brasileiro com as particularidades da educação no respectivo município. Ainda, considera-se que tais aspectos são mediados pela política estadual de educação, no caso, a política do estado do Paraná. Também, pesquisou-se, especificamente, os principais documentos nacionais, estaduais, municipais e referências bibliográficas que tratam do Ensino Fundamental (anos iniciais), após a promulgação da LDB nº 9394/96; analisou-se o processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos, partindo da política nacional, estadual, atingindo a esfera municipal, no decorrer do período de 1996 até 2010; verificou-se os resultados das mudanças na forma de organização do ensino a partir da implantação da Lei nº 11.274/2006, no município de Dois Vizinhos. Este trabalho foi realizado por meio de pesquisa documental e bibliográfica. Também foram colhidas entrevistas com profissionais da educação ligados à Rede Municipal.

Quanto à pesquisa bibliográfica, esta se apoiou em materiais já elaborados, constituídos principalmente de livros e artigos científicos sobre o tema, procurando explicitar o problema com o auxílio das referências publicadas em documentos.

A pesquisa bibliográfica é de suma importância em pesquisa histórica, não existindo, porém, regras fixas para a sua realização. Gil (2002, p. 45) complementa ainda “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia investigar diretamente”.

Quanto à pesquisa documental, verifica-se que este tipo de pesquisa é similar à pesquisa bibliográfica, pois tem como fonte de pesquisa material já elaborado. Porém há especificidades de cada tipo de pesquisa que precisam ser consideradas.

Conforme Gil (2002, p. 45):

> A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

Neste sentido, os documentos, numa abordagem histórica, representam a principal fonte de pesquisa. No entanto, essas fontes nem sempre estão disponíveis

para que o pesquisador consiga explorá-las (LOMBARDI; NASCIMENTO, 2004, p. 155).

Bloch (2001, p. 92) afirma que “Reunir os documentos que estima necessário é uma das tarefas mais difíceis do historiador”. Sobre a pesquisa, acrescenta ainda: “Ele não conseguiria realizá-la sem a ajuda de guias diversos: inventários de arquivos ou de bibliotecas, catálogos de museus, repertórios bibliográficos de toda sorte”.

Conforme Lombardi e Nascimento (2004, p.156):

> Nem sempre os monumentos ou documentos afloram de forma que se tornem conhecidos e utilizáveis pelo homem para entender como viveram e vivem os próprios homens. Assim não resta outra alternativa ao historiador: é preciso definir claramente o que deseja estudar, recortando e delimitando o objeto de investigação; feita a(s) escolha(s), é necessário buscar todo tipo de fonte que ajude a reconstruir (em pensamento) o objeto de investigação delimitado.

Vale ressaltar que as fontes são os materiais que embasam a pesquisa histórica, as quais são fundamentais para o entendimento dos objetos de investigação.

Sobre isso Lombardi e Nascimento (2004, p. 155) afirmam:

> Ora da mesma forma que é impossível pressupormos a ciência da história sem que ela tenha um objeto de investigação, não é possível o entendimento dos objetos de investigação sem as fontes e, estas por sua vez, como o material que fundamenta e embasa a própria pesquisa histórica. As fontes resultam da ação histórica do homem e, mesmo que não tenham sido produzidas com a intencionalidade de registrar a sua vida e o seu mundo, acabam testemunhando o mundo dos homens em suas relações com outros homens e com o mundo circundante, a natureza, de forma que produza e reproduza as condições de existência e de vida.

Para precisar melhor as informações a respeito do assunto, optou-se também por entrevistar os profissionais da educação que acompanharam o processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos e estão acompanhando os resultados dessa nova forma de organização do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino do Município de Dois Vizinhos – Pr.

Foram entrevistados 17 profissionais da educação ligados à Rede Municipal de Ensino, sendo o **Questionário I**[1] destinado à Secretária de Educação, Direção do

[1] Apêndice A.

Departamento de Ensino e Direção de Escola; o **Questionário II**[2] destinado a Professores e Coordenação Pedagógica.

O Universo da entrevista se centrou nos professores regentes das escolas localizadas no perímetro urbano do município, sendo dois professores de cada ano inicial do Ensino Fundamental de nove anos. Também foram entrevistados dois diretores de escolas, dois coordenadores pedagógicos, a Secretária de Educação em 2007, quando da implantação do Ensino Fundamental de nove anos, a Secretária de Educação atual e a Diretora do Departamento de Ensino atual.

É importante destacar que não foi entrevistada a Diretora do Departamento de Ensino quando da implantação do Ensino Fundamental de nove anos no Município de Dois Vizinhos, pois o cargo de Diretora do Departamento de Ensino em 2007 era exercido pela própria pesquisadora.

Por um lado, isso denota a dificuldade de escrever sobre o presente, sendo que isso se intensifica pelo fato da pesquisadora estar envolvida com o objeto da pesquisa, pois atua na Rede Municipal, nos anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos, e esse envolvimento pode implicar numa subjetividade em relação ao objeto da pesquisa, se não se tomar alguns cuidados. Desse modo, faz-se necessário que a pesquisadora analise o objeto de pesquisa de modo objetivo, sem se envolver emocionalmente com ele, a fim de garantir a veracidade dos fatos.

Por outro lado, o fato da pesquisadora ser professora da Rede Municipal e ter estado à frente do Departamento de Ensino lhe forneceu importantes contribuições no sentido de articulação da teoria com a prática.

Segundo Bloch (2001, p. 77):

> [...] quer dizer, os relatos deliberadamente destinados à informação dos leitores, não cessaram, certamente, de prestar um precioso socorro ao pesquisador. Dentre outras vantagens, geralmente são as únicas a fornecer um enquadramento cronológico, razoavelmente seguido. [...] é nas testemunhas à revelia que a investigação histórica, ao longo dos seus progressos, foi levada a depositar cada vez mais sua confiança.

Assim sendo, Bloch (2001, p. 78) complementa:

> Mas, a partir do momento em que não nos resignamos mais a registrar (pura e) simplesmente as palavras de nossas testemunhas, a partir do momento em que tencionamos fazê-las falar (mesmo a contragosto), mais

[2] Apêndice B.

> do que nunca impõe-se um questionário. Esta é, com efeito, a primeira necessidade de qualquer pesquisa histórica bem conduzida.

Assim, consideram-se os questionários e entrevistas como importantes contribuições que enriqueceram a pesquisa, pois forneceram importantes informações no sentido de compreender se a implantação do Ensino Fundamental de nove anos repercutiu ou não, na melhoria da qualidade de ensino ofertada aos alunos da Rede Municipal de Dois Vizinhos - PR.

2 PRINCIPAIS MEDIDAS EDUCACIONAIS VINCULADAS AO ENSINO FUNDAMENTAL (SÉRIES INICIAIS/ANOS INICIAIS) A PARTIR DA APROVAÇÃODA LDB Nº 9394/96 QUE ATENDEM ÀS EXIGÊNCIAS DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS

Para situar historicamente o leitor, optou-se pelo estudo e análise das principais medidas educacionais introduzidas no Brasil, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), que atendem às exigências dos organismos internacionais, partindo-se assim da avaliação do contexto de aprovação da LDB 9394/96 e do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172) e, na sequência, foram analisados o FUNDEF e o FUNDEB; o processo de construção e implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais; a avaliação da Educação Básica, incluindo o SAEB, a Prova Brasil, o IDEB e sua relação com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); a Provinha Brasil; Programa Nacional do Livro Didático; Programa Nacional de Merenda Escolar; a Formação de Professores para atuar na Educação Básica.

2.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DAS PRINCIPAIS MUDANÇAS EDUCACIONAIS

O período que concerne à promulgação da LDB Nº 9394/96 , bem como o período posterior à sua aprovação, é marcado por sucessivas mudanças educacionais, principalmente no que diz respeito ao ensino fundamental. Nesta fase histórica o Brasil esteve sob o comando de dois presidentes, sendo ambos eleitos por dois mandatos cada um: Fernando Henrique Cardoso (01/01/1995 - 31/12/1998) e (01/01/1999 – 31/12/2003) e Luiz Inácio Lula da Silva (01/01/2004 – 31/12/2007 e 01/01/2008 – 31/12/2011).

No que diz respeito à educação, segundo Farias e Vieira, (2007, p. 166) o governo Fernando Henrique Cardoso foi aos poucos tornando claro seu projeto para este setor mas somente em 1996 houve uma efetiva “explicitação de rumos” da política educacional, uma vez que havia, neste governo, um amplo conjunto de

medidas que iam sendo deflagradas, tanto no âmbito do Executivo, quanto do Legislativo, referendando o projeto governamental.

As autoras descrevem:

> Em primeiro lugar o governo faz aprovar no Congresso a Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, modificando artigos do capítulo da educação da Constituição Federal e dando nova redação ao Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT). As alterações visam: permitir a intervenção da União nos Estados, caso estes não apliquem o valor mínimo exigido por lei (Art. 34); rever o dever do Estado na oferta de ensino fundamental para os que a ele não tiveram acesso em idade própria e de ensino médio (Art. 208); definir as responsabilidades das diversas esferas do Poder Público, em relação à oferta de ensino (Art. 211); detalhar os recursos aplicados pela União na erradicação do analfabetismo e na manutenção do ensino fundamental (Art. 212); e, prever a criação de fundo de natureza contábil para a manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e valorização de seu magistério (ADCT, Art. 60). (FARIAS; VIEIRA, 2007, p. 166).

Neste período, foi aprovada a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e logo a seguir, a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996 que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)[3]

Destaca-se ainda o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado em 1990, num período anterior a promulgação da Nova LDB, mas que passa por implementações. Sua repercussão é visível principalmente no início do século XXI.

Assim sendo, o controle do sistema escolar passou a ser exercido através de uma política de avaliação para todos os níveis e ainda, ao lado dessas medidas, desencadeou-se uma ampla mudança curricular no ensino fundamental, através da proposição de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os quais têm por finalidade: propiciar aos sistemas de ensino, particularmente aos professores, subsídios à elaboração e/ou reelaboração do currículo, visando a construção do projeto pedagógico, em função da cidadania do aluno.

Também outras ações são deflagradas a partir de 1995. Como exemplo, é possível citar o Programa Dinheiro Direto na Escola; o Programa TV Escola; o

[3] O FUNDEF é um fundo de natureza contábil com vigência de 10 anos, instituído a partir de 1998 (FARIAS & VIEIRA, 2007), substituído pelo FUNDEB em 2008.

Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO); e o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO).

Vieira e Albuquerque (2002, p.32-33) observam:

> A definição e encaminhamento desse conjunto de iniciativas inaugura uma nova orientação governamental para a agenda da política educacional brasileira, explicitando assim os compromissos assumidos junto à agenda internacional promovida pelo Banco Mundial ao longo da década de 1990.

Outra medida adotada por Fernando Henrique Cardoso é a retomada da tarefa de elaboração do novo Plano Nacional de Educação já citado na LDB, tendo sido a Lei nº 10172 que aprova o referido Plano, aprovada em 09 de janeiro de 2001.

O Plano Nacional de Educação, é uma Lei Federal que traça diretrizes e metas para a educação do País. Tem a duração de 10 anos e serve de apoio à elaboração dos planos estaduais e municipais de educação.

Outro aspecto destacado por Farias e Vieira (2007) refere-se aos programas federais permanentes que foram fortalecidos, consolidados e ampliados nesse período, tais como: o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

No que diz respeito aos governos de Luiz Inácio Lula da Silva, é possível destacar algumas de suas principais medidas para o setor educacional, como por exemplo, o Sistema de Quotas, **a ampliação do Ensino Fundamental de Oito para Nove Anos**, o FUNDEB[4], o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o PDE[5], o PAR[6], o IDEB[7], a Provinha Brasil.

Apesar de várias medidas terem sido criadas visando melhorias no processo ensino-aprendizagem, há ainda uma lacuna significativa em termos de legislação no Brasil, pois não há ainda um Sistema Nacional de Educação.

Enquanto outros países já instituíram seus sistemas de ensino, esse assunto no Brasil ainda continua em discussão.

Conforme Saviani (2010, p. 16):

> [...] O Brasil foi retardando essa iniciativa e, com isso, foi acumulando um déficit histórico imenso no campo educacional, em contraste com os países

[4] FUNDEB (Lei nº 11.494/2007): Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.
[5] Plano de Desenvolvimento da Educação.
[6] Plano de Ações Articuladas.
[7] Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

> que implantaram os respectivos sistemas nacionais de ensino tanto na Europa e América do Norte como na América Latina como ilustram os casos da Argentina, Chile e Uruguai. Estes equacionaram o problema na passagem do século XIX para o XX. O Brasil já ingressou no século XXI e continua postergando a dupla meta sempre proclamada de universalizar o ensino fundamental e erradicar o analfabetismo.

O Sistema Nacional de Educação foi um tema amplamente discutido nas conferências municipais e estaduais e na Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010).

Sobre a Conferência, Abicalil (2010, p. 03) diz:

> A CONAE é um espaço privilegiado para que se possa avaliar e articular as definições da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (7),* do PNE e do próprio PDE, propondo-se alterações e mudanças nestes instrumentos de política pública (grifo no original).

Na visão dos autores, mais precisamente os abordados nesta pesquisa: Dermeval Saviani, Carlos Roberto Jamil Cury e Carlos Augusto Abicalil, a instituição de um Sistema Nacional de Educação seria um avanço significativo para a Educação Brasileira.

Cury, em entrevista à CONAE, ao ser questionado sobre as alterações legais necessárias para a instituição de um Sistema Nacional de Educação no Brasil, respondeu que a implantação de um sistema só pode ser feito via emenda constitucional, sendo que outras medidas poderiam ser via LDB. Ele salientou ainda que “a existência de um CNE, de um PNE, de um Fundeb (SIC!), de um sistema de avaliação apontam para a possibilidade de um sistema nacionalmente articulado com objetivos, metas e diretrizes devidamente efetivados” (CURY, 2010a, p. 03).

E, no artigo **“Os desafios para a construção de um sistema nacional de educação”** Cury afirma:

> [...] a organização de um sistema educacional é tanto a busca de organização pedagógica quanto uma via de jogo de poder. Por isso, cada vez que esse assunto foi pautado em Constituintes, Leis de Diretrizes e Bases, Planos Nacionais de Educação e Fundos de Financiamento, ele foi motivo de intensos debates polêmicas sobretudo quando o adjetivo nacional entrou em pauta (CURY, 2010b, p. 19).

O referido autor argumenta que um dos motivos dessa polêmica é a insegurança das esferas de governo em relação à perda de sua autonomia.

> Após 164 anos de descentralização, há o medo de uma centralização por parte do Estado Federal enquanto Estado Nacional. Há o receio, por parte do segmento privado na educação escolar, de se ferir a liberdade de ensino e não falta quem assinale o perigo do monopólio estatal. E há também medo da parte da própria União quanto a uma presença mais efetiva, sobretudo ao que se refere ao financiamento da educação básica (CURY, 20010b, p. 19-20).

Nota-se que há a necessidade da implantação de um Sistema Nacional de Educação no Brasil. Essa é uma luta que vem se “arrastando” por anos. Acredita-se que a instituição de um sistema nacional de educação seria uma maneira de uniformizar as diretrizes para a educação de todo o país e consequentemente resultaria numa melhoria do processo ensino-aprendizagem. No entanto, as próprias esferas governamentais e também o setor privado sentem-se inseguros em relação à instituição de um Sistema Nacional de Educação. Tudo isso representa entraves significativos para a consolidação dessa importante conquista.

Além de todas as medidas já referenciadas, é importante destacar as mudanças que ocorreram na formação de professores da educação básica, através da formação à distância, formação continuada, as quais estão contempladas na nova LDB.

Deste modo, o item a seguir apresentará uma breve análise de como se deu a aprovação da Nova LDB e do Plano Nacional de Educação, evidenciando o processo de tramitação dos dois projetos: Projeto da Sociedade X Projeto do Governo, no que diz respeito a cada uma das referidas leis.

2.2 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LEI Nº 9394/96 E PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - LEI Nº 10.172/2001

Neste tópico foram discutidos e analisados os processos de construção e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) e do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), a apresentação das duas propostas em cada Lei, pois ambas seguem o mesmo percurso, sendo por um lado apresentada a proposta dos educadores e da sociedade e, por outro, a política governamental, explicando qual a proposta aprovada e a quais objetivos atendia.

Outro aspecto analisado refere-se ao Programa de Ampliação do Ensino Fundamental, apresentando a maneira que cada Lei contempla este programa.

2.2.1 Processo de Elaboração e Aprovação da LDB nº 9394/96 e do Plano Nacional de Educação - Lei nº 10.172/2001

Ao longo da história, verifica-se que as questões educacionais, no Brasil, de modo geral, acabam ocupando um lugar secundário, o que é possível perceber através da elaboração das leis, sendo que por mais que se faça um ensaio de construção democrática, envolvendo educadores e representantes da sociedade civil na fase de discussão e proposição das metas, ao chegar na fase final de implementação das leis, o que acaba prevalecendo são as ideias dos governantes e suas equipes, atendendo mais aos objetivos de determinadas classes sociais ou órgãos internacionais[8] do que aos anseios dos educadores e da sociedade. Exemplos disso foram os processos de elaboração e implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/96 e do Plano Nacional de Educação - Lei nº 10172/2001, que de acordo com Saviani (1999), foram mais duas oportunidades perdidas de se construírem leis que de fato atendessem aos interesses da população brasileira.

Fernandes complementa afirmando que a educação nunca foi considerada no Brasil, como essencial. Ele assegura que o anseio era de que o cenário mudasse com a convocação da Assembléia Nacional Constituinte, o que não ocorreu com a constituição promulgada em 1988, pois esta não alterou a situação (FERNANDES, 1992).

Percebe-se que a LDB nº 9394/96 apesar de não haver contemplado muitas das metas propostas pela sociedade, representou um avanço, pois constituiu-se em uma lei geral para a educação brasileira, após a LDB nº 4.024/61.

Sobre a LDB nº 9394/96, Farias e Vieira (2007, p. 167) dizem:

> A LDB de 1996 é a primeira lei geral da Educação promulgada desde 1961. Trata-se de um texto de 92 artigos, que apresenta os princípios, fins,

[8] Banco Mundial, BID, UNESCO, OIT e os organismos regionais e nacionais a eles vinculados (FRIGOTTO, 1999, p.41).

> direitos e deveres (Art. 1º a 7º); dispositivos sobre a organização da educação nacional, aí incluindo as incumbências das diferentes esferas do Poder Público (Art. 8º a 20); níveis e modalidades de ensino – Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Superior, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional (Art. 21 a 60); Profissionais da Educação (Art. 61 a 67); Recursos Financeiros (Art. 68 a 77); Disposições Gerais (Art. 78 a 86); e Disposições Transitórias (art. 87 a 92).

A atual LDB apresenta mudanças em relação à Lei nº 5.692/71, no que diz respeito ao ensino fundamental, sendo que os sistemas de ensino podem organizar o ensino fundamental com uma duração maior que oito anos (art. 32); o ensino fundamental pode ser organizado em ciclos (art. 32, § 1º); admite, no regime seriado, a adoção da progressão continuada, permitindo-a ao longo de todo o ensino fundamental (art. 32, § 2º); só o ensino fundamental regular, deve, obrigatoriamente, ser ministrado em língua portuguesa (Art. 32, § 3º); as comunidades indígenas também podem oferecer o ensino fundamental em suas línguas maternas (art. 32, § 3º); a metodologia de ensino à distância pode ser utilizada, no ensino fundamental, para atender situações emergenciais ou como complementação da aprendizagem (art. 32, § 4º); os professores de ensino religioso não podem ser remunerados pelo Estado (art. 33); propõe a implantação gradativa da escola de tempo integral no ensino fundamental (art. 34, § 2º) (SILVA; SOUZA, 1997, p. 57).

Apesar dos estudos e discussões, a LDB em vigor foi aprovada sem a participação da maior parte das instituições da sociedade, pois a última síntese foi concluída pelas propostas do então Ministro da Educação (em 1995), Paulo Renato Souza e do projeto do senador Darcy Ribeiro.

Neste sentido Saviani (2008 a), no prefácio à 10ª edição da obra “A Nova Lei da Educação LDB: trajetória, limites e perspectivas”, diz:

> A década da educação foi imaginada por Darci Ribeiro como um momento em que a educação receberia atenção especial; em que ela seria a prioridade número I da sociedade e do Estado; em que, finalmente, o tão repetido discurso que exalta o poder da educação teria sua contrapartida prática.

Ainda o autor complementa:

> Se não quisermos ser pessimistas, o que nos levaria a considerar que a proclamada ‘década da educação’ não passaria de mais uma tirada demagógica, só nos cabe concluir que a LDB confiou ao próprio Plano Nacional de Educação a garantia de êxito da ‘década da educação’, fixando as diretrizes e metas, o plano especificaria também os recursos

> necessários para que as metas fossem atingidas ao longo dos dez anos de sua vigência (SAVIANI, 2008a).

Romano e Valente (2002, p. 99) referindo-se ao Plano Nacional de Educação, afirmam que também sua aprovação não foge ao esquema da aprovação da LDB. Na sua essência, o plano teve duas propostas. Por um lado, um projeto democrático e popular, na proposta da sociedade que "reivindicava o fortalecimento da escola pública estatal e a plena democratização da gestão educacional, como eixo do esforço para se universalizar a educação básica", propondo objetivos e metas que garantissem "a ampliação do gasto público total para a manutenção e o desenvolvimento do ensino público". Além disso, "o embate histórico pelo efetivo Sistema Nacional de Educação, contraposto e antagônico ao expediente governista" no que diz respeito ao Sistema Nacional de Avaliação (ROMANO; VALENTE 2002, p. 99).

Por outro lado, o do governo, um plano que expresse a política do capital financeiro internacional e a ideologia das classes dominantes, insistindo na permanência da atual política educacional, bem como na "máxima centralização, principalmente na esfera federal, da formulação e gestão da política educacional", com a transferência das tarefas de manutenção e desenvolvimento do ensino do Estado para a sociedade (ROMANO; VALENTE, 2002, p. 100).

Dessa forma, o Plano foi aprovado, numa simulação de diálogo com as teses defendidas e propostas pela sociedade, mas na sua essência com a adoção da política do governo nas diretrizes, objetivos e metas.

É importante destacar que graças à pressão social produzida, principalmente pelos profissionais da educação, o texto votado no Parlamento contemplou algumas medidas propostas pela sociedade, embora a maioria delas tenham sido vetadas posteriormente. Um exemplo das propostas formuladas pela sociedade, aprovadas e mais tarde vetadas foi a elevação para 7% do PIB no gasto público com a educação (ROMANO, VALENTE, 2002, p. 102 -103).

Conforme Romano e Valente (2002, p. 107):

> O PNE aprovado pelo Congresso, assim como a LDB e a Legislação Educacional, aprovadas sob a égide do pacto conservador que atualmente controla o governo brasileiro traduzem a compreensão de que a política educacional deve ser compreendida e praticada hostilizando-se o pensamento, as reivindicações, os anseios da comunidade escolar. Mais do que isso, essa orientação materializa no Brasil a Política do Banco Mundial para os países subdesenvolvidos.

Desse modo, verifica-se que, na concepção dos autores estudados, tanto a LDB em vigor, quanto o Plano Nacional de Educação atendem à Política do Banco Mundial, deixando em segundo plano as reais necessidades da educação.

No que diz respeito às metas do Plano Nacional de Educação:

> Foram nove os vetos ao que foi aprovado ao Legislativo. O primeiro referia-se à educação infantil na meta que determinava a ampliação do programa de renda mínima. Os quatro outros seguintes incidiram sobre o ensino superior, especificamente na meta que determinava que o número de vagas no ensino superior público não poderia ser inferior a 40% do total deste nível de ensino; na que subvinculava 75% dos recursos da União voltados para manutenção e desenvolvimento do ensino à manutenção e expansão da rede federal de ensino superior; na que determinava a ampliação do programa de crédito educativo a 30% dos alunos da rede privada; e na que determinava a implantação de planos gerais de carreira para os funcionários das universidades federais. Outro veto incidiu sobre a meta que mandava ampliar o financiamento público à pesquisa científica e tecnológica (ROMANO; VALENTE, 2002, p. 106).

Romano e Valente (2002, p. 106 -107) complementam ainda:

> Dois outros vetos diziam respeito, precisamente, ao financiamento público da educação. O principal item vetado tem a seguinte redação: 'elevação, na década, através do esforço conjunto da União, estados, Distritos Federal e municípios, do percentual de gastos públicos em relação ao PIB, aplicados em educação, para atingir o mínimo de 7%. Para tanto, os recursos devem ser ampliados, anualmente, a razão de 0,5% do PIB, nos quatro primeiros anos do Plano e de 0,6% no quinto ano'. O outro veto é igualmente curioso: manda que as três esferas do Poder Público, ao elaborarem os orçamentos, respeitem as vinculações e subvinculações constitucionais relativas à educação, bem como os valores necessários à garantia de mínimos padrões de qualidade do ensino. O último veto incidiu sobre o dispositivo que determinava que o pagamento dos aposentados e pensionistas do ensino superior público deveria ser excluído das despesas consideradas como manutenção e desenvolvimento do ensino (grifo no original).

Nota-se pelos vetos que realmente o plano aprovado remete a uma carta de intenções do governo que apenas considerou as metas acima citadas para dissimular suas reais finalidades que era a da manutenção da política que este já vinha implantando. Para tanto, no momento oportuno, o governo vetou as metas propostas pela sociedade.

Então, em relação à década da educação, constata-se mais uma vez que as intenções do legislador se expressam apenas nas leis e discursos, pois na prática o cenário da educação brasileira pouco se alterou, ou seja, o principal instrumento que a sociedade acreditava que pudesse trazer mudanças significativas através das

diretrizes e metas nele estabelecidas, o Plano Nacional de Educação "ficou inteiramente esquecido" (SAVIANI, 2008a).

Saviani diz que esboça-se como "melancólico o término da década da educação", pois o Plano Nacional de Educação que ele considera seu principal instrumento, apesar de ser uma **lei recente**[9], já demonstra uma "imagem eloquente do fracasso da década" (SAVIANI, 2008a, grifo nosso).

Dessa forma, segundo os autores estudados, as leis e reformas assumem a corporação definida pelos grupos majoritários que estão no poder, sejam estes nacionais ou internacionais, sendo que na visão destes grupos, a educação necessita seguir os moldes empresariais.

> Os grandes mentores desta veiculação rejuvenescida são o Banco Mundial, BID, UNESCO, OIT e os organismos regionais e nacionais a eles vinculados. Por esta trilha podemos perceber que tanto a integração econômica quanto a valorização da educação básica geral para formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos ficam subordinados à lógica do mercado, do capital e, portanto, da diferenciação, segmentação e exclusão (FRIGOTTO, 1999, p. 41-42).

Essa valorização da educação básica referenciada por Frigotto, embora esteja atrelada à lógica mercadológica, cujo objetivo é a formação para o mercado de trabalho, visa também atender à exigência de apresentação de números ao Banco Mundial, pois a liberação de financiamentos para esta educação básica está atrelada aos "resultados" do ensino. Neste sentido, a inclusão cada vez mais cedo das crianças das classes populares ao ensino obrigatório, ou seja, a ampliação do Ensino Fundamental, representa uma medida utilizada também para este fim.

Assim sendo, tanto a LDB em vigor, quanto o Plano Nacional de Educação contemplam esta medida de ampliação do Ensino Fundamental, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sinaliza para esta ampliação do ensino obrigatório quando se refere à duração mínima de oito anos para o ensino fundamental, o que pode ser observado no Art. 32: "<u>O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão</u> [...]" (BRASIL, 1996, grifo nosso).

O Plano Nacional de Educação, no que diz respeito aos objetivos e metas do Ensino Fundamental, na meta 2 estabelece: "<u>Ampliar para nove anos a duração do</u>

[9] A referência do autor diz respeito ao ano da pesquisa, ou seja, a três anos subsequentes à aprovação do Plano Nacional de Educação.

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, grifo nosso).

A partir das informações acima, verifica-se que em ambos os documentos se expressa a preocupação com a ampliação do ensino obrigatório, porém esta ampliação leva a uma reflexão em relação aos investimentos que terão que ser aplicados no Ensino Fundamental, tendo em vista a entrada das crianças de seis anos nesta etapa da educação básica, assunto este que será melhor explicitado no item a seguir.

2.3 FUNDEF E FUNDEB – A POLÍTICA DE FUNDOS E AS DETERMINAÇÕES DO BANCO MUNDIAL

A busca pela conquista de um fundo que contemplasse a Educação é remota. Assim sendo, os tópicos a seguir apresentam a análise dessa luta dos educadores para a conquista de verbas garantidas em Lei para a Educação, apresentando uma retrospectiva histórica desde o início da República até a atualidade, avaliando os dois Fundos: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e sua relação com a Política do Estado Mínimo do Banco Mundial.

2.3.1 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e de Valorização do Magistério (FUNDEF)

A proposta de implantação de um fundo que garantisse recursos para o ensino fundamental também remonta à década de 1930 com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, sendo que mais precisamente em 1960, foi quando definitivamente Anísio Teixeira apresentou uma proposta detalhada de implantação desse fundo. De acordo com Amaral (2001, p. 277):

> O professor Anísio Teixeira, na década de 1960, preocupado com o financiamento da educação, apresentou uma proposta de como definir e implantar um fundo que garantisse recursos permanentes para o ensino primário. Em seus aspectos metodológicos, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef)) criado pelo Governo, assemelha-se à proposta apresentada por Anísio Teixeira.

Vale destacar a importância que o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova representa para a educação brasileira, pois foi a partir das ideias liberais defendidas pelos intelectuais da Escola Nova que se originaram grande parte das principais leis do país.

> O documento de 1932 deu origem a todas as leis mais fundamentais da educação nacional, nos últimos setenta anos: os capítulos sobre a educação nas constituições de 1934, 1946 e de 1988; as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: a Lei 4.024/61 e a Lei 9.394/96; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef); criado pela Lei 9.424/96; o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei 10.172/2001 e atualmente nos inspira na elaboração do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) (LIMA, 2006, p. 22).

Assim sendo, verifica-se que o fundo proposto por Anísio tinha como objetivo congregar todos os recursos destinados à educação e não somente uma parte como propunha o FUNDEF. Além disso, aquele seria de caráter permanente, enquanto este tem caráter transitório.

O FUNDEF foi criado durante o governo FHC[10]. É um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e de Valorização do Magistério. Foi instituído através da Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996 e, regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997, sendo que sua implantação ocorreu em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar em todo o País, com exceção do Pará onde a implantação ocorreu ainda em julho de 1997, por força de lei daquele estado. Tem como principal objetivo a promoção da universalização, da manutenção e da melhoria qualitativa desse nível de ensino, particularmente, no que concerne à valorização dos profissionais do magistério, em efetivo exercício. É um fundo com distribuição de recursos realizado automaticamente, de acordo com o número de alunos matriculados em cada rede de ensino fundamental (BRASIL/ MEC/SEB, 2004).

[10] Fernando Henrique Cardoso

O Fundo é constituído de 15% do Fundo de Participação dos Estados – FPE, Fundo de Participação dos Municípios – FPM, Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS (incluindo os recursos relativos à desoneração de exportações, de que trata a Lei Complementar nº 87/96), Imposto sobre Produtos industrializados, proporcional às exportações – IPIexp (BRASIL/ MEC/SEB, 2004).

> Além desses recursos, entra na composição do FUNDEF, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, com o objetivo de assegurar um valor mínimo por aluno/ano aos Governos Estadual e Municipal no âmbito do Estado onde este valor per capita não for alcançado (BRASIL/ MEC/SEB, 2004, p. 07).

Os recursos do FUNDEF poderiam ser utilizados exclusivamente na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público, mais especificamente na valorização do magistério, devendo ser aplicados de modo que:

> O mínimo de 60% seja destinado anualmente à remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício no ensino fundamental público (regular, especial, indígena, supletivo, inclusive alfabetização de adultos), compreendendo os professores e os profissionais que exercem as atividades de suporte pedagógico, tais como: direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, em efetivo exercício em uma ou mais escolas da respectiva rede de ensino. É importante destacar que a cobertura destas despesas poderá ocorrer, tanto em relação aos profissionais integrantes do Regime Jurídico Único do Estado ou Município, quanto aos regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho – CLT e aos formal e legalmente contratados em caráter temporário, na forma da legislação vigente. [...] O restante do recurso (de 40% do total) seja direcionado para despesas diversas consideradas como de ‘manutenção e desenvolvimento do ensino’, na forma prevista no artigo 70 da Lei nº 9.394/96 (LDB) (BRASIL/ MEC/SEB, 2004, p. 17).

Verifica-se que no período de vigência do FUNDEF, apesar deste prever alguns avanços no sentido de legalização de determinados valores em favor do ensino fundamental, tais como, a inclusão do percentual mínimo de 60% destes recursos para o pagamento dos professores do ensino fundamental, percebe-se que este Fundo acarretou alguns efeitos não muito satisfatórios. Ele criou dois efeitos colaterais indesejáveis: desestimulou os prefeitos a investir na extensão das vagas na educação infantil pública, já que suas matrículas não geravam recursos correspondentes para o Município, bem como, obrigou os governadores a financiar suas redes de ensino médio e superior, pressionadas por uma crescente demanda, com menos recursos estaduais, já que dos 25% dos impostos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino, 60% deveriam ser gastos com o ensino

fundamental (MONLEVADE; FRIEDMANN, 2006, p. 119-120).

Constata-se que a partir da década de 90 há uma abertura maior em relação às vagas no Ensino Fundamental. Devido a isso ocorre pressão da demanda por ensino médio e superior[11]. Essa demanda por ensino superior, principalmente no que se refere à formação de professores, tende a se acentuar ainda mais no início do século XXI, tendo em vista a ampliação do ensino fundamental para nove anos, pois a ampliação da oferta de vagas acarreta uma demanda por profissionais para atender essas crianças.

De acordo com estudos de Davies (2006), a implantação do FUNDEF se deu baseada em orientações de organismos internacionais, praticamente não trazendo recursos novos para o sistema educacional brasileiro, apenas redistribuindo uma parte dos impostos que já eram vinculados à MDE, com base de matrícula no ensino fundamental (15% de alguns impostos).

O referido autor descreve que além da contribuição por parte do governo federal ser irrisória, a complementação da União não foi devidamente cumprida. Ressalta ainda que essa irregularidade continuou de 2003 a 2006, sendo que a dívida do governo federal com o FUNDEF, tendo em vista a Lei n. 9.424, alcançaria um valor em torno de R$ 30 bilhões até o final de 2006. Este montante corresponde a uma somatória de dívidas entre os dois governos, FHC e Lula (DAVIES, 2006, p. 757).

Vale ressaltar que o potencial equalizador do FUNDEF também é minado pelo fato de não incluir o percentual mínimo (25%) de todos os impostos, mas apenas

[11] Segundo dados do Inep (SIC!) de 2007, a rede pública estadual do Paraná só perdia em matrículas no Ensino Superior para a rede pública paulista. No Paraná, em 2007 "havia 108.281 alunos matriculados em todas as instituições públicas do Estado", enquanto a rede pública estadual paulista "somava 115.589 alunos. [...] O Paraná também é o segundo colocado no ranking nacional em número de ingressos na rede estadual do ensino superior. O Inep (SIC!) mostra que 17.027 estudantes entraram nas faculdades e universidades estaduais em 2007, ou 65% do total de matrículas registradas no Estado (26.139). São Paulo, primeiro colocado, registrou 26.688 ingressos em suas instituições estaduais. Ao todo, as instituições de ensino superior públicas e privadas do Paraná somaram 95 mil novos alunos em 2007, o maior número da Região Sul e o quarto maior entre todos os estados do País, atrás de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. O Paraná possuía em 2007 17 universidades e faculdades estaduais. São Paulo, primeiro colocado tinha 22. A rede pública estadual paranaense é a segunda maior do País na oferta de cursos de graduação (DIA-A-DIA EDUCAÇÃO – PORTAL EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARANÁ, 05/02/2009). No Brasil: "O censo de 2009 registra 2.314 instituições de educação superior – 245 públicas e 2.069 particulares. No período de um ano, houve crescimento de 3,8% no número de instituições públicas e 2,6 % no de particulares. O levantamento registra 186 universidades, 127 centros universitários e 1.966 faculdades. Além disso, 35 instituições federais públicas de educação profissional e tecnológica oferecem cursos superiores" (ABMES – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR, 13/01/2011).

15 % de alguns, e se limitar ao âmbito estadual, não enfrentando as desigualdades entre regiões e estados.

É precisamente com base nestas deficiências do FUNDEF que surge a proposta de ampliação do Fundo para as demais etapas da educação básica, o que viria ao encontro das determinações do Plano Nacional de Educação.

> As principais razões apresentadas são baseadas no saneamento das deficiências do atual Fundef, especialmente a falta de reformas vinculadas de financiamento para níveis e modalidades da educação básica, com destaque para a educação infantil e ensino médio. A criação de um Fundo que englobasse todos os níveis e modalidades da educação básica resolveria este problema e permitiria o cumprimento das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Congresso Nacional em 2001. Também são apresentadas razões relativas à possibilidade de elevação da participação da União no montante de recursos do novo Fundo e de melhoria do controle social sobre os recursos (ARAÚJO, 2006, p. 111).

A questão dos fundos é um assunto amplo que merece aprofundamento, principalmente no sentido de elucidar os principais objetivos do novo fundo, sua composição e a que interesses atendem essa nova política educacional.

Para melhor entendimento dessa questão, é importante compreender como se deu o processo de implantação do FUNDEB, o qual será apresentado a seguir.

2.3.2 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)

A trajetória percorrida para se chegar a implantação de um fundo que de fato contemplasse toda a educação básica teve em seu contexto um processo de discussão e análise de diversas propostas, desde a implementação da própria proposta do FUNDEF, até a criação de três fundos, sendo que as várias alternativas podem ser reunidas em quatro propostas, tais como: manter e aperfeiçoar o Fundef, assegurando que os 10% dos recursos da receita líquida de impostos vinculados à MDE não incluídos no Fundo, sejam aplicados pelos Estados no ensino médio e, pelos Municípios, na educação infantil; criar três fundos: um para a educação infantil – Fundei, um para o ensino fundamental – Fundef e outro para o médio - Fundem; criar dois fundos: um para a creche de 0 a 3 anos, e outro para a educação infantil a

partir dos 4 anos, o ensino fundamental e o ensino médio; criar um fundo único e geral para toda a educação básica – Fundeb (DIDONET, 2006, p. 40-41).

Após sucessivas análises e discussões de cada uma das propostas acima mencionadas, a opção foi pela criação de um único fundo que contemplasse a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, ou seja, toda a educação básica, tendo em vista entre outros critérios, a idéia de continuidade na educação básica de uma etapa à outra.

Neste sentido Didonet (2006, p. 45) assim se expressa:

> A opção por um fundo único para toda a educação básica – que deverá encarar as dificuldades mencionadas acima – pode aduzir a seu favor o argumento de que expressa coerência com o conceito de educação integrada do nascimento ao ensino médio como responsabilidade comum e solidária de todos os entes da Federação: todos vão buscar, em conjunto, uma solução para o desafio de garantir essa educação a todos os brasileiros.

Nicholas Davies, em seu artigo **FUNDEB: A Redenção da Educação Básica?** (2006) diz que em julho de 2005, o governo federal encaminhou ao Congresso Nacional a proposta de emenda constitucional (PEC), de n. 415. e que a PEC embora crie o FUNDEB não se limita a ele uma vez que modifica várias disposições da Constituição Federal. Destaca que a proposta de Emenda Constitucional (PEC) n. 415, prevê que a contribuição social do *salário educação* será destinada a financiar toda a Educação Básica, sendo 60% da arrecadação estadual dividida entre os governos estaduais e os municipais de acordo com o número de matriculas da Educação Básica e os 40% restantes ficam com o Governo Federal que os utiliza para financiar programas como merenda e transporte escolar, entre outros (DAVIES, 2006, p.759).

O FUNDEB, aprovado através da Lei nº 11.494/2007, consiste num Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Foi criado para substituir o FUNDEF, (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério). O FUNDEB engloba toda a educação Básica, da educação infantil ao ensino médio, bem como as modalidades: educação de jovens e adultos, educação indígena, educação profissional, educação do campo e educação especial – destinada a portadores de deficiências (BRASIL: MEC/FNDE, FUNDEB - MANUAL DE ORIENTAÇÃO, 2008).

> A cesta de impostos dos estados, do Distrito Federal e dos municípios que vão financiar o Fundeb é composto por 20% de vários tributos: Fundo de Participação dos Estados (FPE), Fundo de participação dos Municípios (FPM), Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPIexp), Imposto sobre Transmissão Causa Mortis (ITCMD), Imposto sobre Propriedades de Veículos Automotores (IPVA), Imposto sobre Rendas e Proventos incidentes sobre rendimentos pagos pelos municípios, Imposto sobre Rendas e Proventos, incidentes sobre rendimentos pagos pelos estados, cota-parte de 50% do Imposto Territorial Rural (ITR) devida aos municípios (PORTAL EDUCAÇÃO, 01 de janeiro 2008).

Davies (2006) comenta que o Fundo previsto para durar 14 anos, na visão de seus defensores, visa corrigir as falhas que apontaram no FUNDEF, como a exclusão da educação infantil, EJA e ensino médio e de seus profissionais e a irrisória complementação federal.

Ao fazer um comparativo entre o FUNDEF e o FUNDEB[12], Davies (2006) afirma que assim como o FUNDEF, uma das fragilidades do FUNDEB é que traz poucos recursos novos para o sistema educacional como um todo, uma vez que redistribui 20% de grande parte dos recursos que já são constitucionalmente vinculados à educação, entre o governo estadual e as prefeituras, com base nas matrículas na educação básica, o que significa que uns ganharão, mas outros perderão na mesma proporção (grifo nosso).

Davies (2006) relata que a PEC 415 cometeu o equívoco, corrigido pelo substitutivo e pela PEC do Senado, de excluir as creches, quebrando a unidade legal da educação básica e como tal definida pela LDB, desestimulando desta forma a expansão e manutenção de creches pelas prefeituras.

Outra questão levantada pelo autor é o fato de que a PEC 415 e também o substitutivo e a PEC do Senado não definem os critérios de cálculo da complementação para os quatro anos iniciais, apenas fixam valores sem esclarecer se eles se baseiam na proposta de custo aluno-qualidade de cada nível e modalidade da educação básica, que constava da primeira PEC (a 112, de setembro de 1999). Assim, o Senado previu uma complementação do governo ao FUNDEB no primeiro ano de R$ 2 bilhões, no segundo ano de R$ 3 bilhões, no terceiro ano de R$ 4.5 bilhões, e 10% do total no quarto ano, valores estes que seriam atualizados de acordo com o índice oficial de inflação. Estes 10% (cerca de R$ 5 bilhões) são

[12] Dados referentes às perdas ou ganhos em relação ao FUNDEF e ao FUNDEB, comparando-se as receitas recebidas pelo Estado do Paraná, bem como pelo Município de Dois Vizinhos, trariam importantes contribuições a este trabalho, no entanto, esses dados não constam nesta pesquisa, pois a pesquisadora não teve acesso a essas informações.

muito pouco porque correspondem ao que o governo federal tira da educação com a DRU (Desvinculação das Receitas da União), que desvincula 20% dos impostos destinados à educação.

Apesar de parecer uma grande quantia, estes valores são insignificantes quando se considera a capacidade financeira da União. No primeiro ano, por exemplo, a complementação de R$ 2 bilhões representa bem menos que 5% da receita total do FUNDEB, sendo os 95% restantes contribuições dos estados e municípios. Mesmo no quarto ano, a previsão de no mínimo 10% do FUNDEB continuará sendo muito pouco, tendo em vista a maior participação do governo federal na receita tributária nacional (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) (DAVIES, 2006).

Nos aspectos que tangem à valorização dos profissionais da educação, o autor enfatiza que o FUNDEB apresenta vários equívocos. Um é que, embora denominado de valorização dos profissionais da educação básica, só vincula um percentual para os profissionais do magistério, não os profissionais da educação, categoria mais ampla, que inclui os trabalhadores da educação não envolvidos em funções tradicionalmente definidas como pedagógicas dentro da escola. A PEC não é muito precisa quanto a quem seria valorizado com o FUNDEB, pois utiliza três expressões diferentes para designá-los: “trabalhadores da educação”, “profissionais da educação”, e “profissionais do magistério”.

Percebe-se que quanto à suposta valorização dos profissionais do Magistério, o FUNDEB apresenta inconsistências e equívocos, de modo que estabelece um percentual somente para os profissionais do magistério e não para os profissionais da educação que incluiria também os trabalhadores da educação.

No que se refere ao percentual de aplicação de, no mínimo, 60% para pagamento dos profissionais do magistério, verifica-se que não foi feito nenhum estudo que demonstre que este percentual resultará em melhoria salarial. Um outro equívoco, é acreditar que o percentual mínimo de 60% resultará de fato numa “valorização”, numa melhoria salarial, pois este percentual não é baseado na totalidade dos recursos da educação, sendo que ainda os governos poderão se limitar aos 60%, ou seja, transformarem o mínimo em máximo. Outra razão é o fato de que o mecanismo do FUNDEB é o mesmo do FUNDEF, ou seja, é uma redistribuição dos impostos existentes, sem acréscimo de impostos novos para o sistema educacional como um todo, a não ser a complementação federal para

alguns estados e municípios (DAVIES, 2006).

Estudos de Davies (2006) apontam ainda que nem sempre o dinheiro do FUNDEF ou FUNDEB é empregado corretamente. Exemplos disso são a Prefeitura do Rio de Janeiro que incluiu erroneamente o ganho de R$ 2,5 bilhões com o FUNDEF, dentro dos 25%, de 1998 a 2005; o governo de São Paulo que usou o dinheiro do FUNDEF para pagar os inativos. Ele relata que em função do aumento muito maior das matrículas estaduais, em comparação com o das municipais, muitas prefeituras tenderão não só a perder recursos ou diminuir ganhos com o FUNDEB, como também a sofrer redução nas receitas adicionais que vem tendo com o salário educação, desde o início de 2004.

Um outro aspecto destacado pelo autor é o fato de que alguns governos terão ganhos expressivos, enquanto outros terão perdas significativas, pois a lógica desses fundos é a redistribuição de acordo com o número de matrículas. Os ganhos são significativos para os governos que contribuam para os fundos proporcionalmente menos do que os outros e cujas matrículas sejam proporcionalmente maiores do que a dos demais governos no âmbito estadual e/ou para os governos que recebem a complementação, ou seja, os governos que tem um número maior de matrículas e uma arrecadação de impostos menor acabam tendo ganhos nessa redistribuição, pois a parte depositada por eles é inferior a recebida, já que a redistribuição tem como base o número de alunos.

De acordo com Davies (2006), embora a lógica do FUNDEF e do FUNDEB seja aparentemente democrática, no caso do FUNDEF ela provocou perdas significativas em mais de 2.000 municípios pobres e é provável que o mesmo ocorra no FUNDEB, pois a lógica é a mesma.

No entanto, destacam-se algumas inovações que foram incorporadas ao FUNDEB, as quais se forem, de fato bem aplicadas, poderão reverter em melhoria da qualidade do ensino:

> 1) a diferenciação dos coeficientes de remuneração das matrículas não se dá apenas por etapa e modalidade da educação básica, mas também pela extensão do turno: a escola de tempo integral recebe 25% a mais por aluno matriculado; 2) a creche conveniada foi contemplada para efeito de repartição dos recursos do Fundo; e 3) a atenção à educação infantil é complementada pelo ProInfância, programa que financia a expansão da rede física de atendimento da educação infantil pública (BRASIL: MEC/PDE, s/a, p. 17).

Em suma, mesmo a atenuação das desigualdades precisa ser vista com muita cautela, uma vez que as receitas adicionais (ganhos) trazidas pelo FUNDEF e no futuro pelo FUNDEB poderão ser transferidas para fins outros que não a manutenção e desenvolvimento da educação e valorização dos profissionais da educação.

Com a aprovação da LDB nº 9394/96, a educação infantil passou a ser considerada a primeira etapa da educação básica, e isso acarretaria maiores investimentos no campo da educação, pois até a aprovação da presente Lei, as creches pertenciam à Assistência Social e, para tanto não havia a necessidade de profissionais habilitados para trabalharem com as crianças, já que o caráter era apenas de cuidados. O caráter educativo é acrescentado com a aprovação da LDB.

Levando em conta que o FUNDEB não agrega recursos novos e sim os redistribui, isso induz os prefeitos a serem favoráveis à entrada das crianças de seis anos, e em alguns Estados, como o Paraná por exemplo, as crianças de cinco e seis anos, no 1º ano do Ensino Fundamental. A Lei não obriga, mas coloca sobre a tutela da família esta decisão.

Em relação à implantação do Ensino Fundamental de nove anos, esta medida pode ser uma tentativa de suprir, pelo menos em parte a necessidade de acesso à escola, mas isso não significa maiores investimentos no sentido de recursos oriundos do FUNDEB e sim uma compensação de uma obrigação que é direito da criança e dever do Estado.

No entanto, a Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009 prevê a obrigatoriedade do ensino pré-escolar, o que se expressa no artigo seguinte da Constituição Federal que passa a vigorar com a seguinte redação:

> [...] Art.208. I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (NR) [...] Art. 6º O disposto no inciso I do Art. 208 da Constituição Federal deverá ser implementado progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União.

Desse modo, é visível que há uma preocupação em relação à obrigatoriedade do ensino pré-escolar, pois na sociedade do século XXI há uma crescente demanda por ensino para esta faixa etária. Isso revela uma necessidade histórica, pois cada vez mais a mulher conquista seu espaço no mundo do trabalho e com isso vem a procura por instituições educativas nas quais possam deixar seus filhos com

profissionais responsáveis e na maioria das vezes sem precisar de maiores investimentos, como é o caso da escola pública.

Para melhor compreensão da questão dos recursos, é importante abordar a relação existente entre FUNDEF/FUNDEB e a Política do Estado Mínimo do Banco Mundial, bem como considerar até que ponto a ampliação do ensino também contribui para essa política do Estado Mínimo.

2.3.3 FUNDEF/FUNDEB e sua relação com a política do Estado Mínimo do Banco Mundial

A história mostra que no Brasil, apesar dos financiamentos do Banco Mundial para a educação primária só terem sido efetivados na década de 80, do século passado, desde os anos 70, já havia negociação entre o MEC (Ministério da Educação e Cultura) e o BIRD, sendo que anterior ao financiamento para a educação primária, o Banco Mundial já concedia empréstimo para o Brasil, embora seguindo uma outra linha, conforme demonstra Fonseca (1998, s/p):

> Embora, no Brasil, os financiamentos do Banco para a educação primária (entendida como as quatro séries do ensino fundamental) só tenham sido desenvolvidos nos anos 80, os estudos conjuntos entre o Ministério da Educação e o BIRD iniciaram-se na metade da década de 70. Até então, os projetos financiados ao Ministério seguiam a linha desenvolvimentista mais tradicional. O primeiro empréstimo foi concebido no final de 60 na linha do ensino vocacional, considerado como fator direto para o crescimento industrial intensivo. O projeto foi executado, no período de 1971 a 1978, sob a inspiração direta desse enfoque, para assegurar a melhoria e a expansão do ensino técnico de 2º grau, industrial e agrícola.[13]

Neste sentido, Frigotto diz:

> Uma segunda estratégia, que tem sido utilizada para esmaecer o caráter público da educação, deriva dos processos de descentralização e municipalização do ensino. Na delegação de responsabilidade aos Estados e municípios e por vezes, à iniciativa privada [...] (FRIGOTTO, 1999, p. 81).

[13] No início da cooperação técnica à educação, durante os anos 60, o Banco não contava ainda com critérios definidos para a concessão de créditos. Por essa razão, a decisão sobre empréstimos fundamentava-se em estudos de outros organismos internacionais, como UNESCO, FAO, OIT. Assim, o primeiro projeto para o Brasil foi definido no final dos anos 60, por uma missão integrada pelo BIRD/ FAON/UNESCO/Fund. FORD, com vistas à identificação de prioridades para investimento do Banco.

É importante destacar que esta forma de minimizar a responsabilidade do Estado em relação à educação, está exposta claramente nos objetivos e metas da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien na Tainlândia, no período de 5 a 9 de março de 1990.

A Declaração explicita que cada país poderá estabelecer suas próprias metas para a década de 1990, desde que estas estejam em consonância com as dimensões nela especificada (DECLARAÇÃO DE JOMTIEN, 1990).

> 11. Por serem as necessidades básicas de aprendizagem complexas e diversas, sua satisfação requer ações e estratégias multissetoriais que sejam parte integrante dos esforços de desenvolvimento global. Se, mais uma vez, a educação básica for considerada como responsabilidade de toda sociedade, muitos parceiros deverão unir-se às autoridades educacionais, aos educadores e a outros trabalhadores da área educacional, para o seu desenvolvimento. Isso implica que uma ampla gama de colaboradores – famílias, professores, comunidades, empresas privadas (inclusive as da área de informação e comunicação), organizações governamentais e não-governamentais, instituições, etc. - participe ativamente na planificação, gestão e avaliação das inúmeras formas assumidas pela educação básica (DECLARAÇÃO DE JOMTIEN, 1990, p. 19).

Em relação ao Estado Mínimo, Shiroma, Morais e Evangelista confirmam as ideias defendidas por Frigotto, quando descrevem que por meio de entidades públicas não governamentais o Estado convoca a iniciativa privada a compartilhar as responsabilidades pela educação. Nesse contexto, as empresas são estimuladas a contribuir desenvolvendo ações educacionais das mais diferentes modalidades. Um exemplo desse apelo à comunidade foi a campanha televisiva “Amigos da Escola”. Esse deslocamento de responsabilidade do governo para a sociedade civil estava previsto na LDB nº 9394/96 que mudou o conceito de educação para o de formação, ou seja, essa simples operação sinaliza que a educação pode ocorrer não apenas na escola, particularmente a pública, mas em diversos espaços de convivência (EVANGELISTA; MORAES; SHIROMA, 2000).

Porém, o que se percebe é que esta campanha teve repercussão momentânea, sendo que na atualidade não se percebe maiores influências nesse sentido.

É importante destacar que a ideia de Estado Mínimo se expressa na tomada

de posição dos países centrais do capitalismo no Consenso de Washington[14], com dois objetivos bem definidos:

> Por um lado, a drástica redução do Estado e a corrosão do conceito de nação; por outro, o máximo de abertura à importação de bens e serviços e à entrada de capitais de risco. Tudo em nome de um grande princípio: o da soberania absoluta do mercado autoregulável nas relações econômicas tanto internas como externas (BATISTA, 1994, p. 27, grifo nosso).

Como princípio do Neoliberalismo, a participação do Estado deve ser mínima, de modo que o Estado retira a sua responsabilidade e a repassa para a sociedade civil e para a iniciativa privada. Neste contexto o Estado ao mesmo tempo que representa o Estado Mínimo, representa também o Estado Máximo, mínimo no sentido de participação e responsabilidade de manutenção da educação e Máximo no sentido de controle das políticas públicas. Dessa forma, quem define os rumos da política brasileira não é a maioria, os trabalhadores e sim, uma minoria, a classe política brasileira, mais precisamente, os governantes e os organismos internacionais.

> Fala-se em emagrecer o Estado para torná-lo mais eficiente. Mas o que parece se pretender, na verdade é reduzi-lo a níveis tão ínfimos que desorganizariam a máquina estatal e podem até comprometer sua missão clássica de provedor de segurança contra ameaças internas à ordem pública ou externas à integridade territorial [...] poder-se-ia até chegar na América Latina, pelo menos nos países menores, à dispensa do próprio Estado mínimo, da concepção do gendarme, passando a manutenção da ordem pública interna a depender, quem sabe, de forças multinacionais, da ONU[15] ou da OEA[16], em "operação de paz" aplicadas cada vez mais a conflitos internos do que a conflitos internacionais (BATISTA, 1994, p. 29-30).

Diante disso, Silva (1999) diz:

---

[14] Em 1989, houve na capital dos Estados Unidos, um encontro entre funcionários do governo norte-americano e organismos financeiros ali sediados, como o FMI, o Banco Mundial, o BID e um grupo de economistas latino-americanos. Esse encontro, promovido e convocado pelo Institute for internacional Economics, intitulado Latin American Adjustment: How much hás happened?, tinha como objetivo "avaliar as reformas empreendidas pelos países da América Latina. Desse encontro surgiu então, o principal instrumento do Neoliberalismo para o sul do Continente. (ANDERSON, 2000 apud MESQUIDA & SANTOS, 2007, p.44). [...] A rigor o neoliberalismo se faz presente no Brasil e na América Latina, em especial no Chile, no Peru e na Argentina, a partir do que, seguindo J. Williamson, convencionou-se chamar de Consenso de Washington, concretizando uma série de recomendações contidas em um documento elaborado por economistas, acadêmicos, funcionários burocratas do governo norte-americano, do Banco Mundial e do FMI, endereçadas aos países do continente latino-americano(MESQUIDA; SANTOS, 2007, p. 44-45).

[15] Organização das Nações Unidas.

[16] Organização dos Estados Americanos.

> [...] Estado Mínimo na retórica neoliberal significa apenas menos regulamentação central da atividade econômica do capital, mas na sociedade contemporânea eles já não são menos centralizados [...] a estratégia liberal de retirar a educação institucionalizada da esfera pública e submetê-la às regras do mercado significa não mais liberdade (a palavra-fetiche da retórica neoliberal) e menos regulação, mas precisamente mais controle e 'governo' da vida cotidiana na exata medida em que a transforma num objeto de consumo individual e não de discussão pública e coletiva. Nesse caso, menos governo significa mais 'governo' (SILVA, 1999, p. 18).

Em 1995, Torres explicava que os governos neoliberais propõem noções de mercados abertos, bem como tratados de livre comércio, redução do setor público e diminuição do intervencionismo estatal na economia e regulação do mercado. O autor afirma que o ajuste estrutural representa um conjunto de programas e políticas indicadas pelo Banco Mundial, pelo Fundo Monetário Internacional e outras organizações financeiras (TORRES, 1995, p. 114).

Sobre a questão dos fundos, Saviani afirma que o FUNDEB representa uma avanço comparando-se ao FUNDEF, pois contempla toda a educação básica, apesar de não representar aumento dos recursos financeiros (SAVIANI, 2007, p. 1248).

> [...] o FUNDEB é um fundo de natureza contábil que não chega a resolver o problema do financiamento da educação. Representa um ganho de gestão; porém, não um ganho financeiro. Na verdade, os recursos nele alocados, se efetivamente aplicados e corretamente geridos, podem melhorar o financiamento da educação comparativamente à situação atual, mas não terão força para alterar o *status quo* vigente. Ou seja: uma boa gestão do fundo permitirá atender a um número maior de alunos, porém em condições não muito menos precárias do que as atuais, isto é, com professores em regime de hora-aula; com classes numerosas; e sendo obrigados a ministrar grande número de aulas semanais para compensar os baixos salários que ainda vigoram nos estados e municípios (SAVIANI, 2007, p. 1248-1249, grifo no original).

Diante do exposto, constata-se que a extensão da abrangência do fundo a toda a educação básica é significativa, pois contempla outros níveis que não eram atingidos com o FUNDEF, porém não representa um aumento nos recursos, ou seja, apesar de atender um número maior de alunos, não altera substancialmente as condições de trabalho do professor e consequentemente não há ganhos significativos em relação ao pedagógico, o qual está intrinsecamente ligado ao trabalho do professor.

Um outro fator relevante no que diz respeito à educação e as determinações dos grupos internacionais refere-se à questão curricular, assunto este muito

presente nas discussões de governantes e de autores, nos últimos anos. Assim sendo o próximo item versará sobre o processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, uma proposta que também atende às determinações dos organismos internacionais.

2.4 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E AS DETERMINAÇÕES DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI

As últimas décadas do século XX e o início do século XXI no Brasil trazem engendradas diversas mudanças educacionais, principalmente no que diz respeito à educação básica. São propostas que vinham sendo pensadas e articuladas pelos governantes e principais representantes de organismos internacionais já há algum tempo.

Assim sendo, constata-se que tais medidas fazem parte de acordos estabelecidos entre o Brasil e os organismos internacionais, os quais estão atrelados a financiamentos. Ou seja, grande parte dos financiamentos concedidos pelo Banco Mundial ao Brasil e/ou outros países, estão atrelados a pacotes de propostas educacionais para os países financiados pelo Banco.

Verifica-se, como já citado anteriormente, que muitas metas que o Brasil vem colocando em prática fazem parte do acordo estabelecido na Declaração Mundial sobre Educação para Todos realizado em Jomtien na Tailândia, no período de 5 a 9 de março de 1990, quando foi constituído o Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.

No caso específico da reforma curricular, esta representa um aprimoramento da meta “cidadania para o desenvolvimento” a qual foi indicada no Plano Decenal de Educação para Todos, de modo que atrela a educação básica à conformação do “novo homem”, de acordo com padrões de sociabilidade e participação, reforçando assim a coesão social e a estabilidade política imprescindível à hegemonia neoliberal (BRAGA, 2004, p. 14).

> A reforma educacional brasileira a partir dos anos 1990 se auto-referenciou através do slogan “educação para a cidadania”. Nesse sentido, incorporando a seu modo muitos princípios gerais defendidos pelo movimento docente para melhorar a qualidade da educação, o MEC

> coordenou um programa de universalização da educação básica, investindo num material de trabalho para orientar os professores, diretamente no que se refere aos conteúdos e práticas em sala de aula – os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRAGA, 2004, p. 55).

Assim, as versões dos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental foram as primeiras a serem elaboradas. Para a construção dessas propostas foi contratado consultoria, neste caso, mais precisamente foi delegado, a responsabilidade de sua construção ao espanhol César Coll[17].

Após a elaboração da versão preliminar dos parâmetros de 1ª a 4ª série, estes foram "apresentados" aos professores para que pudessem analisar o teor dos conteúdos neles presentes, o que recebeu diversas críticas, principalmente no que concerne ao curto espaço de tempo para uma análise aprofundada dos PCNs.

Neste sentido Cunha (1996, p. 60-61) diz que o prazo era insuficiente para que os docentes-pesquisadores, a quem foi solicitado parecer remunerado pelo Ministério da Educação pudessem exarar parecer sobre os parâmetros.

Cunha ressalta ainda que a pressa do MEC fez com que fosse atropelada a pesquisa encomendada pelo Ministério da Educação à Fundação Carlos Chagas[18] no que se refere às Propostas Curriculares Oficiais, produzidas por estados e municípios desde 1982.

Uma outra crítica do autor refere-se à marginalização da universidade na elaboração dos PCNs, uma vez que na própria proposta de governo de Fernando Henrique Cardoso, ele citava que seria a partir da universidade que o ensino básico capacitaria a força de trabalho que o setor produtivo demandava (CUNHA,1996, p. 61). A crítica se expressa no fato dos PCNs terem sido elaborados por professores de uma escola de São Paulo, assessorados por um consultor espanhol.

---

[17] Principal ideólogo da reforma educacional espanhola. Professor de psicologia evolutiva e psicologia da educação na Faculdade de Psicologia da Universidade de Barcelona. Sua inspiração teórica é construtivista e sua ênfase metodológica é a contextualização entre currículo e vida (o saber vivido, em detrimento do saber acumulado) a partir de uma nova abordagem das disciplinas e da inclusão no currículo de temas transversais (Braga, 2004, p. 61-62).

[18] A Fundação Carlos Chagas (FCC) é uma instituição que tem por finalidade a aplicação de provas nos mais variados concursos do Brasil. Foi criada em 1964, como uma instituição de direito privado, sem fins lucrativos e reconhecida como utilidade pública nos âmbitos federal, estadual e municipal. A Fundação Carlos Chagas possui mais de 2.300 concursos em nome de mais de 271 instituições públicas e privadas, para um total de mais de 20 milhões de candidatos. A FCC iniciou suas atividades tendo como objetivo principal a realização de exames vestibulares para a área biomédica. Posteriormente, a partir de 1968, passou a atuar na realização de processos seletivos para órgãos públicos. Atua também, desde 1971, no campo da pesquisa educacional. Pesquisadores especializados desenvolvem projetos voltados, particularmente, para políticas de alfabetização e de 1º e 2º graus, de criança de 0 a 6 anos, trabalho e educação, relações de gênero e de raça (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2007).

O referido autor também recrimina a relação que se estabelece entre a implantação de um currículo nacional e a adoção de um “modelo mercadológico”, ou seja, ele diz que após a avaliação dos alunos através de testes, acontece a “publicação dos rendimentos dos alunos por escola, para efeito da orientação dos ‘consumidores’ da mercadoria educacional (CUNHA, 1996, p. 61).

Teixeira também cita a crítica que se expressa no Parecer da ANPEd, sobre a Versão Preliminar dos PCNs, quanto à divergência em relação ao que de fato aconteceu e a versão apresentada pelo MEC, no que diz respeito ao processo de elaboração dos Parâmetros:

> Enquanto o Ministério afirma ter havido participação de especialistas, técnicos, professores, através de pareceres inclusive, a Associação reclama da impossibilidade de dar um parecer mais elaborado, em virtude do limitado prazo de que dispôs para uma consulta a seus membros (ANPEd, 1996: 85). Concorda com os autores acima citados quanto ao fato de que a elaboração dos PCNs não se apoiou na experiência já acumulada no Brasil em estudos e reformas curriculares. A ANPEd demonstra essa preocupação principalmente porque considera que existe uma polêmica, entre os educadores, quanto à necessidade de definição de uma base comum nacional ou de currículo mínimo para a educação brasileira (TEIXEIRA, s/a, p. 03-04).

No entanto o Ministério da Educação, apresenta uma outra versão de participação efetiva da sociedade na discussão e elaboração dos PCNs, inclusive se refere a um período de dois anos despendidos à análise e construção dos parâmetros, o que diverge dos relatos anteriormente apresentados.

> Formulou-se, então, uma proposta inicial dos PCNs que, apresentada em versão preliminar, passou por um processo de discussão em âmbito nacional, em 1995 e 1996, do qual participaram docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores. Desses interlocutores foram recebidos aproximadamente setecentos pareceres sobre a proposta inicial, que serviram de referência para a sua elaboração (BRASIL. MEC, 2001, p. 17)

Braga (2004) explica que além dos PCNs, o MEC investiu nos Parâmetros em ação, um programa de orientação de como os professores utilizariam os PCNs em sala de aula (BRAGA, 2004).

Vale destacar que os Parâmetros em Ação representaram um projeto de formação proposto pelo MEC, destinados aos professores da educação básica, de todo o Brasil, conforme descreve o então Ministro da Educação, Paulo Renato de

Souza:

> O projeto está organizado em módulos de estudo compostos por atividades diferenciadas que procuram levar à reflexão sobre as experiências que vêm sendo desenvolvidas nas escolas e acrescentar elementos que possam aprimorá-las. Para tanto utiliza textos, filmes, programas em vídeos que podem além de ampliar o universo de conhecimento dos participantes, ajudar a elaborar propostas de trabalho com os colegas de grupo e realizá-las com seus alunos (BRASIL, 1999, s/p).

Paulo Renato de Souza ressalta ainda que a proposta do projeto “Parâmetros em Ação” tem a intenção de propiciar momentos agradáveis de aprendizagem coletiva, bem como a expectativa de que sejam úteis como aprofundamento do estudo dos Referenciais Curriculares construídos pelo Ministério da Educação, de modo que se possa intensificar o gosto pela construção coletiva do conhecimento pedagógico, de modo a favorecer o desenvolvimento pessoal e profissional dos cursistas. O então ministro destaca ainda que o projeto visa propiciar, principalmente, a concepção de novas possibilidades de trabalho com os educandos, a fim de melhorar a qualidade de suas aprendizagens (BRASIL, 1999).

Evidencia-se assim, nas palavras de Paulo Renato de Souza o termo “qualidade”, tão comentado na década de 90, por ser uma expressão característica da visão neoliberal e que ganha espaço, a cada dia, no campo educacional brasileiro.

Referindo-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais, Braga (2004, p 14) afirma “é um documento que contém um projeto de homem e de sociabilidade de viés neoliberal”.

De acordo com esta perspectiva neoliberal, Braga (2004, p. 48) enfatiza:

> Articulada a noções de eficiência administrativa, modernização racionalização de gastos, planejamento, controle, a ‘gestão da qualidade’ assumiu a dianteira das novas políticas educacionais implantadas durante os dois mandatos presidenciais de FHC, de descentralização, avaliação, reestruturação curricular e participação da comunidade nas questões internas à escola, em consonância com as diretrizes mais gerais importadas dos sistemas gerenciais privados para as reformas estruturais da aparelhagem estatal.

Torres (2000, p. 154-156) diz que “a visão de reforma curricular subjacente à análise e às propostas do Banco Mundial, é parcial, centralizada e ineficaz, que predominou no passado”. Enfatiza que “a reforma curricular não precisa ser desenhada de maneira centralizada, elitista e vertical, com conteúdos definidos de

forma homogênea e prescritiva para toda uma nação". Ela acena com a necessidade de uma reforma curricular nos países em desenvolvimento, no sentido de revisão do modelo e em uma forma de construção diferente, ou seja, há a necessidade de uma nova maneira de se pensar e fazer currículo, com modalidades mais participativas, buscando o consenso social; superando a visão fragmentária, parcial e de curto prazo das tentativas de reformas do passado.

A autora afirma que a visão de um currículo e de uma reforma curricular concebidos de maneira mais participativa, está estabelecida nos documentos da iniciativa "Educação para Todos", onde há a recomendação de consulta e participação da sociedade.

Essa participação da sociedade se dá quando das conferências municipais, em que são escolhidos delegados para participarem das conferências estaduais, as quais por sua vez determinaram a escolha dos delegados para participar da Conferência Nacional de Educação (CONAE).

É importante lembrar que entre os delegados escolhidos para participarem de todas as etapas da conferência exigia-se representantes de todos os segmentos, tais como: estudantes, pais, professores, gestores, entidades organizadas dos setores público e privado. Enfim, foi um momento em que de forma representativa, toda a sociedade participou de um amplo debate sobre os rumos pretendidos para a educação.

Segundo relatos de um representante da APP Sindicato (Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná), do município de Dois Vizinhos, durante a CONAE o então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva pronunciou-se assumindo como compromisso da União, as metas estabelecidas pela CONAE de que nos próximos 10 anos, em articulação com o Plano Nacional de Educação serão um compromisso do governo brasileiro.

No entanto, ela ressalta que o BM recomenda a elaboração e desenvolvimento do currículo como uma tarefa restrita ao poder central ou regional, sem participação local e sem formar parte do pacote de funções delegadas pela descentralização.

Em vista disso, a proposição dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) representa uma maneira de estabelecer um currículo nacional para a educação básica brasileira, ou seja, um currículo geral que não contempla as especificidades locais. Embora no discurso dos governantes, os PCNs apareçam como parâmetros,

os quais representam um “norte”, uma “ direção”, o que se percebe é que por trás dos programas de avaliação da educação básica, os conteúdos cobrados nestas avaliações estão atrelados aos propostos nos parâmetros. Isso se constitui numa permanência histórica, pois atualmente ainda ocorre.

O discurso do MEC assim se define:

> Na sociedade democrática ao contrário do que ocorre nos regimes autoritários, o processo educacional, não pode ser instrumento para a imposição, por parte do governo, de um projeto de sociedade e de nação. Tal projeto deve resultar do próprio processo democrático, nas suas dimensões mais amplas, envolvendo a contraposição de diferentes interesses e a negociação política necessária para encontrar soluções para os conflitos sociais (BRASIL: SEF, 1997, p. 27).

É importante enfatizar a necessidade de o Estado garantir uma unidade curricular nacional “mínima” para a educação. Porém esta unidade curricular precisa deixar abertura para atender as especificidades locais, tendo em vista as diversas realidades existentes no Brasil[19].

Assim sendo, o que se verifica é que os Parâmetros como as próprias autoras mencionam são direcionamentos, de modo que cada Estado ou Município precisa complementar o currículo proposto, atendendo às especificidades locais.

Quanto aos conteúdos propostos nas avaliações, eles atendem aos indicados no currículo nacional, mas é necessário que as avaliações contemplem os conteúdos propostos nos Parâmetros, pois seria muito difícil atender às especificidades de cada Estado ou Município, até mesmo porque o objetivo é analisar se os alunos se apropriaram dos conteúdos básicos propostos para cada nível de ensino (Ensino Fundamental e Médio).

A questão curricular até aqui discutida foi construída atendendo a uma proposta do Ensino Fundamental de oito anos, porém os direcionamentos do MEC para o Ensino Fundamental de nove anos, inclusive as questões curriculares[20] serão discutidas mais profundamente na II parte desta pesquisa, tendo em vista a relevância do assunto na nova forma de organização do Ensino Fundamental.

---

[19] No caso específico do Estado do Paraná, em 2008 foram instituídas as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Paraná, envolvendo as diversas disciplinas dos anos finais do Ensino Fundamental e as do Ensino Médio. Desde 2010 já estão disponíveis as Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos.

[20] Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais ainda não foram substituídas.

Contudo, os Parâmetros Curriculares Nacionais, como já citados anteriormente, são direcionamentos que poderão alicerçar a construção das novas diretrizes, as quais encontram-se em processo de construção.

Neste contexto, um outro tema que está vinculado também à questão curricular e ao pacote de medidas do Banco Mundial para os países em desenvolvimento refere-se às avaliações, as quais representam uma forma de controle que o Ministério da Educação encontrou para monitorar as escolas, ou seja, o discurso é de democracia, liberdade, descentralização, mas a prática não coaduna com o discurso, uma vez que o que se verifica é a centralização do processo no MEC, que cobra através das avaliações do SAEB, por exemplo, os conteúdos propostos pelos PCNs.

2.5 A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUA ARTICULAÇÃO COM A PROPOSTA NEOLIBERAL

Atrelada à ideia de competição, concorrência, qualidade está a questão de aproximar cada vez mais a educação da questão mercadológica tão em evidência nos últimos anos, sendo que no campo educacional essa tendência neoliberal se expressa de diversas formas, inclusive no que se refere às avaliações de desempenho.

Sobre isso Gentili, ao fazer uma análise do neoliberalismo, discorre sobre a dupla lógica “aparentemente” contraditória das propostas neoliberais, ou seja, ele diz que ao mesmo tempo em que “transferem-se as instituições escolares da jurisdição federal para a provincial e, dessa, para a esfera municipal; propõe-se repassar os fundos públicos para níveis cada vez mais micro, evitando assim, a interferência ‘perniciosa’ do centralismo estatal [...].” (GENTILI, 1998, p. 24-25)

O autor assegura que, por outro lado e ao mesmo tempo:

> [...] leva-se a cabo uma não menos poderosa estratégia centralizadora, fundada: a) no desenvolvimento de programas nacionais de avaliação dos sistemas educacionais altamente centralizados em seu planejamento e implementação (basicamente, provas de rendimento aplicadas à população estudantil); b) no planejamento hipercentralizado de reformas curriculares a partir das quais se chega a estabelecer os conteúdos básicos de um Currículo Nacional; e c) na implementação de programas nacionais de formação de professores que permitam a atualização dos docentes,

> segundo o plano curricular estabelecido na citada reforma (GENTILI, 1998, p. 24-25)

Diante disso, verifica-se que as provas de rendimento estão em evidência nas determinações do Banco Mundial, uma vez que atendem à ideia de mercado do neoliberalismo.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos realizado em Jomtien na Tailândia, no período de 5 a 9 de março de 1990, quando foi constituído o Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, reforça a ideia de avaliação e, nesse documento, observa-se que os termos resultado, avaliação de rendimento ou de desempenho aparecem em diversas metas, conforme citações a seguir:

> Artigo 4 – CONCENTRAR A ATENÇÃO NA APRENDIZAGEM: 1. [...] a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, freqüência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma. Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas possibilidades. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho (p. 04, grifo nosso).
>
> OBJETIVOS E METAS: 3. Melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que a percentagem convencionada de uma amostra de idade determinada (por exemplo, 80% da faixa etária de 14 anos), alcance ou ultrapasse o padrão desejável de aquisição de conhecimentos previamente definido [...] (p. 10, grifo nosso).
>
> 9. Sempre que possível, deve-se estabelecer níveis de desempenho para os aspectos anteriormente indicados. Tais níveis devem ser coerentes com a atenção prioritária dada pela educação básica à universalização do acesso e à aquisição da aprendizagem, consideradas aspirações conjuntas e inseparáveis. Em todos os casos, as metas de desempenho devem incluir a igualdade entre os sexos. No entanto, a determinação dos níveis de desempenho e da proporção de participantes que deverão atingir esses níveis em programas específicos de educação básica, deve ser deixada a cargo de cada país (p. 17-18, grifo nosso).
>
> 23. Promover uma educação básica eficaz não significa oferecer educação a baixos custos, porém utilizar, com maior eficácia, todos os recursos (humanos, organizativos e financeiros), para obter os níveis pretendidos de acesso e desempenho escolar. As considerações anteriores relativas à relevância, à qualidade e à equidade não se constituem alternativas à eficácia, representam, antes, as condições específicas em que esta deve ser obtida. De fato, em alguns programas, a eficácia irá exigir um aumento, e não uma redução dos recursos. No entanto, se os recursos existentes podem ser utilizados por um número maior de educandos ou se os mesmos objetivos de aprendizagem podem ser alcançados a um menor custo por aluno, então será facilitada à educação básica a consecução das metas de

> acesso e desempenho para os grupos atualmente desassistidos (p. 25, grifo nosso).

Assim sendo, constata-se que o termo “desempenho” se faz presente em várias metas do Plano de ação, atendendo, dessa forma à política regulatória de controle sugerida pelo Banco Mundial.

Verifica-se que o termo “avaliação” também aparece explicitamente no Plano de Desenvolvimento da Educação Básica (PDE), instituído em 2007 no governo Lula:

> A concretização do mandamento constitucional segundo o qual a União deve exercer “em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios” implicou revisão da postura da União, que a partir do PDE assumiu maiores compromissos – inclusive financeiros – e colocou à disposição dos estados, do Distrito Federal e dos municípios instrumentos eficazes de avaliação e de implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública (BRASIL; MEC. PROVINHA BRASIL. LEGISLAÇÃO: PDE, p. 10).

Ainda o **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**, instituído através do Decreto nº 6.094, de 20 de abril de 2007, traz em seu artigo 2º, as seguintes diretrizes que se referem ao desempenho/avaliação tanto dos alunos, quanto dos profissionais da educação, bem como das políticas públicas, sendo que das 28 diretrizes estabelecidas no Plano, quatro delas se referem ao desempenho e/ou avaliação dos alunos, quatro dos profissionais da educação e uma das políticas públicas.

a) Alunos:

> I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir.
> II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico.
> III - acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua freqüência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente.
> XIX – divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, referido no art. 3º (grifo nosso).

b) Profissionais da Educação:

> XIII – implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho.

> XIV – valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desempenho profissional.
> XV – dar conseqüência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local;
> XVIII – fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola (grifo nosso).

c) Políticas Públicas:

> XX – acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas (grifo nosso).

Assim, os termos destacados demonstram a preocupação constante com as avaliações e o desempenho dos alunos, dos profissionais da educação e também das políticas públicas, características próprias da visão neoliberal.

Em resposta às determinações desta política neoliberal e atendendo às propostas do Consenso de Washington (1989), à Declaração de Jomtien (1990) e às diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação surge a proposta de avaliação do SAEB[21], com objetivo de coletar informações sobre o desempenho acadêmico dos alunos brasileiros.

> Os dados, obtidos com a aplicação de provas aos alunos e de questionários a alunos, professores e diretores, permitem acompanhar a evolução do desempenho e dos diversos fatores associados à qualidade e à efetividade do ensino ministrado nas escolas. (BRASIL/MEC: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2007, p. 03).

Para compreender melhor a proposta de avaliação do governo federal brasileiro, é fundamental a análise do Sistema de Avaliação da Educação Básica e da Prova Brasil.

[21] Sistema de Avaliação da Educação Básica.

2.5.1 SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e Prova Brasil

O MEC no documento **"SAEB – 2005, PRIMEIROS RESULTADOS: Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada, 2007"** defende que a partir das informações do SAEB, tanto o MEC, quanto as Secretarias Estaduais e Municipais podem determinar ações voltadas para a correção das distorções e fragilidades identificadas, bem como conduzir seu apoio técnico e financeiro para a diminuição das desigualdades que ainda existem no sistema educacional brasileiro. Afirma ainda que "realizar avaliações e divulgar resultados é uma forma do poder público prestar contas da sua atuação a alunos, professores, pais e à sociedade em geral, proporcionando uma visão clara do processo de ensino e das condições em que ele é desenvolvido" (BRASIL/MEC: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2007, p. 03).

O MEC ressalta que o principal objetivo do SAEB é oferecer subsídios para a formulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo assim para a universalização do acesso e ampliação da qualidade, da equidade e da eficiência da educação brasileira.

Ainda o documento já referenciado apresenta um breve histórico sobre o SAEB:

> É sabido que o SAEB, desde sua primeira aplicação em nível nacional em 1990, tem procurado utilizar as melhores metodologias de coleta e análise de dados. Naquela ocasião, não havia sido introduzido no sistema um mecanismo que pudesse garantir a possibilidade de comparação de resultados de um ano para o outro. A cada ano os resultados eram analisados separadamente sendo, ao final, possível verificar a existência de aspectos comuns entre as avaliações, como por exemplo, conteúdos em que os alunos se saíam bem ou mal. Neste caso, realizava-se algo como uma meta análise dos resultados. A partir de 1995, porém, houve a intenção explícita de garantir a comparabilidade e assim, formar uma série histórica de resultados da avaliação [...]. Do ponto de vista dos instrumentos, os testes utilizados no SAEB têm por base as matrizes de referência, que orientam a construção e seleção de itens de avaliação. A cada processo de aperfeiçoamento pelo qual passam as matrizes, tabelas de conversão são criadas para que haja relação de comparabilidade entre os ciclos de avaliação. (BRASIL/MEC: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2007, p. 03-04).

No que diz respeito às amostras de alunos, o MEC destaca que em todas as edições do SAEB os procedimentos de amostragem basearam-se em metodologia científica, que garante precisão nas estimativas dos parâmetros populacionais;

assegura que são amostras aleatórias, probabilísticas e representativas da população de referência. Destaca, também, que a população de referência do SAEB são os alunos que freqüentam a 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, bem como os alunos da 3ª série do Ensino Médio.

Na atualidade, com a implantação do Ensino Fundamental de Nove anos os testes serão aplicados no quinto e nono anos do Ensino Fundamental e na terceira série do Ensino Médio.

Quanto à Prova Brasil, “os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho” (BRASIL, MEC. PROVA BRASIL, 2009).

É importante salientar, como já citado anteriormente, a relação existente entre o Sistema de Avaliação da Educação Básica e os Parâmetros Curriculares Nacionais, uma vez que os conteúdos de Língua Portuguesa e de Matemática que compõem a Prova Brasil são os propostos nos PCNs.

Além dos estudantes, os professores e os diretores das escolas avaliadas também respondem um questionário, cujo objetivo é coletar informações sobre dados demográficos, perfil profissional e sobre as condições de trabalho no estabelecimento de ensino.

É importante destacar que “as médias de desempenho nessas avaliações também subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), ao lado das taxas de aprovação nessas esferas”. (BRASIL, MEC. PROVA BRASIL, 2009).

Então, para se chegar a uma compreensão mais ampla de todo esse processo de avaliação, é fundamental analisar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e qual a sua relação com o Plano de Desenvolvimento da Educação Básica.

2.5.2 IDEB (índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e sua relação com o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação Básica)

O PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) foi instituído em 2007, pelo Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva. O principal objetivo do Plano na concepção do MEC é melhorar substancialmente a educação oferecida às crianças, jovens e adultos (BRASIL, MEC, PDE, 2009, p. 04).

Na apresentação do livro **"PDE/PROVA BRASIL - Plano de Desenvolvimento da Educação, 2009",** o Ministério da Educação expõe: " O PDE sistematiza várias ações na busca de uma educação equitativa e de boa qualidade e se organiza em torno de quatro eixos: educação básica; educação superior; educação profissional e alfabetização" (BRASIL, MEC, PDE, 2009, p. 04).

Segundo o Ministério da Educação, visando a mobilização e o impulsionamento da sociedade a concretizar o PDE, foi elaborado o Plano de Metas, sendo que no que concerne à educação básica, as metas colaboram para que as escolas, bem como as secretarias de educação proporcionem um atendimento de qualidade.

O MEC enfatiza ainda que o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094, de 20 de abril de 2007) estabelece um conjunto de 28 diretrizes para que a União, os estados, o Distrito Federal e os Municípios, unam esforços para superar a extrema desigualdade de oportunidades existentes no Brasil.

Essas medidas convergiram para a criação de um instrumento, neste caso, o IDEB, que pudesse identificar as redes de ensino municipais e as escolas que apresentam maiores fragilidades no desempenho escolar, necessitando assim de uma maior atenção e apoio financeiro e de gestão.

> O Ideb pretende ser o termômetro da qualidade da educação básica em todos os estados, municípios e escolas no Brasil, combinando dois indicadores: fluxo escolar (passagem dos alunos pelas séries sem repetir, avaliado pelo programa educacenso) e desempenho dos estudantes (avaliado pela Prova Brasil nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática) [...] Assim, a avaliação passa a ser a primeira ação concreta para se aderir às metas do Compromisso e receber apoio técnico/financeiro do MEC, para que a educação brasileira dê um salto de qualidade. (BRASIL, MEC, PDE, 2009, p. 04, grifo nosso).

Assim, com o objetivo de atender às necessidades educacionais dos estados e municípios, o MEC propôs um Plano de Ações Articuladas (PAR), priorizando as escolas com menor IDEB. A adesão ao PAR é opcional, cabendo a cada secretaria de educação decidir se faz ou não o planejamento para o seu estado ou município. No entanto, este convênio está vinculado à adesão ao Compromisso Todos pela Educação.

> PAR (Plano de Ações Articuladas) é uma ferramenta de planejamento da política educacional brasileira comandada pelo Ministério da Educação (MEC). Assim que um município ou estado adere ao Compromisso Todos pela Educação – programa de 28 diretrizes para a melhoria do ensino nacional -, o secretário responsável por essa área automaticamente se compromete a elaborar um diagnóstico e uma série de objetivos para a rede de ensino local. Essas metas devem ser alcançadas em até quatro anos e são estipuladas junto com diretores, coordenadores, professores e membros da comunidade. É a partir desses dados que o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) pode fornecer apoio técnico e financeiro às administrações regionais (NAVARRO, 2009, s/p, grifo no original).

Em relação à priorização das escolas com menor IDEB, faz-se necessário uma conscientização a respeito dos investimentos que serão feitos nesses estabelecimentos de ensino, pois dentre outros, é fundamental o investimento em recursos humanos que atendam às exigências legais, ou seja, profissionais com formação e preferencialmente concursados, a fim de que possam dar prosseguimento ao seu trabalho nos anos posteriores.

Sobre o IDEB (criado em 2007) Fernandes diz que é uma iniciativa pioneira que reúne num mesmo indicador dois conceitos importantes para a qualidade da educação, que são os indicadores de fluxo (promoção, repetência e evasão) e as pontuações em exames padronizados obtidas por estudantes ao final de determinada etapa do sistema (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio), os quais são usualmente utilizados para monitorar o sistema de ensino (FERNANDES, 2007).

O IDEB funciona como uma espécie de diagnóstico da educação básica, pois por meio desse índice é possível ter uma noção do nível de conhecimento dos alunos em Língua Portuguesa e em Matemática, obtidos através do resultado do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e da Prova Brasil[22].

[22] A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo Sistema Nacional Brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos (BRASIL: MEC - PROVA BRASIL).

> Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do INEP, a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do INEP, o SAEB – para as unidades da federação e para o país, e a prova Brasil – para os municípios (BRASIL: IDEB, 2009).

O IDEB "é medido a cada dois anos e o objetivo é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, tenha nota 6 em 2022 – correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos" (BRASIL, MEC. IDEB, 2009).

Sobre a meta a ser atingida até 2022, Saviani analisa as medidas implementadas no Brasil visando atingir melhoria na qualidade do ensino:

> A marca da descontinuidade na política de educação atual se faz presente na meta, sempre adiada, de eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental. O Brasil chegou ao final do século XX sem resolver um problema que os principais países resolveram na virada do século XIX para o XX: a universalização do ensino fundamental, com a conseqüente erradicação do analfabetismo. Para enfrentar esse problema a Constituição de 1988 previu, nas disposições transitórias, que o Poder Público nas suas três instâncias (a União, os estados e os municípios) deveria, pelos dez anos seguintes, destinar 50% do orçamento educacional para essa dupla finalidade. Isso não foi feito. Quando esse prazo estava vencendo, o governo criou o FUNDEF com prazo de mais dez anos com essa finalidade; e a LDB, por sua vez, instituiu a década da educação; seguiu-se a aprovação em 2001, do Plano Nacional de Educação, que também se estenderia por dez anos. No final de 2006, ao se esgotarem os dez anos do prazo de FUNDEF, foi instituído o FUNDEB, com prazo de 14 anos, ou seja, até 2020. Em 2007, quando mais da metade do tempo do PNE já havia passado, veio um novo Plano, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que estabeleceu um novo prazo, desta vez de quinze anos, projetando a solução do problema para 2022 (SAVIANI, 20010, p. 20-21).

Saviani fala da descontinuidade das políticas educacionais no Brasil que vão cada vez mais prorrogando os prazos para a consolidação dos principais objetivos, no caso, a erradicação do analfabetismo e a universalização do Ensino Fundamental. Ele acrescenta: "Nesse diapasão, já podemos conjecturar sobre um novo Plano que será lançado em 2022 prevendo, quem sabe, mais 20 anos para resolver o mesmo problema (SAVIANI, 2010, p. 21).

Diante disso, o Brasil fica atrás de muitos países que concentraram seus esforços e já conseguiram atingir as metas que o Brasil ainda busca.

Vale ressaltar que até 2007, as escolas que participavam da Prova Brasil, eram as escolas urbanas sendo que em 2009 ocorreu um importante diferencial, ou seja, incluiu-se também as escolas rurais com mais de 20 alunos nas séries avaliadas (BRASIL, MEC. IDEB, 2009).

Em face desta realidade, a proposta de avaliação com base no SAEB é uma proposta que considera resultados da aprendizagem aferidos por recursos quantitativos e que essa forma de regulação do ensino é determinada por organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e o Banco Mundial, principais estimuladores externos das reformas educacionais. O principal objetivo desses organismos é a liberação de financiamentos para os países, tendo como justificativa a “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” (COELHO, 2008, p. 235).

Neste sentido Tommasi, em Seminário realizado em 28 e 29 de junho de 1995, na PUC-SP, já comentava sobre os projetos que o Banco Mundial estava financiando no Brasil e que dentre outras medidas apresentava às avaliações.

> Os projetos que o Banco está financiando no Brasil contemplam medidas relativas ao fornecimento de livros didáticos, aumento do tempo de instrução, capacitação dos professores, reestruturação da gestão e fortalecimento dos sistemas de avaliação e informação (1996, p. 200).

Dessa maneira, observa-se que o objetivo destas medidas é reduzir custos e introduzir na educação, as ideias e valores de mercado, destacando-se assim no final da década de 80 a ênfase na educação primária, com objetivo de estender à população um ensino mínimo e de baixo custo (TOMMASI, 1996).

Mesmo diante de inúmeras reformas propostas, sejam curriculares, de formação, de distribuição do livro didático ou outras, verifica-se que o índice de analfabetismo no Brasil ainda é alto. Em vista disso, o MEC criou mais um programa com objetivo de diagnosticar como estão os alunos brasileiros, em relação ao processo de alfabetização e letramento, a Provinha Brasil.

3.3.6 Provinha Brasil - avaliação do processo de alfabetização

Após 10 anos de implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e através deste, da análise dos dados demonstrados através da Prova Brasil, verifica-se que as informações apresentadas tanto nas questões de leitura na disciplina de Língua Portuguesa, quanto na resolução de problemas, na disciplina de Matemática, não são satisfatórias.

Através deste sistema de avaliação, foi possível perceber através de seus indicadores que alguns problemas estavam relacionados a defasagens nos domínios de conteúdos próprios do processo de alfabetização, mais precisamente no processo de apropriação e desenvolvimento da leitura.

No intuito de reverter essa situação, o governo propôs algumas alternativas, conforme atesta documento do MEC:

> Uma das iniciativas do Governo Federal para reverter esta situação, diz respeito à ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, iniciando a etapa do ensino obrigatório aos seis anos. Além dessa iniciativa, o MEC implementou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Uma das diretrizes do Plano expressa a necessidade de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados de desempenho por exames periódicos específicos. Nessa perspectiva, o Plano de Desenvolvimento da Educação estabeleceu a realização da Provinha Brasil (BRASIL, MEC/INEP, 2009).

A aplicação da Provinha Brasil iniciou em 2008, sendo que sua 1ª edição aconteceu em abril do referido ano.

Conforme o INEP:

> Cerca de 3.133 municípios e 22 Unidades Federativas receberam do MEC/FNDE[23] o material impresso e as demais secretarias de educação puderam fazer o *download* do material na página do Inep. A partir do 2º semestre de 2008, além da disponibilização do material na internet, todas as secretarias de educação do País passaram a receber o material impresso (BRASIL, MEC/INEP, 2009, grifo no original).

A Provinha Brasil é aplicada duas vezes ao ano (no início e no final do ano letivo) para os alunos do 2º ano de escolaridade. “Sugere-se que o teste 1 seja aplicado, preferencialmente até o mês de abril, e o teste 2, até o final de novembro. (BRASIL, MEC/INEP, 2009).

Sobre a organização dos testes, o INEP ressalta que cada teste da Provinha é formado por 24 questões de múltipla escolha, sendo que cada pergunta tem quatro opções de respostas, de modo que algumas questões são lidas integralmente pelo aplicador, outras são lidas em parte e outras ainda, são lidas apenas pelos alunos.

É importante apresentar os materiais que integram o Kit da Provinha Brasil que são:

---

[23] Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

> Orientações para as Secretarias de Educação – descrição das formas de participação, possibilidades e limitações do instrumental; Passo a Passo – antecedentes, contextualização, matrizes, metodologia, escala, possibilidade de usos e interpretação das informações; Reflexões sobre a prática – sugestão de ações e políticas governamentais de apoio à intervenção pedagógica e administrativa; Caderno do aluno (exclusivo para gestores) – 'Teste 1' a ser aplicado ao aluno; Caderno do professor/aplicador I – orientações de como aplicar o 'Teste 1'; Caderno do professor/aplicador II (exclusivo para gestores) – teste do aluno acrescido de comandos a serem seguidos na aplicação; Guia de correção e interpretação dos resultados (exclusivo para gestores) – manual para corrigir e interpretar os resultados do teste (BRASIL: INEP, 2009).

Os dados acima apresentados denotam a pouca credibilidade dos governantes em relação à capacidade do professor, pois são necessários exemplos minuciosos de aplicação das referidas provas, deixando implícito que o professor não está preparado para conduzir o processo sem seguir modelos. No entanto, pode representar também uma tentativa de padronização.

Quanto à formação do professor, é de conhecimento que esta ainda não atende às necessidades profissionais. Daí a importância do Estado investir na melhor formação do professor.

A Provinha Brasil é uma avaliação do desenvolvimento da criança no processo de alfabetização e letramento. Ela não tem o objetivo de classificação e sim de diagnóstico do desenvolvimento do educando, uma vez que a partir desse levantamento, as escolas poderão delinear estratégias para o desenvolvimento das crianças no processo de alfabetização.

Segundo o INEP:

> A Provinha Brasil é um instrumento pedagógico, sem finalidades classificatórias, que fornece informações sobre o processo de alfabetização aos professores e gestores das redes de ensino e tem como objetivos principais: 1. Avaliar o nível de alfabetização dos alunos/turma nos anos iniciais do ensino fundamental; 2. Diagnosticar possíveis insuficiências das habilidades de leitura e escrita (BRASIL, MEC/INEP, s/p, 2009).

A partir desse diagnóstico poderão ser traçadas medidas que possam auxiliar na melhoria do processo ensino/aprendizagem, envolvendo desde as questões pedagógicas até as referentes à formação de professores. Dentre outras ações, destacam-se:

> [...] estabelecimento de metas pedagógicas para a rede de ensino, planejamento de cursos de formação continuada para os professores, investimentos em medidas que garantam melhor aprendizado,

> desenvolvimento de ações imediatas para a correção de possíveis distorções verificadas, melhoria da qualidade e redução da desigualdade de ensino" (BRASIL, MEC/INEP, s/p, 2009).

No intuito de compreender o nível alcançado pelas crianças no processo de alfabetização matemática, o MEC está elaborando a Provinha Brasil de Matemática, a qual seria aplicada de forma amostral, ainda em 2009, conforme relato da Secretária da Educação Básica do Ministério da Educação, Maria do Pilar Lacerda em entrevista ao "Todos pela Educação". A Secretária da Educação Básica informou durante a entrevista que a prova de matemática[24] deve ocorrer inicialmente em 'pequena escala', sendo que a partir de 2010 será aplicada maciçamente (E-EDUCADOR, 16 de fevereiro de 2009, grifo nosso).

A Provinha Brasil não foi aplicada em 2010, mas de acordo com o Ministério da Educação será aplicada no segundo semestre de 2011 (QUEEN, 2011).

Assim, diante das informações anteriormente citadas, constata-se uma preocupação em relação aos conhecimentos iniciais dos alunos, pois se acredita que é a partir do diagnóstico das defasagens, no início da escolarização que o MEC e as secretarias de educação, juntamente com as escolas poderão delinear estratégias de recuperação da aprendizagem dos alunos.

Sobre o processo de avaliação, conclui-se que o SAEB, a Prova Brasil, o IDEB e a provinha Brasil são medidas que visam diagnosticar e por meio delas incentivar e apresentar melhores resultados na educação básica, estando dessa maneira vinculados à política de ampliação do ensino, cuja meta principal é proporcionar às crianças das classes menos favorecidas economicamente, um tempo mais longo de convívio escolar e, por conta disso, melhores resultados no processo de aprendizagem.

Essas medidas, embora atendam à Política do Banco Mundial, oferecem importantes informações sobre a educação do País, sendo que a partir desse diagnóstico, o MEC, as secretarias de estado e as secretarias municipais de educação podem traçar estratégias para a melhoria da educação brasileira.

Um outro programa que vem se ampliando nos últimos anos e que também tem ligação direta com a Política do Banco Mundial, refere-se ao Programa Nacional do Livro Didático, que será tema do próximo assunto.

---

[24] O resultado não está publicado e inclusive não foi aplicada em 2010. No entanto, "será aplicada no segundo semestre de 2011" (MEC, 2011).

3.4 O BANCO MUNDIAL E O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

A política pública do livro didático remete ao Estado Novo, “quando se instituiu, pela primeira vez, uma Comissão Nacional de Livros Didáticos”, com atribuições de estabelecer normas para a produção, compra e utilização do livro didático (BATISTA, 2002).

> O programa de distribuição de livros – e materiais – didáticos pelo Ministério da Educação passou por várias fases e sua execução, por diferentes órgãos. As origens da relação Estado/livro didático remontam ao ano de 1938, quando o Decreto-Lei nº 1006 instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático, estabelecendo condições para a produção, importação e utilização do livro didático no Brasil. Por esse decreto foram estabelecidos impedimentos à autorização para edição de livros didáticos e exigências quanto à correção de informação e linguagem (HÖFLING, 2000, s/p).

Constata-se assim que, naquele contexto, o principal objetivo da política do livro didático era a difusão da ideologia do Regime em vigor na época. Por isso, o controle sobre o material a ser utilizado foi muito significativo.

O Programa Nacional do Livro Didático, criado no Brasil em 1985, no final do século XX passou da concentração das editoras familiares para o oligopólio dos grandes grupos empresariais, de modo que a produção e comercialização dos livros didáticos, dispositivos centrais nas salas de aula de todo o Brasil, estão diretamente vinculadas aos objetivos econômicos dos editores (CASSIANO, 2007).

> Até 1995, a execução do PNLD, em âmbito federal, se limitava a duas etapas: a compra e a distribuição de livros. A partir de 1995, a atual gestão do Ministério [25]estabelecendo o PNLD como uma de suas prioridades, incorpora ao programa outras duas etapas, de caráter pedagógico: a avaliação e, mais recentemente, a orientação dos professores para a escolha dos livros (O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL).

Torres in Haddad, Tommasi e Warde (2000, p.152) apontam vários estudos, sendo a maioria deles desenvolvidos pelo Banco Mundial sobre os quais este organismo retira conclusões sobre o que funciona e o que não funciona nos países em desenvolvimento, com relação à educação de 1º grau. Na visão do Banco, o que funciona, ele nomeia como “Avenidas promissoras” e o que não funciona denomina

[25] Gestão atual, leia-se na Gestão do Governo Itamar Franco.

“Becos sem saída”.

Dentre as recomendações para melhorar a educação do Ensino Fundamental, enquadra-se como “Avenidas promissoras” a melhoraria do currículo efetivo[26], através de textos escolares, bem como proporcionar livros didáticos e guias didáticos para os professores (TORRES, 2000, p.153).

Diante de tantas propostas de reformas curriculares na educação que fracassam e/ou não conseguem atingir os objetivos almejados, o Banco Mundial propõe mais uma tentativa de reforma curricular na década de 90, conforme define Torres (2000):

> Frente às fragilidades e fracassos reais de muitas tentativas de reforma curricular, o BM propõe um novo viés e possivelmente um novo beco sem saída: a prioridade do livro didático. Se a década de 60 foi a década da infra-estrutura, a década de 90 aparece como a década do texto escolar (TORRES, 2000, p.154).

Dessa forma, o Banco Mundial apresenta uma (falsa) oposição entre currículo prescrito[27] e currículo efetivo. Desaconselha as reformas curriculares empenhadas em modificar o currículo prescrito e aconselha a melhorar os textos escolares, já que é neles que se condensam os conteúdos e orientam-se as atividades que guiam alunos e professores (TORRES, 2000, p.154).

Dessa maneira, Torres (2000, p.154) ressalta:

> […] o BM está aumentando notavelmente a dotação orçamentária para o item textos escolares nos seus projetos de melhoria da qualidade[28]. Em grande parte dos países tomadores de empréstimos do BM, o item referente a textos e materiais instrucionais é o segundo e até o primeiro item em importância na alocação de fundos dentro dos projetos financiados pelo Banco, em muitos casos, com uma grande diferença em relação à capacitação docente, que usualmente figura no terceiro e (até no quarto) lugar de prioridade. O peso do texto escolar parece ir aumentando (nota, no original).

Torres diz que o texto escolar na maioria dos países em desenvolvimento constitui em si mesmo o currículo efetivo e, trata-se de um insumo de baixo custo e

---

[26] O efetivamente realizado em sala de aula, também denominado currículo real ou currículo em ação. (TORRES, 2000, p.154).

[27] Oficial, proposto, programado, normativo ou escrito, e usualmente formatado em planos e programas de estudo (TORRES, 2007, p.154).

[28] 31. Para 1990, 66% dos projetos financiados pelo BM para o ensino de primeiro grau incluíam um componente de textos escolares. Entre 1990 e 1994, 6% do montante dos empréstimos ao setor educativo foi destinado para textos; uma década antes, essa percentagem era de 3% (BM, 1995:54).

alta incidência sobre a qualidade da educação e o rendimento escolar. Dessa forma, o currículo efetivo consiste no que se realiza na sala de aula, com ou sem a mediação de textos escolares e depende essencialmente das decisões do professor. Por outro lado, a ideia do livro didático como currículo efetivo repousa na concepção de um texto programado, normativo que orienta passo a passo o ensino e oferece aos professores e aos alunos todas as respostas.

A autora defende que os textos escolares não devem ficar à margem de um currículo proposto, devem se enquadrar e responder a um determinado currículo (nacional, regional, local) coerente com a política educativa, a fim de evitar um desequilíbrio interno ainda maior do sistema escolar.

Quanto à biblioteca, ela afirma que, embora esta ocupe o primeiro lugar conforme o esquema de priorização de insumos para o ensino de primeiro grau[29] considerado pelo BM, o livro didático está em primeiro lugar nas recomendações do BM para os países em desenvolvimento.

Conforme Relatório 2006/Banco Interamericano de Desenvolvimento e David Rockefeller Center for Latin America Studies: "[...] a formulação de políticas educacionais na América Latina é desproporcionalmente tendenciosa em favor de políticas com ênfase em expansão e acesso, em vez de qualidade e eficiência" (2006, p. 224).

> Uma análise aprofundada revela que não existe um, mas sim dois tipos de políticas educacionais. O primeiro diz respeito a um grupo de políticas básicas, relativas ao aprimoramento da qualidade e da eficiência, que é bastante rígido e resistente a mudanças fundamentais. O outro abrange um grupo de políticas periféricas, relativas à expansão e ao aumento do número de matrículas, que é altamente adaptável, e mesmo volátil, sujeito a modificações regulares – e talvez excessivamente freqüentes. (RELATÓRIO 2006/BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO E DAVID ROCKFELLER CENTER FOR LATIN AMERICA STUDIES, p. 19).

Por um lado, nota-se que os textos escolares se enquadram na política básica, pois objetivam o alcance imediato de resultados, com ênfase na eficiência. Por outro lado, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos integra o grupo de políticas periféricas do Banco Mundial, pois sua finalidade consiste na ampliação do número de matrículas.

[29] Leia-se Ensino Fundamental.

Na visão da CONAE, as determinações do Banco Mundial para melhorar a educação se reduzem, em síntese, à diminuição dos custos e ampliação da abrangência da educação, no sentido de atender mais pessoas mesmo que isso faça com que diminua a qualidade do ensino (CAUSA OPERÁRIA NOTÍCIAS ONLINE – CONAE, 12 de agosto de 2009, p. 29).

> Para que isso se efetue o Banco Mundial defende a adoção de livros didáticos, acreditando que estes podem ser muito mais eficazes que uma biblioteca, afinal, um livro didático pode 'instruir' várias pessoas, por vários anos, sendo, inclusive, muito mais fácil de controlar o conteúdo acessado. Ao mesmo tempo, o documento base da Conae (SIC!) defende claramente o uso de cadernos didáticos distribuídos pelo Estado. O problema maior destes cadernos é a retirada sistemática da autonomia do professor sobre os conteúdos a serem trabalhados. O professor não é convidado a fazer parte da elaboração dos livros didáticos, transformando-o na prática, em um tutor do ensino presencial, numa ferramenta do livro didático, e não o contrário. (CAUSA OPERÁRIA NOTÍCIAS ONLINE – CONAE, 12 de agosto de 2009, p. 29).

Arnoni e Silva (2008) afirmam que o Programa Nacional do Livro Didático representa um dos recursos valorizados pelo regime capitalista na busca de padrões de qualidade.

Neste sentido Tommasi (1996) diz que a origem deste recurso didático é resultado de determinações do Banco Mundial, utilizado como forma de compensar o baixo nível de formação dos professores.

Diante disso, fica evidente a pouca participação dos professores em relação a escolha dos livros didáticos, já que estes não têm participação na aprovação dos livros, somente na escolha de algumas coleções, já aprovadas.

Assim, o que se verifica, é o interesse do Banco no pragmatismo imediato e o descaso para com a formação, já que o investimento em livros didáticos remete a um "investimento" com menor custo.

Todavia, é de conhecimento que existem boas coleções de livros didáticos, mas o que se percebe é que muitas vezes os professores não adotam essas coleções. Algumas vezes, elas são escolhidas por algumas escolas, mas na escolha geral do município, acabam sendo substituídas por outras, as quais foram contempladas pela maioria das escolas, o que demonstra as lacunas deixadas pela sua formação, pois para se escolher um livro didático de melhor qualidade, o professor precisa ter um sólido embasamento teórico.

É importante fazer referência à forma com que o Ministério da Educação está encaminhando esse Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), tendo em vista a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, com a inclusão das crianças de seis anos no ensino obrigatório. Porém, pela complexidade do assunto e considerando não ser este o foco da pesquisa, aqui será exposta uma breve análise do encaminhamento deste programa nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental de Nove anos, com ênfase no ciclo de alfabetização.

> Neste contexto, o letramento e a alfabetização linguística, de um lado, e a alfabetização matemática, de outro, têm se revelado como demandas nucleares, o que lhes tem conferido o papel de eixos orientadores, tanto das reorganizações curriculares para o primeiro segmento, quanto da formação docente continuada, ou mesmo de avaliações oficiais de rendimento, como a Provinha Brasil. Assim, o ensino-aprendizagem de cada um dos componentes curriculares vem sendo abordado, nas orientações oficiais, do ponto de vista de sua contribuição para a consecução do objetivo central de inserir a criança, da forma mais qualificada possível, na cultura da escrita e na organização escolar, garantindo sua plena alfabetização, tanto linguística quanto matemática, nos dois ou três primeiros anos (BRASIL: MEC/SEB/FNDE, 2009, 16)

Diante disso, verifica-se que o eixo do trabalho no ciclo de alfabetização se centra no letramento, na alfabetização linguística e na alfabetização matemática. Isso se comprova por meio dos programas de formação continuada[30] para os professores das séries iniciais do ensino fundamental, o Pró-Letramento de Português e Matemática e por meio das avaliações de rendimento, no caso da alfabetização, a Provinha Brasil, cujas atividades se centram nos eixos acima citados, assunto este já discutido anteriormente.

Assim sendo, duas etapas vem se configurando na reorganização da primeira fase do Ensino Fundamental de nove anos:

> Na primeira delas, o que está em jogo é o contato sistemático, a convivência e a familiarização da criança com objetos típicos da cultura letrada, ou seja, o seu (re)conhecimento das funções sociais tanto da escrita; das letras, da série alfabética e do sistema da escrita; dos algarismos e da notação matemática, etc (BRASIL: MEC/SEB/FNDE, 2009, 16).

Neste contexto o Programa Nacional do Livro Didático oferece aos dois primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos, diversos materiais que servirão de subsídio aos professores e alunos: coleções de Alfabetização para uso

[30] Este assunto será tratado no tópico 3 desta pesquisa.

individual do aluno; acervos diversificados de materiais complementares a esse processo de alfabetização inicial, com temas relativos a todas as disciplinas; acervos de dicionários; destes, alguns foram pensados para os alunos dos dois primeiros anos; manual para o professor; dicionários disponíveis em versão eletrônica; jogos e outros materiais didáticos específicos para crianças de seis a sete anos, além de livros distribuídos pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE (BRASIL: MEC/SEB/FNDE, 2009, p. 16 e 17).

> Já na segunda etapa – que, no âmbito do PNLD, estende-se do terceiro ao quinto anos – trata-se de levar o aluno à consolidação desse duplo processo de letramento e de alfabetização. Do ponto de vista dos eixos orientadores do processo de reorganização do ensino fundamental, esses três anos têm sido entendidos como o período de consolidação do processo de alfabetização lingüística e matemática da criança. Por outro lado, também vêm se caracterizando como o período em que se configura claramente a sistematização do processo de ensino-aprendizagem nas diferentes disciplinas curriculares (BRASIL: MEC/SEB/FNDE, 2009, p.17).

Ao analisar o Guia de Livros Didáticos – PNLD 2010 percebe-se que há uma preocupação do Ministério da Educação principalmente em relação ao processo de alfabetização, mais precisamente nos aspectos referentes à alfabetização linguística, alfabetização matemática e o letramento, bem como no investimento em livros didáticos e nos acervos para as bibliotecas.

Todavia, há de se considerar que existe uma intrínseca relação entre a Política Nacional do Livro Didático, a Provinha Brasil e a formação de professores, ou seja, os conteúdos cobrados nas avaliações de desempenho obedecem às concepções que permeiam os conteúdos do livro didático e, a própria formação do professor, por meio do Letramento vem ao encontro das propostas de avaliação, do PNLD e dos Referenciais Curriculares Nacionais.

Desse modo, é relevante que haja uma proposta explícita que permeie os Programas do Ministério da Educação. Portanto, o que se questiona é se estes programas estão de fato atendendo às necessidades de formação dos educandos ou não, tendo em vista que no processo de avaliação há um recorte dos conteúdos, de modo que não há uma cobrança da oralidade, produção escrita, ou mesmo dos conteúdos curriculares importantes ao processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, no Estado do Paraná existe o Livro Didático Público do Ensino Médio.

> [...] seu processo de elaboração e distribuição foi concretizado integralmente na esfera pública: as Folhas que o compõem foram escritos por professores da rede estadual de ensino que trabalharam em interação constante com os professores do Departamento de Ensino Médio, que também escreveram Folhas para o livro, e com a consultoria dos professores da rede de ensino superior que acreditaram nesse projeto (SEED- PR, 2006, p. 07).

Conforme UMES notícia (2007, s/p), "[...] o livro paranaense é mais barato que os das editoras e contribuiu para que o Paraná se tornasse o único estado a fornecer livros de todas as matérias para todos os alunos do ensino médio".

No entanto, apesar dessas obras contarem com a participação dos professores da própria rede na sua construção e, de representarem uma economia aos cofres públicos, o que se verifica é que os livros são pouco utilizados pelos professores do ensino médio.

> [...] na prática os professores paranaenses não utilizam o livro didático [...] são poucos os professores a utilizá-lo e o fazem apenas para ilustrar as aulas. Somente algumas imagens e determinados trechos dos documentos são consideradas por eles relevantes (MIMESSE, 2009, p. 09 e 10).

Segundo a autora, é possível que "a resistência atual dos professores paranaenses ao uso do *Livro Didático Público* decorra, também, da formação acadêmica" (MIMESSE, 2009, p. 10, grifo no original).

É importante destacar que foram ouvidos alguns professores do Ensino Médio da Rede Estadual e em seus relatos eles alegam que o livro não é utilizado porque não tem uma sequência de conteúdos e por não ter todos os conteúdos propostos para esse nível de ensino.

Mimesse (2009, p. 11) ao se referir ao livro de História assegura que:

> [...] apesar de sua metodologia inovadora, constatou-se que ainda não faz parte do cotidiano das salas de aulas. A prática pedagógica dos professores resiste a introdução de nova metodologia de ensino, na medida em que a história temática não é trabalhada, mas sim a história cronológica. Portanto, o domínio pleno dos conteúdos específicos pelos professores continua embasado nos acontecimentos. Enquanto não for possível a aplicação da História seguindo o *ir e vir*, o material didático produzido pelos próprios professores da rede estadual não será considerado necessário ao cotidiano do ensinar e aprender (grifo no original).

Segundo o autor acima, os professores ainda não estão preparados para trabalhar com uma proposta diferenciada. Continuam embasando suas práticas numa história linear, desconsiderando as transformações ocorridas ao longo dos tempos.

Ainda, sobre as políticas para o Ensino Fundamental, é importante fazer referência ao Programa Nacional de Alimentação Escolar, assunto que será discutido no próximo tópico.

3.5 A POLÍTICA COMPENSATÓRIA E O PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR

Com a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, dentre outras aquisições, consolidou-se o direito de viver livre da fome e da desnutrição. O Acordo dos Direitos da Criança, em 1989, reafirmou no Brasil, esse direito, intensificando a preocupação com a merenda escolar apropriada, servida nas escolas. O Programa de Alimentação Escolar foi criado em 1954 pelo MEC. Em 1955 a Comissão Nacional de Alimentos regulamentou a Campanha da Merenda Escolar. De 1954 até 1979, a campanha recebeu várias denominações, dentre elas a de Programa Nacional de Alimentação escolar, em vigor na atualidade (HAMZE, s/a, s/p).

Sobre isso Abreu (1995, p.03) afirma:

> O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) do governo federal, hoje sob responsabilidade da Fundação de Assistência ao estudante (FAE), existe no Brasil há cerca de 40 anos. Desenvolvido a partir de 1954, inicialmente teve como objetivo atender aos estudantes carentes do Nordeste do País, através da distribuição de leite em pó. Instituído a partir dos excedentes da safra americana doados ao Brasil, quando cessaram esses donativos, o programa da merenda foi assumido financeiramente pelo governo brasileiro, em face da impossibilidade política de interrompê-lo.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 estabeleceu-se a garantia da alimentação escolar para todos os alunos do ensino fundamental, também estendida à educação infantil e às creches. O PNAE passou a ser administrado pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) e está vinculado ao MEC. Até 1993, o FNDE comprava e redistribuía os alimentos. De 1993 a 1998, o programa foi descentralizado, através da celebração de acordos entre Estados, Distrito Federal e Municípios, ficando sob a responsabilidade das unidades escolares a gestão dos recursos do PNAE, sob a orientação da coordenação da

merenda escolar e do CAE (Conselho de Alimentação Escolar) (HAMZE, s/a, s/p).

Verifica-se assim que a questão da merenda escolar é entendida como uma complementaridade atrelada à educação básica, o que pode ser comprovado através da própria “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”:

> Esses elementos complementares da educação básica devem ser concebidos de maneira a garantir o acesso equitativo, a participação contínua e a aquisição efetiva da aprendizagem. A satisfação das necessidades básicas de aprendizagem também envolve ações de adequação dos ambientes familiar e comunitário à aprendizagem, e a correlação da educação básica a um contexto socioeconômico mais amplo. É preciso ainda reconhecer o caráter de complementaridade e os efeitos multiplicadores dos investimentos de recursos humanos em matéria de população, saúde e **nutrição** (DECLARAÇÃO DE JOMTIEN, 1990, grifo nosso).

Dessa forma, constata-se que a nutrição é um elemento importante neste contexto, sendo que de acordo com a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” a questão nutricional está intimamente ligada ao processo de aprendizagem.

Neste sentido, não se pode ignorar que o problema da fome faz parte da realidade brasileira e que parte dos alunos da escola pública são das classes menos favorecidas, sendo que a merenda escolar representa, de certa forma um apoio às famílias mais carentes.

É relevante considerar que esta questão é histórica, pois a merenda escolar tem adquirido um caráter assistencialista desde a implantação dos programas, o que se pode comprovar através dos decretos citados por Abreu (1995):

> Conforme os documentos legais que o regulamentaram (como os Decretos Federais nºs 31.106/55 e 72.034/73), o programa da merenda escolar tinha como um dos seus objetivos oficiais melhorar as condições nutricionais das crianças e diminuir os índices de evasão e repetência, com a consequente melhoria do rendimento escolar (ABREU, 1995, p. 07).

Estes documentos expressam a ideia que se vê até hoje no campo educacional, no sentido de que ainda há uma vinculação da aprendizagem com as questões nutricionais, mais precisamente, a vinculação das “defasagens” na aprendizagem relacionadas à desnutrição. Conforme Collares e Moysés (s/a):

> A relação entre desnutrição e fracasso escolar já foi objeto de muitos trabalhos científicos. Sinteticamente, podem-se recolocar os pontos fundamentais para esta discussão. A controvérsia sobre a influência da desnutrição no desenvolvimento cognitivo refere-se à desnutrição grave, de terceiro grau, que ocorra por um longo período no início da vida, quando

> o sistema nervoso central está se desenvolvendo. É consenso entre os autores que se dedicam a estudar o assunto, adotando os preceitos mínimos do método científico que formas mais leves de desnutrição não tem qualquer repercussão sobre o sistema nervoso central, mesmo em termos de anatomia [...] Admite-se hoje, que a desnutrição grave, no início da vida e de longa duração, pode interferir no desenvolvimento das funções intelectuais superiores mais complexas do ser humano, principalmente o raciocínio abstrato superior. Estas funções, as mais complexas e sofisticadas do homem, sem dúvida, nem ao menos estão desenvolvidas aos sete anos de vida; portanto, não podem constituir substrato necessário para a alfabetização (COLLARES; MOYSÉS, s/a, p. 27).

A merenda escolar é, portanto, um direito das crianças, independente do seu poder aquisitivo. Elas precisam dessa alimentação e, se a merenda escolar adquirir a conotação de assistencialismo não se justificaria a manutenção do programa de alimentação escolar em países desenvolvidos.

Porém, é imprescindível compreender que o Programa da Merenda Escolar também está vinculado ao pacote de orientações do Banco Mundial para os países subdesenvolvidos.

> O BM agrupa em cinco tipos os insumos que intervêm na aprendizagem: (a) motivação e a capacidade para aprender dos alunos; (b) o conteúdo a ser apreendido; (c) o professor; (d) o tempo de aprendizagem; e (e) as ferramentas necessárias para ensinar e aprender (BM, 1995:XVI) [...] Para melhorar a motivação e a capacidade de aprender desses alunos, aconselham-se intervenções em três áreas: nutrição, saúde e educação pré-escolar. O complemento nutricional deverá ser oferecido não através de refeições completas mas em forma de merendas ou pequenos lanches escolares (TORRES, 1996, p. 174).

Com base nas argumentações de Torres, verifica-se que o Banco Mundial recomenda um investimento na merenda escolar e não em almoço. Isso remete também a questão mercadológica, tendo em vista que o gasto com lanches é inferior aos gastos com almoço, dependendo do que será servido em cada refeição.

Sobre a Política Neoliberal e a relação custo benefício, Torres complementa:

> Prefere-se a merenda ao almoço escolar por razões de custo-benefício: é mais barata e atende à fome de curto prazo, ou seja, a que se experimenta durante o período em que os alunos permanecem na escola: o almoço é mais caro e excede o especificamente educativo, responsabilizando-se pela fome de longo prazo, o que seria uma maneira de transferir renda aos setores pobres e melhorar globalmente suas condições de vida. O raciocínio nesse caso, como em todos os outros, responde a uma visão setorial e localizada (busca de impacto específico sobre o rendimento escolar) e a uma lógica economicista (eficiência nas despesas) que não necessariamente coincide com as necessidades do processo educativo e de seus agentes (TORRES, 1996, p. 174-175).

Aqui se expressa claramente a relação existente entre a política neoliberal de custo-benefício e a política compensatória, de modo que o investimento em merenda é mais barato e atende a uma necessidade em curto prazo.

Porém, na atualidade, o MEC vem investindo numa outra modalidade de merenda escolar, a chamada Merenda “In Natura” que representa uma avanço em termos de qualidade na alimentação escolar, além de representar um estímulo ao pequeno agricultor.

Conforme o MEC:

> As novas regras do Programa de Alimentação Escolar (Pnae) (SIC!), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), devem gerar trabalho e renda para 250 mil agricultores e produtores familiares em todo o país. O cálculo é da Secretaria de Agricultura Familiar (SAF) do Ministério do Desenvolvimento agrário (MDA). Para o Presidente do FNDA, Daniel Balaban, o alcance da Medida Provisória nº 455 vai muito além da alimentação escolar. ‘Ao determinar que no mínimo 30% dos recursos financeiros repassados pelo FNDE deverão ser usados na compra de alimentos da agricultura familiar e do empreendedor familiar, o governo federal está movimentando a economia local, cooperando na geração de emprego e renda nos pequenos municípios e estimulando o crescimento do país’, afirma Balaban. ‘Também está desestimulando as migrações internas, incentivando o trabalhador rural a se fixar no campo, e valorizando os hábitos alimentares regionais e a biodiversidade brasileira’. Nota técnica da SAF/MDA calcula que a obrigatoriedade dessa aquisição deve promover ‘o envolvimento direto de cerca de 100 mil famílias de agricultores, gerando renda e trabalho diretamente para mais de 250 mil trabalhadores do campo, beneficiando indiretamente perto de 1 milhão de pessoas’ (BRASIL/MEC, 2009, s/p).

Então, o investimento em produtos da agricultura familiar é algo que vai além do fornecimento de uma alimentação mais natural, pois representa também uma maneira de incentivar o pequeno agricultor financeiramente, estimulando a sua permanência no meio rural com uma qualidade de vida melhor. Esse apoio do governo federal excede a política compensatória, pois valoriza o pequeno produtor.

> Atualmente, o Pnae (SIC!) favorece a agricultura familiar de 64,97% dos 5.563 municípios do país. Levantamento feito pelo FNDE revela que 3.615 municípios brasileiros são de pequeno porte, recebem anualmente do Pnae (SIC!) cerca de R$ 200 mil para a alimentação escolar e têm áreas rurais, o que facilita a aquisição de alimentos in natura produzidos na própria comunidade. Segundo a coordenadora geral do Pnae (SIC!), Albaneide Peixinho, ‘com o dinheiro enviado pelo FNDE, os municípios podem comprar leite e derivados, arroz, feijão, hortaliças e frutas localmente’. Além disso, os pequenos agricultores e produtores fornecedores da alimentação escolar passam a ter a garantia de que poderão manter suas famílias e se programar para adquirir bens e produtos (BRASIL/MEC, 2009, s/p).

O PNAE beneficia mais da metade dos municípios do Brasil e isso é um avanço significativo na melhoria da qualidade de vida do homem do campo, além de possibilitar aos municípios a compra de merenda mais saudável para os alunos.

E para encerrar este capítulo, é fundamental a compreensão de como vem ocorrendo a formação do professor na sociedade brasileira desde o final do século XX e neste início de milênio, tendo em vista a importância da formação do professor no processo ensino-aprendizagem, para a melhor compreensão do Pró-Letramento (Programa de formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental) a ser analisado no capítulo II desta pesquisa.

2.8 AS INFLUÊNCIAS DO MODELO NEOLIBERAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Verifica-se que principalmente, a partir da década de 90, ocorre com maior intensidade o predomínio das idéias neoliberais no campo da educação brasileira, que se manifesta com a posse do presidente Fernando Collor de Mello. Shiroma, Evangelista e Moraes (2000, p. 55) afirmam que: “De fato, com Collor deflagrou-se o processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia”.

Percebe-se que este processo se intensifica durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, período este em que se difundiram as idéias neoliberais.

Conforme Altmann (2002, p. 79):

> A forte influência exercida pelo Banco Mundial na política macroeconômica brasileira irradia-se sobre diversos setores, entre eles, a educação. Não alheio a isso, o governo Fernando Henrique Cardoso vem dando continuidade a reformas educacionais, muitas das quais coincidem com propostas do Banco Mundial (BIRD).

Nota-se, portanto, que há, nesse período, uma tendência do governo brasileiro em priorizar o ensino à distância, mais precisamente a formação em serviço, de modo que a formação inicial é relegada a um segundo plano, inclusive há uma constante redução de investimentos no ensino superior.

Um outro aspecto ressaltado por Altmann (2002, p. 84), diz respeito à desvalorização despendida pelo governo Fernando Henrique em relação ao ensino

superior:

> Note-se que o governo fala em treinamento de professores, sem se referir a sua formação inicial, o que demonstra o descaso do atual governo com o ensino superior. Segundo as recomendações do Banco Mundial, a responsabilidade por esse nível de ensino deve ser deixada para a iniciativa privada [...] Para o ministro Paulo Renato, conforme o noticiado em reportagem da Folha de S. Paulo, a gratuidade do ensino superior é um assunto a ser discutido pela sociedade civil (Cruz, 2001). Ao lado dessa matéria, o jornal publicou uma nota divulgando que o Fundo Monetário Internacional (FMI) sugeriu, em relatório sobre políticas sociais do governo, que as universidades públicas brasileiras se tornem pagas. Segundo o FMI, a verba obtida poderia ser usada nos ensinos fundamental e médio.

A formação de professores, ao longo da história, é discutida por diversos autores, porém nos últimos anos, verifica-se que há novos estudos sobre a formação do educador, incluindo a modalidade da educação à distância. Formação esta que vem ganhando espaço nos debates e discursos de muitos autores, governantes e educadores.

Conforme Ferreira e Paula (2008, p. 01):

> Nos últimos anos, expressivo orçamento público tem sido investido no campo da chamada ‘capacitação em serviço’. Assim a formação continuada de professores vem sendo inserida na agenda dos temas amplamente discutidos na contemporaneidade.

Neste contexto, destaca-se o Curso Normal Superior, o qual consta no art. 63, inciso I, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96, que estabelece que os institutos superiores de educação mantenham cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries da educação básica.

Sobre isso, Scheibe (2005, p. 47, 2005) afirma:

> Continua em andamento o processo que visa a ‘modernização’ do quadro docente para a Educação Básica brasileira. Com a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional de 1996 e seus desdobramentos, temos hoje novos espaços institucionais como responsáveis pela formação dos docentes (os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores), novas diretrizes para esta formação e ainda legislação que institui um Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores (Portaria n. 1.403, de 9 de junho de 2003), entre outras medidas.

Torres, referindo-se à capacitação docente argumenta que o tema “docente”, em geral é incômodo atualmente ao BM e à sociedade, pois essa classe lembra sindicatos, reivindicações, greve, entre outros, e, os próprios professores, costumam ser vistos como um “beco sem saída”, ou seja, são vistos como problemas antes de recurso; são necessários, mas ao mesmo tempo caros, sendo que duas questões são particularmente embaraçosas: o salário e a formação (TORRES, 1996, p.160 - 161).

Diante do exposto, percebe-se que na visão do Banco, o investimento no profissional da educação, seja na sua capacitação ou mesmo no salário, não seria a melhor saída, no sentido de redução de custos, de modo que o investimento em livros didáticos representaria uma medida mais viável economicamente.

> Na recente trajetória do BM encontra-se, de fato, um avanço; partindo das posições que negam o impacto da formação docente sobre a qualidade da educação e o rendimento escolar [...] chega-se a reconhecer cada vez mais que o saber dos docentes é um fator determinante em tal rendimento (TORRES, 1996, p. 161).

Todavia, a autora explicita o reconhecimento do Banco Mundial de que o saber do docente é um fator determinante no rendimento dos alunos, porém essa formação docente não é valorizada pelo Banco Mundial, sendo ainda vista de forma isolada. Dessa forma, o BM desaconselha o investimento na formação inicial dos docentes e recomenda priorizar a capacitação em serviço, considerada mais efetiva em termos de custo, recomendando que ambas aproveitem as modalidades à distância, afirmando que o conhecimento da matéria tem maior peso sobre o rendimento dos alunos que o conhecimento pedagógico.

Aqui fica evidente a posição do Banco Mundial na defesa do ensino à distância, bem como, a ênfase despendida por este organismo no que se refere ao conhecimento, ficando em segundo plano a relação professor-aluno, as questões metodológicas, o pedagógico.

Porém, como sugestão de diversos estudos, muitos realizados na América Latina, a atitude e as expectativas do professor podem ser mais determinantes sobre a aprendizagem e o rendimento do aluno do que o domínio sobre a matéria ou das técnicas de ensino (TORRES, 2000, p. 162).

Segundo a mesma autora (2000, p.162): “Em se tratando de um papel tão complexo e de tanta responsabilidade como o do ensino, e falando do objetivo da

melhoria da qualidade da educação, não podemos optar: tanto formação como capacitação são necessárias e se complementam".

A autora ressalta ainda, que a educação à distância é uma alternativa pouco explorada no âmbito da educação básica e para fins instrucionais na sala de aula, sendo que programas de educação à distância divulgados e promovidos na literatura internacional, com freqüência não tem a mesma acolhida em seus próprios países.

Ela descreve que não é a formação inicial a que deve ser desconsiderada e sim o modelo de formação docente inicial e em serviço que tem prevalecido e já mostrou sua ineficiência e sua ineficácia.

Na seqüência, enfatiza que para o Banco Mundial um bom sistema formal e, em particular, um bom ensino secundário[31] constituem o melhor e mais seguro investimento na formação docente.

A proposta atual do BM para o recrutamento e a formação docente é: garantir um ensino secundário de boa qualidade; complementar uma formação geral com uma curta formação inicial, centralizada nos aspectos pedagógicos; contratar os professores tomando por base conhecimentos e competências comprovadas, chegando a sugerir a possibilidade de uma prova nacional aplicada aos docentes (TORRES, 1996, p. 165).

> O BM limita-se, neste ponto, a insistir no que já vem propondo anteriormente - que os salários dos professores devem se vincular ao desempenho e esse deve ser medido através do rendimento dos alunos - mas não considera a análise de viabilidade e os custos desta proposta (TORRES, 1996, p. 166).

Verifica-se que o BM chegou a um patamar no qual se vê forçado a revisar posições, pois a capacitação em serviço é apenas uma estratégia paliativa com relação a um mau sistema escolar e uma má formação inicial. Para se melhorar a qualidade da educação, faz-se necessário melhorar a qualidade dos docentes (TORRES, 1996, p. 166-167).

Assim sendo, constata-se que o bom ensino secundário que o Banco defende consiste no conhecimento geral, referente aos conteúdos das disciplinas,

[31] Considerando que a formação inicial contempla a educação geral e também a capacitação em serviço e na visão do Banco Mundial é um investimento muito caro. "Esta educação geral – o conhecimento das matérias – pode ser fornecida no ensino secundário a mais baixo custo, entre 7 e 25 vezes mais barato do que a formação inicial [...] Para os professores da escola de primeiro grau, portanto, o caminho que apresenta melhor relação custo-benefício é uma educação secundária seguida de cursos curtos de formação inicial centralizados na capacitação pedagógica (BM, 1995, p. 134).

defendendo a prerrogativa de que a formação de professores em nível médio é a suficiente para o trabalho com o Ensino Fundamental, sendo que formação inicial nesta visão poderia acontecer na modalidade a distância com um enfoque nas questões pedagógicas. Desse modo, se percebe com nitidez a visão mercadológica de custo-benefício atribuída pelo Banco Mundial à educação, tendo em vista que os investimentos nessa formação são menores do que se o professor fizesse um ensino superior com frequência.

Outro fator relevante diz respeito à ênfase desse organismo internacional na questão da "competência", tendo em vista que a proposta do Banco é uma avaliação para o ingresso dos professores na carreira, semelhante ao que acontece nas universidades. Além disso sugere que os salários estejam atrelados ao desempenho dos professores, os quais teriam como premissa o rendimento dos alunos (TORRES, 1996, p. 165-166).

> O tema salarial, estreitamente vinculado à qualidade docente, constitui sem dúvida o tema mais evitado e escorregadio de toda a argumentação. O BM insiste em que o incremento do salário docente, por si só, não tem incidência sobre o rendimento escolar. O argumento – enganoso, já que nenhum insumo por si mesmo, e de maneira isolada, tem efeito sobre esse rendimento – foi levado ao limite, sendo que em muitos casos uma condição para a negociação dos empréstimos do BM com os países era não rever os salários (TORRES, 1996, p. 166).

O que se verifica então, nos últimos tempos, é cada vez mais o investimento na formação à distância, atendendo, talvez, a uma exigência de formação aligeirada, ou seja, um processo de certificação em massa, com menores investimentos.

Sobre a formação à distância, Gilberto defende que nos últimos anos, amplia-se cada vez mais as redes de comunicação e o incentivo nas políticas educacionais em relação à implementação de cursos à distância em todos os níveis no Brasil, especificamente após a implantação, em 2007, da Universidade Aberta do Brasil - UAB (GILBERTO, 2008).

Raupp (2008) destaca que é recorrente, no discurso dos intelectuais brasileiros, a valorização da formação prática-reflexiva, dos saberes das professoras, as trocas de experiências, as suas histórias de vida que seguem a premissa da importância da ação ativa da professora nesse processo. Porém, ela chama a atenção para as consequências da valorização da prática em detrimento da teoria, que pode ocasionar a desintelectualização da educadora e da professora, sob o ponto de vista da formação docente e sob o ponto de vista do trabalho docente,

pode acontecer o seu esvaziamento, incidindo assim numa visão limitada dos educadores no que se refere aos conhecimentos teóricos.

De acordo com os estudos realizados, percebe-se que a formação do professor está vinculada à política do Banco Mundial, a qual visa um aligeiramento da “formação”, a fim de atingir resultados imediatos, ou seja, a educação é tratada nos mesmos moldes de uma empresa, visando à produtividade de forma rápida e com menos custos. Sobre isso Brzezinski (2008, p. 1152) diz: “Tal modelo pauta-se no aligeiramento e flexibilidade da formação fora da universidade, reduz a quantidade de horas e a qualidade acadêmica, científica e cultural, porque o aligeiramento é induzido pela volatilidade das qualificações requeridas pelo mercado.”

Sobre a formação docente, Chauí afirma:

> A docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência, ricos em ilustrações e com duplicatas em CDs. [...] A docência é pensada como habilitação rápida, para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois tornam-se, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis; ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação (CHAUI, 1999).

Brzezinski (2008) confirma a necessidade de formação do professor e destaca algumas entidades que defendem um projeto fundamentado numa concepção histórico-social: Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), o Centro de Estudos, Educação e Sociedade (CEDES) e o Fórum de Direito das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUNDIR).

Brzezinski (2008, p. 1141) afirma:

> Essas entidades defendem um projeto de sociedade, de educação, de formação de professores e de escola fundamentado na concepção histórico-social e que tem como paradigma educacional as relações entre cultura, sociedade e educação [...] Diante da adoção desse paradigma, a formação do profissional da educação para atuar na educação básica é entendida como um processo marcado pela complexidade do conhecimento, pela crítica e pela reflexão-ação, pela criatividade, pelo reconhecimento da identidade cultural dos envolvidos nos processos formativos e pelas relações estabelecidas na mediação entre formadores e aprendentes.

Porém, as mesmas associações encontram dificuldades para chegar a um consenso na formação dos professores, o que dificulta a execução da proposta.

É importante rever a formação do professor para que possa atender às necessidades dos educandos, pois o que se percebe é que a formação do docente ainda é fragmentada, ou seja, existe uma desvinculação entre as questões teóricas e as práticas.

Rodrigues e Rodrigues (2008, p. 12) dizem:

> Os (as) professores (as) percebem na prática profissional, que a visão fragmentada que vivenciaram nos cursos de formação e as teorias que não foram desvendadas, os (as) levam a entender que a aprendizagem e a formação dos alunos representa uma complexa rede de relações. Estes são fatos que em geral, só são percebidos quando os (as) docentes se formam e vão para o mercado de trabalho e então se sentem despreparados para 'enfrentar' a sala de aula e seus problemas.

Então, Ferreira e Paula (2008, p. 18) propõem:

> Superar a fragmentação e a desarticulação que têm marcado a formação continuada de professores ainda é um desafio que a universidade, como elemento articulador, terá de enfrentar. Fazer forte o exercício profissional do magistério ainda é uma tarefa a ser desempenhada pela universidade como forma de, adicionalmente, contribuir para a autonomia dos professores e sua profissionalidade.

Portanto, é importante repensar a formação de professores, numa perspectiva de união da teoria à prática, garantindo ao futuro educador uma formação teórica sólida, bem como o domínio das metodologias necessárias ao exercício de sua profissão.

Em vista disso, o profissional do século XXI, além de atender as constantes exigências de uma sociedade repleta de informações, que representa um desafio para esta categoria, precisa estar preparado para atender a uma nova forma de organização do Ensino Fundamental. Para garantir um ensino que venha ao encontro dessa proposta de trabalho, há necessidade de se repensar a formação inicial do professor, bem como sua formação em serviço.

Desse modo, o assunto formação inicial para o Ensino Fundamental de nove anos não será discutido nesta pesquisa, tendo em vista que esta nova forma de organização do ensino é uma política recente e que o currículo do ensino superior não foi ainda reformulado para atender a essa nova exigência.

Entretanto, a formação em serviço para os professores do Ensino Fundamental de nove anos, pela importância do tema em questão, e por já haver programas de formação continuada propostos pelo MEC, será discutida no segundo capítulo.

E, em resposta à problemática que esta pesquisa pretende responder, os próximos dois capítulos, postularão sobre a principal mudança na organização do ensino fundamental no decorrer da história das políticas educacionais brasileiras, que consiste na Ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, sendo que esta medida integra o pacote de medidas educacionais propostas para os países subdesenvolvidos.

Deste modo, na seqüência, será apresentado como ocorreu esse processo de ampliação do Ensino Fundamental no Estado do Paraná e no Brasil. Já o terceiro capítulo fará uma análise dessa implantação no município de Dois Vizinho

3 O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS EM NÍVEIS FEDERAL E ESTADUAL

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DESTE NÍVEL DE ENSINO

Ao longo da história das políticas educacionais no Brasil, “constata-se um interesse crescente em aumentar o número de anos do ensino obrigatório.” (BRASIL.MEC/SEB/DPE/COEF, 2004, p. 14).

> A Lei nº 4.024, de 1961 estabelecia quatro anos; pelo Acordo de Punta Del Este e Santiago, o governo brasileiro assumiu a obrigação de estabelecer a duração de seis anos de ensino primário para todos os brasileiros, prevendo cumpri-la até 1970. Em 1971, a Lei nº 5.692 estabeleceu a obrigatoriedade para oito anos. Já em 1996, a LDB sinalizou para um ensino obrigatório de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade. Este se tornou meta da educação nacional pela Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o PNE.

Assim sendo, percebe-se que a política de ampliação do Ensino Fundamental, regulamentada através da Lei nº 11.274/2006 e sancionada em 06 de fevereiro de 2006 pelo Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, vem ao encontro da necessidade de acesso das crianças ao ensino básico, tendo em vista a não obrigatoriedade da educação infantil. O MEC afirma no documento **“Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais”** que “o programa ‘Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos’ representa uma das prioridades do Ministério da Educação” (BRASIL:MEC/SEB/DPE/COEF, 2004, p. 04).

O Ministério da Educação apresenta o principal objetivo da ampliação do Ensino Fundamental, o qual está explicitado na Introdução de um outro documento **“Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”**

> A implantação de uma política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração exige tratamento político, administrativo e pedagógico, uma vez que o objetivo de um maior número de anos no ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007, p. 7, grifo nosso).

No entanto, Rohden (2010) ao se referir às políticas educacionais da educação básica no Brasil, inclusive à ampliação do ensino assegura que elas, além de outros fatores, atendem às exigências dos organismos internacionais, ou seja, fazem parte do pacote de medidas indicados pelos grupos internacionais para os países em desenvolvimento.

> No Brasil as políticas educacionais para a educação básica têm acompanhado as modificações de forma crescente, da urbanização, bem como, a preocupação com qualidade da primeira etapa do ensino decorrentes das necessidades de melhora dos índices indicadores de desenvolvimento humano, conforme indicações dos organismos internacionais (ROHDEN, 2010, p. 18-19).

Verifica-se assim que os documentos apregoam que a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos visa atender um maior número de alunos, ou seja, as crianças das classes populares que muitas vezes não conseguem acesso à Educação Infantil, tendo em vista que o investimento do governo para essa etapa da educação básica ainda é irrisório. O Ensino Fundamental de nove anos representa dessa forma, uma medida compensatória de inclusão da criança na escola e uma política de equidade social, além de atender às determinações dos organismos internacionais.

> O governo atual reafirma essa escola inclusiva. Por isso, o MEC/SEB/DPE/COEF pretende, com estas orientações, construir políticas indutoras de transformações significativas na estrutura da escola, na reorganização dos tempos e dos espaços escolares, nas formas de ensinar, de aprender, de avaliar, implicando a disseminação das novas concepções de currículo, conhecimento, desenvolvimento humano e aprendizado (BRASIL: MEC/SEB/DPE/COEF, 2004, p. 11).

A Lei nº 11.274/2006 altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB - Lei nº 9.394/96 dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, tornando obrigatória a matrícula, a partir dos seis anos de idade.

Em se tratando das legislações que regulamentam o Ensino Fundamental de Nove Anos, merecem destaque as seguintes: Lei nº 11.274/2006, PL 144/2005, Lei nº 11.114/2005, Parecer CNE/CEB nº 6/2005, Resolução CNE/CEB nº 03/2005, Parecer CNE/CEB nº 18/2005, além das Resoluções e Pareceres dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação.

É importante ressaltar que desde 2007, no Estado do Paraná, diversas liminares foram interpostas pelas escolas particulares em favor dos alunos que

completassem seis anos no decorrer do ano letivo e não no início conforme determina a Lei nº 11.274/2006. Estes poderiam então matricular-se no 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, considerando já haverem freqüentado a Educação Infantil. Sob este argumento, os juízes deram ganho de causa às escolas particulares e o Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná exarou novos pareceres permitindo, em caráter excepcional, a matrícula no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, para os alunos com 5 anos de idade e que completassem seis anos, até o final do ano letivo de 2007.

Assim sendo, constatou-se que nos quatro anos seguintes (2008, 2009 e 2010) em decorrência de novas liminares, no Paraná foram efetivadas matrículas para as crianças que completassem seis anos durante o ano letivo.

Em vista disso, o governador do Estado do Paraná, Roberto Requião, sancionou uma nova lei (Lei nº 16049) que regulamenta o corte etário para o ingresso das crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. A lei foi sancionada no dia 19 de fevereiro de 2009 e publicada no Diário Oficial no dia 20 de fevereiro de 2009. Em seu Art. 1º determina que terá direito à matrícula no primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, a criança que completar seis anos até o dia 31 de dezembro do ano em curso.

No entanto, a referida lei contraria as determinações do Conselho Nacional de Educação, sendo que o Ministério da Educação elaborou um projeto de lei, estabelecendo uma data de corte nacional, objetivando assim reverter decisões de Estados, dentre eles o Paraná, que matricularam crianças de cinco anos de idade no primeiro ano do Ensino Fundamental,

> O Ministério da Educação (MEC) elabora projeto de lei para unificar a idade de entrada das crianças no ensino fundamental, que passará a ter nove anos de duração, e não mais oito como é atualmente. A proposta pretende reverter decisões de Estados que permitem a matrícula de alunos com cinco anos de idade na nova 1ª série. Com a expansão do ensino fundamental, de oito para nove anos, o Conselho Nacional de Educação indica os seis anos completos como idade de início nessa etapa, começo da vida escolar obrigatória. Antes disso, para o MEC, a matrícula pode causar prejuízos no amadurecimento e no aprendizado. Paraná e Rio de Janeiro são dois estados que contrariam a norma nacional, e aprovaram leis estaduais que permitem matrículas na 1ª série do ensino fundamental de crianças que completem seis anos até 31 de dezembro (O ESTADO DE SÃO PAULO – 23/07/2009).

Com o intuito de solucionar essa situação “polêmica”, referente à matrícula de crianças com cinco anos de idade no primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Operacionais para o

Ensino Fundamental de Nove Anos. É uma medida que procura legalizar a questão do corte etário para o ingresso no novo ensino fundamental em todo o território nacional.

De acordo com as Diretrizes Operacionais (Resolução n. 1 de 14 de janeiro de 2010):

> [...] Art. 2º Para ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental, a criança deverá ter 6 (seis) anos de idade completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. Art. 3º As crianças que completarem 6 (seis) anos de idade após a data definida no art. 2º deverão ser matriculadas na Pré-Escola (BRASIL, 2010).

Verifica-se assim, que mais uma vez se reforça o que determina a Lei Federal nº 11.274/2006, no sentido de respeitar o corte etário de seis anos completos até o início do ano letivo, para a matrícula das crianças no primeiro ano do Novo Ensino Fundamental.

No entanto, excepcionalmente, foi permitido para o ano de 2010 que as crianças que já frequentaram por mais de dois anos a pré-escola possam ser matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove anos, conforme se apresenta no parágrafo 2º do Art. 4º das Diretrizes Operacionais:

> As crianças de 5 (cinco) anos de idade, independente do mês do seu aniversário, que no seu percurso educacional estiveram matriculadas e freqüentaram por mais de 2 (dois) anos a Pré-Escola, poderão, em caráter excepcional, no ano de 2010, prosseguir no seu percurso para o ensino fundamental (BRASIL, 2010).

Em 2005, de acordo com o censo eram mais de 1000 municípios em 12 estados que já haviam implantado o Ensino Fundamental de Nove Anos, atendendo um total de 8,1 milhões de alunos. Os Estados e Municípios que ainda não haviam feito teriam prazo até 2010 para a implantação dessa forma de organização, visando adequá-la à modalidade - Ensino Fundamental que passaria a ter a seguinte organização: Ensino Fundamental de Nove Anos – até 14 anos de idade, sendo Anos Iniciais – faixa etária de 6 a 10 anos de idade, com duração de 5 anos; Anos Finais, com duração de 4 anos, sendo dos 11 aos 14 anos. Também na Educação Infantil ocorreram alterações, ou seja, Educação Infantil: Creche até 3 anos de idade e Pré-Escola – 4 e 5 anos de idade.

Em 2008, Heidrich e Guimarães (2008, s/p) assim se manifestaram:

> Há dois anos de virar obrigação, o Ensino Fundamental de nove anos é realidade para apenas 43% dos alunos matriculados nas escolas brasileiras, segundo dados do Censo Escolar 2007, obtidos por NOVA ESCOLA ON-LINE. A julgar pelo ritmo do crescimento das matrículas de alunos com até 6 anos no ensino fundamental, comparado ao total de crianças nessa faixa etária [...] há risco de a lei não ser cumprida até 2010. E, se consideradas as dificuldades enfrentadas por quem já aderiu à ampliação, é bastante provável que haja problemas de última hora para quem trabalhar às pressas no pouco tempo que resta.

No entanto, considerando os dados apresentados pelo MEC no final de 2009, constata-se que a grande maioria dos municípios já implantou o Ensino Fundamental de Nove anos.

> Segundo números divulgados na última sexta-feira (11) pelo MEC, o novo modelo do ensino fundamental, já está implantado em 92% dos municípios. A maioria das 434 cidades em que o acesso das crianças de seis anos ainda não é realidade ainda estão na Bahia (98), no Pará (76) e no Piauí (70) (AGÊNCIA BRASIL, 2009).

Para que a ampliação do ensino fundamental realmente possa atingir os objetivos almejados que envolvem não apenas o acesso, mas também a permanência dos alunos na escola, e que este tempo maior de permanência possa resultar numa melhor aprendizagem, faz-se necessário analisar diversos fatores, tais como, a forma como este ensino será organizado (série, ciclo, de forma mista, dentre outras), como será desenvolvido o trabalho pedagógico com as crianças no Novo Ensino Fundamental, a formação do professor que atuará com essas crianças, e ainda toda a estrutura física e pedagógica envolvida nesse processo.

No próximo item será aprofundado o que determinam as legislações a respeito das diversas formas de organização do ensino fundamental, no que se refere às séries, ciclos, dentre outras. Porém terá um enfoque maior a forma de organização do ensino em ciclo, tendência presente no Brasil, nos discursos de governantes e estudiosos, desde o final dos anos 80 do século passado.

3.2 FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS (SÉRIE, CICLO, DENTRE OUTRAS)

No que se refere às formas de organização do ensino, observa-se que no Brasil, a política de organização do ensino por ciclos se intensificou a partir de 1990.

É uma nova forma de organização do trabalho escolar e da maneira que é apresentada, na visão dos governantes, representa um modo de democratizar a educação escolar, procurando garantir a permanência do aluno na escola e a melhoria da qualidade do ensino.

Segundo Fernandes, a proposta de organização do ensino por ciclos visa atender justificativas pedagógicas e políticas, sendo que “as experiências de ciclos básicos são especialmente brasileiras e não ‘importadas de fora’ como usualmente pode-se achar” (FERNANDES, 2009, p. 27).

Percebe-se que no País, a experiência dos ciclos surge nas décadas de 60 e 70, com uma significativa expansão nos anos 80, especialmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, por meio dos “Ciclos Básicos de Alfabetização”. Quanto às séries finais, constata-se sua ampliação no decorrer da década de 90, entretanto em cada região do Brasil as experiências com ciclos foram diferenciadas, devido à sua constituição histórica, assim como “as condições de produção de cada comunidade educativa” (FERNANDES, 2009, p. 26).

> Em 1983, na rede estadual de São Paulo, instituiu-se o Ciclo Básico de Alfabetização para todas as escolas, que constituía-se em uma medida de natureza político-pedagógica com objetivo de reorganizar gradativamente a escola pública de 1º grau, tendo como marca principal alterar o sistema de seriação [...] Em Minas Gerais, o Ciclo Básico de Alfabetização foi implantado em toda a rede estadual a partir de 1985 em caráter experimental e, em 1990, tomou caráter oficial. No Rio de Janeiro, implantou-se nas escolas públicas de 1º grau, ainda no final da década de 70 e no início dos anos 80, o Bloco Único: dois primeiros anos de alfabetização como um único ciclo e sem reprovação. Santa Catarina teve experiência semelhante também ainda na década de 80. No Paraná, o Ciclo Básico foi implantado em 1988 e 1989 e, em 1990 atingiu todas as escolas estaduais (FERNANDES, 2009, p. 26-27).

Em relação à implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), no Estado do Paraná foram instituídas condições “tanto em nível de programação curricular, quanto da própria organização da escola, que viessem possibilitar a permanência de maior número de alunos sem que houvesse interrupção do processo de aprendizagem” (PARANÁ/ SEE, 1990, p. 13).

No entanto, com o passar do tempo, em muitas escolas foi ampliada essa progressão continuada até a 4ª série, porém, sem ampliação dos investimentos, o que não garantiu a qualidade do processo.

Na sua implementação, esta forma de organização do ensino propõe a revisão das concepções tradicionais e uma nova reordenação das práticas

escolares, destacando-se assim a avaliação da aprendizagem, a qual necessita de um novo enfoque, quanto às suas formas e finalidades.

Sobre isso Fernandes (2009, p. 15) descreve:

> Podemos afirmar que, ao longo de décadas, têm-se estabelecido e implementado políticas públicas de educação com o propósito de reverter o grave quadro de repetência existente em nossas escolas públicas. Tais políticas levaram a instituição de programas de promoção automática, avaliação continuada, ciclos básicos para as duas primeiras séries do ensino fundamental, ciclos de formação, ciclos de aprendizagem. Tais políticas vêm em um crescente e populariza-se a ideia de organização da escolaridade em ciclos e da não interrupção da mesma nos anos de escolarização referentes ao ensino fundamental.

Verifica-se assim que a política de organização do ensino por ciclos surge no Brasil como uma política compensatória, devido ao alto índice de reprovação dos alunos das classes menos favorecidas.

> As discussões travadas ao final da década de 70 e no início dos anos 80 marcavam pontualmente que o sistema público de ensino excluía da escola os alunos das classes menos favorecidas da população, tanto social quanto economicamente. Um marco dos debates foi a 3ª Reunião Anual da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), em novembro de 1979, que teve como tema central a 'Seletividade Socioeconômica no ensino de 1º grau'. Os trabalhos apresentados chamavam a atenção para as relações existentes entre fracasso escolar e condição socioeconômica dos alunos e, relacionadas a este aspecto, enfatizava as reprovações nas primeiras séries do 1º grau (FERNANDES, 2009, p. 16).

Pesquisas realizadas nas décadas de 40 a 70 confirmam então que a maioria dos alunos ficava retida ao final do primeiro ano de escolarização, ou seja, a retenção justificava-se pelo fato dos alunos não estarem alfabetizados ao final da primeira série. Conforme Fernandes (2009, p. 16):

> Pesquisas realizadas no Brasil ao longo de três décadas, de 1940 a 1970, acusavam um índice inferior de matrículas na segunda série do 1º grau, demonstrando que os alunos ficavam retidos no primeiro ano de escolarização. Os dados de tais pesquisas levavam à conclusão de que o problema maior da seletividade da escola de 1º grau estava na reprovação em torno de 60% no primeiro ano de escolarização.

Assim sendo, verifica-se a convergência entre a política de organização do ensino por ciclos e a ampliação do ensino fundamental para nove anos, pois ambas as propostas trazem engendradas a política compensatória, visando a garantia de um maior tempo para a realização do processo de alfabetização.

Essa política compensatória tem o objetivo de proporcionar às crianças das camadas populares o acesso à sistematização da cultura letrada mais cedo, considerando que as crianças das camadas populares não recebem o mesmo estímulo em seus ambientes familiares como recebem as das camadas mais favorecidas economicamente. Sobre isso, Fernandes (2009, p. 16) expõe:

> Pesquisas realizadas por Mello (1981) sobre a relação entre as notas e os conceitos dos alunos e suas origens socioeconômicas indicava (SIC!) que as crianças das camadas de baixa renda necessitavam de um tempo maior para alfabetizar-se.

É importante ressaltar que essa política de organização do ensino por ciclos está garantida legalmente na LDB - Lei nº 9.394/96, a qual estabelece no capítulo II que trata da Educação Básica, em seu artigo 23:

> A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (LEI Nº 9394/96).

O Ministério da Educação sugere nas Orientações Gerais para a Implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos que, para esta nova forma de organização do ensino sejam seguidas as determinações constantes no artigo 23 da Lei nº 9.394/96 que insiste na flexibilidade da organização da Educação Básica.

Desse modo, tanto a LDB em vigor, quanto às Orientações Gerais para a Inclusão da Criança de seis anos de idade e a própria Lei nº 11.274/2006, estabelecem a flexibilização na escolha da organização do ensino. Porém observa-se através dos discursos e das políticas governamentais, orientações no sentido da progressão automática e para atender esses direcionamentos são implantadas medidas que contemplem essa promoção automática. Um exemplo disso é o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) que considera para o cálculo da média dos alunos, a nota obtida na Prova Brasil e o índice de aprovação dos alunos.

Neste contexto, confirma-se mais uma vez que a progressão automática e, consequentemente, a organização do ensino em ciclos está intimamente ligada à política de implantação do Ensino Fundamental de nove anos, o que se evidencia nos documentos elaborados pelo Conselho Nacional de Educação. Neste sentido, o Conselheiro Murilo Avellar Hingel do Conselho Nacional de Educação ao propor as

orientações sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de Nove anos afirmou: “Mesmo que o sistema de ensino ou a escola, desde que goze desta autonomia, faça a opção pelo sistema seriado, há necessidade de se considerar esses três anos iniciais como um bloco pedagógico ou ciclo sequencial de ensino”[32] (PARECER CNE/CEB Nº 4/2008)

Em relação à promoção automática, Teixeira (2008, p. 53), apoiando-se nos estudos de Paro (2001a, p. 51) afirma, “[...] A promoção automática é uma modalidade de avanço calcada numa política educacional cujo objetivo é superar a exclusão via repetência, através da implantação de mecanismos que levem à melhoria da qualidade de ensino”.

Fernandes (2009) complementa afirmando que a escola em ciclos que existe hoje, “é uma escola em transição, que busca um outro modelo de organização de tempos e espaços, de trabalho docente, do papel do estudante, de concepção e organização do conhecimento, de organização didática, de avaliação”. Afirma que é uma escola em processo de desenvolvimento, ou seja, “que está em gestação, embrionária” (FERNANDES, 2009, p. 13).

No entanto, Teixeira (2008, p. 53) analisando estudos de Almeida Júnior e Moreira Leite afirma:

> A promoção automática era uma medida que se ligava ao combate da exclusão escolar sem descuidar da qualidade do ensino. No entanto, com o passar do tempo esse aspecto pedagógico foi perdendo destaque e essa medida passou a responder a outros interesses, como os das propostas educacionais neoliberais que atrelam o financiamento da educação aos índices de promoção, ainda que esses resultados sejam em certa medida artificiais.[33]

Sinteticamente, pode-se constatar que a proposta de ciclos surgiu como uma medida compensatória, visando a inclusão das crianças das classes menos favorecidas economicamente, mas com o passar do tempo esta medida passou a

---

[32] Os ciclos compreendem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, organizados em blocos ou períodos que variam de dois a cinco anos de duração. Colocam em cheque a organização da escolaridade em graus e representam uma tentativa de superar a excessiva fragmentação e desarticulação do currículo durante o processo de escolarização. A ordenação do conhecimento se faz em unidades de tempos maiores e mais flexíveis, de forma a facilitar o trabalho com clientela de diferentes procedências e estilos ou ritmos de aprendizagem, procurando assegurar que o professor e a escola não percam de vista as exigências de aprendizagem postas para o período (BARRETO; MITRULIS, 1999, p. 28).

[33] Explicações mais aprofundadas sobre *A Relação entre Propostas Educacionais Neoliberais e Financiamento da Educação* constam no item 2.3.3 desta pesquisa.

atender a novos interesses, dentre eles a apresentação de números (RESULTADOS) aos grupos internacionais, principalmente ao Banco Mundial.

Em suma, é visível que nos últimos anos há uma tendência do MEC para estimular a progressão automática e, essa postura fica clara quando se cria o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), o qual considera para seu cálculo a nota e o índice de aprovação dos alunos, levando as escolas e Secretarias de Educação a enfatizarem a aprovação dos alunos, o que já foi melhor especificado no capítulo I.

A questão da ampliação do ensino, bem como a aprovação em massa, não representam garantia de aprendizagem, pois esta envolve diversos aspectos, já citados anteriormente, dentre eles a organização curricular.

Assim sendo, o próximo item versará sobre as questões curriculares, mais precisamente sobre as determinações do Ministério da Educação para o trabalho com a criança de seis anos no Novo Ensino Fundamental.

3.3 AS DETERMINAÇÕES DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO COM A CRIANÇA DE SEIS ANOS DE IDADE, A PARTIR DA APROVAÇÃO DA LEI Nº 11.274/2006.

A implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos exige atenção em diversos aspectos, não só administrativos, mas principalmente um olhar especial sobre a primeira infância. É necessário que se respeite a criança em todos os seus aspectos: sociais, culturais, afetivos e cognitivos.

Nota-se que este novo olhar sobre a criança exige mudanças no que se refere aos aspectos físicos (novas salas de aula, mobiliário, material didático e pedagógico adequados à faixa etária de seis anos) e pedagógicos (organização de novas diretrizes, reformulação das propostas pedagógicas e dos projetos pedagógicos das escolas).

No que diz respeito à proposta pedagógica, na introdução do documento **“Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”**, apresenta-se:

> [...] é preciso, ainda, que haja, de forma criteriosa, com base em estudos, debates e entendimentos, a reorganização das propostas pedagógicas das secretarias de educação e dos projetos pedagógicos das escolas, de modo que assegurem o pleno desenvolvimento das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo, tendo em vista alcançar os objetivos do ensino fundamental, sem restringir a aprendizagem das crianças de seis anos de idade à exclusividade da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, mas sim ampliando as possibilidades de aprendizagem (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007, p. 09).

Percebe-se que embora o Ensino Fundamental tenha início um ano antes, aos seis anos de idade, não significa que o trabalho seja o mesmo da última etapa da educação infantil, também não consiste numa antecipação da alfabetização, ou seja, dos conteúdos da antiga primeira série. A proposta do MEC (Ministério da Educação e Cultura) em relação ao primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos refere-se a um processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, de modo que se inicie o processo de alfabetização de forma lúdica.

> [...] os sistemas, neste momento, terão a oportunidade de rever currículos, conteúdos e práticas pedagógicas não somente para o primeiro ano, mas para todo o ensino fundamental. A criança de seis anos que passa a fazer parte desse nível de ensino não poderá ser vista como um sujeito a quem faltam conteúdos da educação infantil ou um sujeito que será preparado, nesse primeiro ano, para os anos seguintes do ensino fundamental. Reafirmamos que essa criança está no ensino obrigatório e, portanto, precisa ser entendida em todos os objetivos legais e pedagógicos estabelecidos para essa etapa de ensino (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007, p. 08).

Silva complementa afirmando que “[...] o intuito não é antecipar a aprendizagem, ou apenas alfabetizar os alunos, mas oferecer às crianças um período a mais na escolaridade e promover o acesso ao conhecimento, ampliando a aprendizagem (SILVA, 2010, p.18).

No que se refere ao lúdico, cabe lembrar que não é porque mudou a nomenclatura passando de “Educação Infantil” para “Ensino Fundamental”, que as crianças deixaram de ser crianças, elas continuam sendo crianças de seis anos de idade, em processo de desenvolvimento e, portanto merecem respeito à sua infância e é neste sentido que o MEC reforça a importância do brincar nesta etapa da educação básica, sendo reservado no mesmo documento, já citado, um capítulo exclusivo sobre o “brincar”.

> Partindo do princípio de que o brincar é da natureza de ser criança, não poderíamos deixar de assegurar um espaço privilegiado para o diálogo

> sobre tal temática. Hoje, os profissionais estão diante de uma boa oportunidade de revisão da proposta pedagógica e do projeto pedagógico da escola, pois chegaram, para compor essa trajetória de nove anos de ensino e aprendizagens, crianças de seis anos que, por sua vez, vão se encontrar com outras infâncias de sete, oito, nove e dez anos de idade. Se assim entendermos, estaremos convencidos de que este é o momento de recolocarmos no currículo dessa etapa da educação básica *O brincar como um modo de ser e estar no mundo;* o brincar como uma das prioridades de estudo nos espaços de debates pedagógicos, nos programas de formação continuada, nos tempos de planejamento; o brincar como uma expressão legítima e única da infância; o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica; a brincadeira nos tempos e espaços da escola e das salas de aula; a brincadeira como possibilidade para conhecer mais as crianças e as infâncias que constituem os anos/séries iniciais do ensino fundamental de nove anos. (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007, p. 9-10, grifo no original).

No entanto, para que as crianças consigam um pleno desenvolvimento em todos os aspectos já referenciados, é necessário que se possa dialogar com elas nas suas diversas expressões. “Para tanto a escola deve garantir tempos e espaços para o movimento, a dança, a música, a arte, o teatro...” (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007, p. 9-10).

No que se refere à música:

> [...] é necessário rever o uso dessas expressões como pretexto para disciplinar o corpo, como, por exemplo, a utilização da música exclusivamente para anunciar a hora do lanche, da saída, de fazer silêncio, de aprender letras, de produzir textos, de ir ao banheiro...Sem permitir que crianças e adolescentes possam sentir a música em suas diferentes manifestações; sem dar a esses estudantes a possibilidade de se tornarem mais sensíveis aos sons dos cantos dos pássaros, à leveza dos sons de uma flauta, felizes ou surpresos diante do acorde alegre de um violão... (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007, p. 10).

Neste sentido, verifica-se a importância do trabalho com as diversas expressões artísticas e culturais, dentre elas, a música, de modo que esta adquira um lugar de destaque no trabalho não só com o primeiro ano, mas com todos os anos do Ensino Fundamental.

Quanto ao eixo “alfabetização e letramento”, também merece destaque. Porém é de suma importância que professores, pais, direções, pedagogos, enfim todos os envolvidos direta ou indiretamente no processo de ensino-aprendizagem tenham conhecimento do desenvolvimento da infância e de que o trabalho com o primeiro ano não deve se reduzir apenas a este eixo.

> A ampliação do ensino fundamental para nove anos significa, também, uma possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento, pois a criança terá mais tempo para se

> apropriar desses conteúdos. No entanto, o ensino nesse primeiro ano ou nesses dois primeiros anos não deverá se reduzir a essas aprendizagens. Por isso, neste documento de orientações pedagógicas, reafirmamos a importância de um trabalho pedagógico que assegure o estudo das diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento, igualmente necessárias à formação do estudante do ensino Fundamental. (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007, p. 8).

A trajetória a ser percorrida nesta nova forma de organização do ensino envolve ainda a revisão da maneira de planejar as aulas, bem como das formas de avaliação, assunto estes que vem sendo discutido por diversos autores já há algum tempo.

Conforme Maciel, Baptista e Monteiro (2009, p. 08):

> [...] para uma proposta de ensino tornar-se um referencial e se materializar em uma prática de ensino adequada, ela deverá ser validada e reconstruída a partir do conhecimento que se tem das crianças e também das interações que se estabelecem entre os participantes do grupo escolar e deles com os objetos do conhecimento. Dessa forma, a avaliação e o planejamento são fatores determinantes para a consolidação desta prática.

O MEC reserva também um capítulo do documento **"Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade"** sobre a avaliação, destacando "a importância de uma escola que, para avaliar, lança mão da observação, do registro e da reflexão constantes do processo ensino-aprendizagem porque não se limita a resultados finais traduzidos em notas ou conceitos" (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007, p. 8).

Outro documento do MEC que traz um capítulo com o tema Avaliação é o documento **"Indagações Sobre o Currículo"**, sendo que Fernandes e Freitas (2007) apresentam a avaliação como parte integrante do projeto pedagógico. Ela "deve ocorrer em consonância com os princípios de aprendizagens adotados e com a função que a educação escolar tenha na sociedade" (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, p. 11).

Além desse documento, percebe-se que o assunto avaliação permeia também os assuntos abordados nos demais documentos de orientação pedagógica do MEC para o trabalho com as crianças do Ensino Fundamental de nove anos.

Vale destacar que numa sociedade cheia de informações, nas quais as crianças vivem, negar-lhes o direito de aprender a ler e a escrever seria promover a marginalização social. No entanto, forçá-las a uma alfabetização precoce, deixando de lado o desenvolvimento de outros aspectos importantes para a sua formação,

também não parece correto.

Para uma melhor compreensão dos diversos aspectos importantes no processo de desenvolvimento infantil será analisado cada um dos 9 eixos do documento **“Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”**: A infância e sua singularidade; A infância na escola e na vida: uma relação fundamental; O brincar como um modo de ser e estar no mundo; As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola; As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento; Letramento e Alfabetização: pensando a prática pedagógica; A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores; Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão; Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. Esses eixos serão confrontados com outros documentos do MEC, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e com outras obras que tratam do tema, tendo em vista a importância do aspecto pedagógico no trabalho com as crianças de seis anos de idade, integrantes do Novo Ensino Fundamental. No entanto, alguns eixos serão abordados no mesmo item, tendo em vista a proximidade dos enfoques.

3.3.1 A infância e sua singularidade

Para se compreender a forma como a infância é abordada nos últimos anos, faz-se necessário resgatar como ela foi vista historicamente.

Assim sendo, verifica-se que ao longo da história, a educação infantil adquiriu diferentes concepções.

Conforme Zabalza (2003, p.14):

> Cada um dos marcos históricos da educação infantil, de Owen a Fröebel, das escolas Agazzi às da Ave Maria, de Montessori a Malaguzzi, constitui uma interpretação particular do desenvolvimento infantil e das condições que poderiam otimizá-lo.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, em sua introdução, percebe-se que o atendimento institucional à criança pequena, tanto no Brasil quanto no mundo, apresenta concepções divergentes sobre sua finalidade

social, ao longo de sua história, sendo que grande parte dessas instituições surgiram para atender exclusivamente crianças de baixa renda (BRASIL/MEC, 1998).

Constata-se, portanto, que um marco histórico em relação à educação Infantil foi o processo de urbanização e da própria industrialização, que deram origem às creches, instituições estas, onde as mães poderiam deixar seus filhos enquanto trabalhavam. Porém, o que se percebia nessas instituições era um trabalho voltado para os cuidados, ou seja, assistencialista.

É importante destacar que uma das figuras importantes que marcou o início de importantes progressos na educação e na forma dos adultos tratarem as crianças foi a italiana Maria Montessori[34]. Ela transformou a sala de aula num lugar onde as crianças eram vistas como “pessoas” que queriam aprender e eram capazes de fazê-las no seu próprio ritmo (POLLARD, 1993).

Também foi com Montessori, em 1907, que a sala de aula da educação infantil adquiriu a aparência que tem hoje, ou seja, os móveis do tamanho apropriado para crianças, aventais, potinhos de tinta e materiais de madeira (POLLARD, 1993).

Dessa maneira, nota-se que a visão de infância sempre esteve atrelada ao contexto histórico de cada época, sendo que existe um valor social atribuído a esta fase da vida do ser humano no decorrer da história, ou seja, “a idéia de infância não existiu sempre e da mesma maneira” (KRAMER, 2007, p. 14).

Após a promulgação da LDB nº 9394/96, a função dos Centros de Educação Infantil (creche e pré-escola), não é tão somente o cuidado, mas também a educação das crianças, ou seja, a partir da nova LDB, a educação infantil passou a ser considerada a primeira etapa da educação básica.

Kramer diz que as pessoas têm conhecimento teórico complexo sobre a infância, mas por outro lado, apresentam dificuldades em “lidar” com as crianças e

---

[34] Maria Montessori (1870-1952): nasceu em 1870 em Chiaravalle, no norte da Itália, filha única de um casal de classe média. Desde pequena se interessou pelas ciências e decidiu enfrentar a resistência do pai e de todos à sua volta para estudar medicina na Universidade de Roma. Direcionou a carreira para a psiquiatria e logo se interessou por crianças com retardo mental, o que mudaria sua vida e a história da educação. Ela percebeu que aqueles meninos e meninas proscritos da sociedade por serem considerados ineducáveis respondiam com rapidez e entusiasmo aos estímulos para realizar trabalhos domésticos, exercitando as habilidades motoras e experimentando autonomia. Em pouco tempo, a atividade combinada de observação prática e pesquisa acadêmica levou a médica a experiências com as crianças ditas normais. Montessori graduou-se em pedagogia, antropologia e psicologia e pôs suas idéias em prática na primeira Casa dei Bambini (Casa das crianças), aberta numa região pobre no centro de Roma. A esta se seguiram outras em diversos lugares da Itália. Com a ascensão do regime fascista, porém ela resolveu deixar o país em 1934. Continuou trabalhando na Espanha, no Ceilão (hoje Sri Lanka), na Índia e na Holanda, onde morreu em 1952 (REVISTA NOVA ESCOLA – EDIÇÃO ESPECIAL, julho/2008).

com a juventude. Ela defende que é necessário refletir sobre essa contradição e sobre a infância para que se possa planejar o trabalho nas instituições escolares e "para implementar o currículo" (KRAMER, 2007, p. 14)

Ainda, Baptista, apoiando-se em Gouveia (2000) faz uma crítica à escassa produção científica sobre a infância na visão das outras áreas do conhecimento (Sociologia, História, Antropologia), o que dificulta a percepção da infância como um fenômeno sócio-histórico. Enfatiza ainda que nas primeiras décadas do século XX, a Psicologia se sobressaiu, pois esta se destacou no reconhecimento da infância como um tempo específico da vida humana. Porém, sem o apoio da visão conceitual e metodológica das outras áreas, a cultura recebeu pouca importância neste processo.

A infância foi compreendida como um fato ligado à vivência cronológica, sendo que alguns estudos na área da psicologia conferiram pouca importância à cultura na construção da infância (GOUVEIA, 2000).

No início do século passado, o conhecimento sobre a infância se restringiu mais ao sentido psicológico, deixando em segundo plano as outras áreas do conhecimento. Porém no decorrer do século XX, os outros campos do conhecimento começaram a conquistar espaço em relação aos estudos sobre a infância.

Kramer (2007, p. 14) diz:

> Ao longo do século XX, cresceu o esforço pelo conhecimento da criança, em vários campos do conhecimento. Desde que o historiador francês Philippe Ariés publicou, nos anos 1970, seu estudo sobre a história social da criança e da família, analisando o surgimento da noção de infância na sociedade moderna, sabemos que as visões de infância são construídas social e historicamente. A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade [...] a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na sua comunidade.

É importante fazer referência à contribuição do sociólogo francês Bernard Charlot[35], nos anos de 1970, o qual enfatiza que a infância é uma construção histórica, ideológica e cultural.

[35] Bernard Jean Jacques Charlot nasceu em Paris, em 1994. Formou-se em Filosofia em 1967 e, dois anos depois, foi lecionar Ciências da Educação na Universidade de Túnis, na Tunísia, De volta à França, em 1973, trabalhou 14 anos na Ecole Normale, um instituto de formação de docentes. No período de 1987 a 2003, atuou como professor catedrático da Universidade de Paris 8, onde fundou a equipe de pesquisa Escol (Educação, Socialização e Comunidades Locais), voltada para a elaboração dos elementos básicos da teoria da relação com o saber. Após se aposentar, veio para o Brasil. Como professor-visitante da Universidade Federal de Mato Grosso, seguiu fazendo pesquisas

> As ideias de Charlot favorecem compreender a infância de maneira histórica, ideológica e cultural: a dependência da criança em relação ao adulto é fato social e não natural. Também a antropologia favorece conhecer a diversidade das populações infantis, as práticas culturais entre crianças e com adultos, bem como brincadeiras , atividades, músicas, histórias, valores significados. E a busca de uma psicologia baseada na história e na sociologia – as teorias de Vygotsky e Wallon e seu debate com Piaget – revelam esse avanço e revolucionam os estudos da infância (KRAMER, 2007, p. 14).

Neste sentido, tanto Kramer quanto Baptista defendem a mesma posição quanto à infância, pois esta também se apóia na obra de Áries[36] (1981) "História Social das crianças e da família" para fundamentar sua visão sobre o assunto, afirmando que pesquisas nas áreas da História, da Sociologia e da Antropologia demonstram que a maneira como a infância é vista na atualidade, resulta de uma construção das sociedades modernas e contemporâneas, ou seja, não é um fenômeno natural e universal.

> Assim, ao mesmo tempo em que se reconhece que a definição de infância é tributária do contexto histórico, social e cultural no qual se desenvolve, admite-se a especificidade que a constitui como uma das fases da vida humana (BAPTISTA, 2009, p. 14).

Baptista ainda salienta a importância das contribuições de Piaget[37] no que se refere à valorização do indivíduo, no sentido de compreender como a criança se desenvolve, porém demonstra preocupação, pois "a centralidade atribuída à análise da interação da criança com o mundo físico impôs, em certa medida, a ideia de que

---

até ser convidado para ser visitante da Universidade Federal de Sergipe, em Aracaju. Desde 2006, é lá que coordena o grupo de pesquisas Educação e Contemporaneidade, engajado em delinear as relações com os saberes e explicitar de que forma os alunos se apropriam deles (REVISTA NOVA ESCOLA – Edição 223, junho/2009).

[36] Philippe Ariès (1914-1984) – foi um importante historiador e medievalista francês da família e infância no estilo de Georges Duby. Ariès escreveu vários livros sobre a vida diária comum. Seu mais proeminente trabalho rendeu um brilhante estudo sobre a morte. No seu trabalho A história Social da Criança e da Família, Ariès demonstra que o surgimento de um discurso sobre a infância está vinculado à emergência da percepção da especificidade do infantil na modernidade (ARIES, PHILIPPE – O LIVREIRO).

[37] Jean Piaget (1896-1980): nasceu em Neuchâtel, Suíça, em 1896. Aos 10 anos publicou seu primeiro artigo científico, sobre um pardal albino. Desde cedo interessado em filosofia, religião e ciência, formou-se em biologia na Universidade de Neuchâtel e, aos 23 anos, mudou-se para Zurique, onde começou a trabalhar com o estudo do raciocínio da criança sob a ótica da psicologia experimental. Em 1924, publicou o primeiro de mais de 50 livros, A Linguagem e o pensamento na criança. Antes do fim da década de 1930, já havia ocupado cargos importantes nas principais universidades suíças, além da diretoria do Instuituto Jean-Jacques Rousseau, ao lado de seu mestre, Édouard Claparède (1873-1940). Foi também nesse período que acompanhou a infância dos três filhos, uma das grandes fontes do trabalho de observação do que chamou de 'ajustamento progressivo do saber'. Até o fim da vida, recebeu títulos honorários de algumas das principais universidades européias e norteamericanas. Morreu em 1980 em Genebra, Suíça (REVISTA NOVA ESCOLA – EDIÇÃO ESPECIAL, julho/2008).

o desenvolvimento humano era um desafio a ser alcançado individualmente, a partir de progressos naturais" (MACIEL; BAPTISTA; MONTEIRO, 2009, p.16).

Desta maneira, ela ressalta as contribuições de Vygotsky[38] no sentido de que este acrescenta as interações sociais como fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo.

> Assim como Piaget, Vygotsky também deu importância ao papel do sujeito na aprendizagem. Entretanto, se para o primeiro os suportes biológicos que fundamentam sua teoria dos estágios universais receberam maior destaque, para o segundo, a interação entre as condições sociais e a base do comportamento humano foram os elementos fundamentais para sua teoria sobre o desenvolvimento. (BAPTISTA, 2009, p.16).

É exatamente neste ponto que Vygotsky traz o diferencial básico em relação à teoria de Piaget, quando enfatiza que o ser humano se diferencia dos outros animais pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores, responsável pelo intelecto, pela consciência. Assim sendo, "o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é fruto do desenvolvimento da cultura e não do desenvolvimento biológico" (BAPTISTA , 2009, p.17).

Ainda verifica-se na defesa de Kramer que esta valoriza as ideias de Wallon[39] colocando-o ao lado de Vygotsky na busca de uma psicologia histórico-social.

Miguel traz importantes contribuições neste sentido, pois ela assegura:

---

[38] Lev Seminovitch Vygotsky (1896-1934): nasceu em 1896 em Orsha, pequena cidade perto de Minsk, a capital da Bielo-Rússia, região então dominada pela Rússia (e que só se tornou independente em 1991, com a desintegração da União Soviética, adotando o nome de Belarus [...]. Aos 18 anos, matriculou-se no curso de medicina de Moscou, mas acabou cursando a faculdade de direito. Formado voltou a Gomel, na Bielo Rússia, em 1917, ano da revolução bolchevique, que ele apoiou. Lecionou literatura, estética e história da arte e fundou um laboratório de psicologia [...] tendo produzido mais de 200 trabalhos científicos. Em 1925, já sofrendo da tuberculose que o mataria em 1934, publicou A Psicologia da Arte, um estudo sobre Hamlet, de William Shakespeare, cuja origem é sua tese de mestrado. (REVISTA NOVA ESCOLA – EDIÇÃO ESPECIAL, julho/2008).

[39] Henri Walon (1879-1962): nasceu em Paris, França, em 1979. Graduou-se em medicina e psicologia. Fez também filosofia. Atuou como médico na Primeira Guerra Mundial (1914-1918), ajudando a cuidar de pessoas com distúrbios psiquiátricos. Em 1925, criou o laboratório de psicologia biológica da criança. Quatro anos mais tarde, tornou-se professor da Universidade Sorbonne e vice presidente do Grupo Francês de Educação Nova – instituição que ajudou a revolucionar o sistema de ensino daquele país e da qual foi presidente de 1946 até morrer, também em Paris, em 1962. Ao longo de toda a vida, dedicou-se a conhecer a infância e os caminhos da inteligência nas crianças. Militante de esquerda, participou das forças de resistência contra Adolf Hitler e foi perseguido pela Gestapo (a polícia política nazista) durante a Segunda Guerra (1939-1945). Em 1947, propôs mudanças estruturais no sistema educacional francês. Coordenou o projeto Reforma do Ensino, conhecido como Langevin-Wallon [...]. Nele, por exemplo, está escrito que nenhum aluno deve ser reprovado numa avaliação escolar. Em 1948, lançou a revista Enfance que serviria de plataforma de novas idéias no mundo da educação – e que rapidamente se transformou numa espécie de bíblia para pesquisadores e professores (REVISTA NOVA ESCOLA – EDIÇÃO ESPECIAL, julho/2008).

> Em relação ao desenvolvimento infantil, a criança e seu meio são entendidas como uma unidade inseparável, na qual uma complementa o outro, desenvolvendo mútua relação [...] os aspectos biológico e social complementam-se de tal modo que a vida psíquica só pode ser abordada considerando tal relação. Na base da vida infantil, Wallon situa 'um par dialético no qual cada elemento condiciona o outro e se transforma nele [...]' (MIGUEL, 1997, p. 99).

Miguel (1997, p. 99) garante: "No desenvolvimento social da criança, os coletivos (classe, grupos de jogos) têm um papel muito importante, uma vez que o Outro é fundamental na formação do Eu".

Constata-se que tanto Kramer, quanto Baptista corroboram no sentido de valorização das teorias de Piaget e de Vygotsky, destacando que as idéias defendidas por Piaget são importantes para a valorização do indivíduo enquanto um ser biológico. No entanto salientam as contribuições de Vygotsky, no sentido de que este acrescenta as interações sociais para o desenvolvimento do ser humano.

Considerando a visão defendida por Vygotsky, de que o meio interfere no desenvolvimento do ser humano, é possível levantar questionamentos a respeito de como está sendo vista a infância nos últimos tempos.

Nota-se, que há questionamentos se existe ainda infância na atualidade, levando em conta que muitas crianças das classes menos favorecidas estão submetidas ao trabalho infantil e à violência, enquanto as da classe média e alta estão em constante contato com as novas tecnologias e com a cultura do adulto, o que gera outros questionamentos em relação ao que realmente está entrando em crise: a infância ou o ser humano?

> Recentemente, outras questões inquietam os que atuam na área: alguns pensadores denunciam o desaparecimento da infância. Perguntam "de que infância nós falamos?", uma vez que a violência contra as crianças e entre elas se tornou constante. Imagens de pobreza de crianças e trabalho infantil retratam uma situação em que o reino encantado da infância teria chegado ao fim. Na era pós-industrial não haveria mais lugar para a ideia de infância, uma das invenções mais humanitárias da modernidade; com a mídia e a Internet, o acesso das crianças à informação adulta teria terminado por expulsá-las do jardim de infância (Postman, 1999). Mas é a ideia de infância que entra em crise ou a crise é a do homem contemporâneo e suas ideias? (KRAMER, 2007, p. 15)

A partir do questionamento acima, é possível perceber que a ideia de infância está vinculada à concepção que o homem tem sobre essa fase da vida humana. Então, diante das mudanças ocorridas nos últimos tempos, na sociedade, o ser

humano se vê diante de uma sociedade repleta de informações e tecnologias. Tudo isso faz com que a infância também seja vista de uma forma diferente e essa fase da criação e imaginação seja concebida sob uma nova perspectiva.

> A ideia de infância surgiu no contexto histórico e social da modernidade, com a redução dos índices de mortalidade infantil, graças ao avanço da ciência e a mudanças econômicas e sociais. Essa concepção, para Áriés, nasceu nas classes médias e foi marcada por um duplo modo de ver as crianças, pela contradição entre moralizar (treinar, conduzir, controlar a criança) e paparicar (achá-la engraçadinha, ingênua, pura, querer mantê-la como criança). A miséria das populações infantis naquela época e o trabalho escravo e opressor desde o início da revolução industrial condenavam-nas a não ser crianças [...] Mas até hoje o projeto da modernidade não é real para a maioria das populações infantis, em países como o Brasil, onde não é assegurado às crianças o direito de brincar, de não trabalhar (KRAMER, 2007, p. 15).

É importante enfatizar que a visão de infância tem como parâmetro as crianças da classe média, sem levar em conta a diversidade cultural presente no Brasil, fazendo com que o próprio planejamento curricular desconsidere, muitas vezes, a realidade das classes menos favorecidas economicamente.

O conceito de infância se define por meio da classe social que a criança ocupa na sociedade, sendo que para algumas ela pode representar uma fase lúdica, de brincadeiras, jogos, fantasia e para outras, a responsabilidade de uma vida adulta precoce.

Constata-se que a infância é uma fase muito importante na vida do ser humano, responsável pelo desenvolvimento de diversos aspectos fundamentais para a vida adulta, principalmente no que diz respeito ao emocional. É através da brincadeira, do faz de conta, da imaginação que a criança se caracteriza e este é precisamente um dos pontos em que se resume a especificidade da infância.

Portanto, compreender como a infância foi concebida historicamente é um ponto fundamental para a compreensão da visão de infância que impera na contemporaneidade, a fim de realizar um trabalho coerente à faixa etária de seis anos de idade, respeitando as especificidades de sua infância, mas garantindo também a sistematização do conhecimento científico, assunto este que será melhor especificado no item a seguir.

3.3.2 A infância na escola e na vida: uma relação fundamental

Ao se falar em infância, é necessário a compreensão de que é nesta fase da primeira infância que ocorre o desenvolvimento de diversos aspectos fundamentais na vida do ser humano: o social, o cognitivo, o afetivo, o emocional, dentre outros.

Desse modo, é importante levar em consideração que a responsabilidade pelo desenvolvimento integral da criança, não envolve apenas o professor, mas a escola como um todo, a família, enfim toda a comunidade escolar, além dos aspectos sociais, culturais e econômicos que também influenciam nesse desenvolvimento.

Para a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental de Nove Anos, é fundamental a garantia de permanência desta na escola, além das condições que garantam de fato um ensino de qualidade.

Sobre isso Nascimento (2007, p. 31) diz: “O desenvolvimento dessas crianças só ocorrerá em todas as dimensões se sua inserção na escola fizer parte de algo que vá além da criação de mais uma sala de aula e da disponibilidade de vagas”.

É fundamental o investimento na formação dos profissionais da educação e em outros fatores importantes para a melhoria do ensino, ou seja, investimentos suficientes em recursos humanos, pedagógicos, físicos e financeiros para que de fato possa ocorrer aprimoramento do processo ensino-aprendizagem.

Neste contexto, são muitos os desafios que se apresentam, dentre eles destaca-se a questão da heterogeneidade, ou seja, por um lado, a escola receberá crianças que nunca estiveram em uma instituição escolar e, por outro, crianças que já tem experiência pré-escolar, o que destaca ainda mais o papel do professor, uma vez que este precisa estar preparado para conduzir da melhor forma possível o processo ensino-aprendizagem a fim de atender as diversas realidades presentes na sala de aula.

> Para algumas crianças, essa será a primeira experiência escolar, então, precisamos estar preparados para criar espaços de trocas e aprendizagens significativas, onde as crianças possam, nesse primeiro ano, viver a experiência de um ensino rico em afetividade e descobertas (NASCIMENTO, 2007, p. 31).

Confirma-se então, mais uma vez a importância do respeito à infância da criança e ao mesmo tempo o desafio de estimular novos conhecimentos, sempre

permeados pela socialização e pela afetividade, requisitos estes, primordiais para o processo de aprendizagem.

Nascimento complementa ainda:

> Algumas crianças trazem na sua história a experiência de uma pré-escola e agora terão a oportunidade de viver novas aprendizagens, que não devem se resumir a uma repetição da pré-escola, nem da transferência dos conteúdos e do trabalho pedagógico desenvolvido na primeira série do ensino fundamental de oito anos (NASCIMENTO, 2007, p. 31).

Aqui se apresenta de forma explícita a posição de Nascimento de que os conteúdos a serem desenvolvidos no novo primeiro ano não são meras repetições da pré-escola ou da antiga primeira série.

Neste sentido, a autora concorda com Almeida que ressalta a necessidade de olhar para a criança de hoje como de fato ela é: uma criança que vive num mundo repleto de informações, de tecnologias, ou seja, uma criança diferente daquela do passado. O autor afirma que muitas crianças já convivem com práticas de alfabetização e letramento e outras não, sendo este o grande desafio da escola, trabalhar com essas diferenças. Enfatiza ainda a importância dessa heterogeneidade como oportunidade das crianças perceberem essas diferenças e conviverem com elas (ALMEIDA, 2008).

Nascimento defende que as crianças possuem modos próprios de compreender e interagir com o mundo e, que os professores precisam “favorecer a criação de um ambiente escolar onde a infância possa ser vivida em toda a sua plenitude, um espaço e um tempo de encontro entre os seus próprios espaços e tempos de ser criança dentro e fora da escola” (NASCIMENTO, 2007, p. 31).

Diante disso, constata-se que a infância é uma fase muito delicada e ao mesmo tempo primordial para o desenvolvimento do indivíduo, pois representa um espaço de ampliação das possibilidades humanas e, assim sendo o respeito e a forma com que essa infância é conduzida interferirá no desenvolvimento do indivíduo enquanto criança e também na vida adulta, daí a importância de um trabalho escolar que realmente atenda as necessidades dessa primeira infância.

Assim, para uma melhor compreensão da infância em sua plenitude, é imprescindível uma análise sobre “o brincar”, aspecto fundamental no desenvolvimento infantil.

3.3.3 O brincar como um modo de ser e estar no mundo

O brincar é uma atividade fundamental no desenvolvimento da criança e foi Rousseau quem descobriu a importância da infância num período em que a criança não era valorizada.

Brosse afirma que Rousseau colocou em evidência numerosos pontos referentes à psicologia da criança e dessa maneira, “ lançou as bases da psicologia moderna numa época em que o mundo da criança era inexistente” (BROSSE, 1997).

Atrelada à infância está à questão da ludicidade que é fundamental para o desenvolvimento infantil. Assim, baseando-se nas descobertas de Leontiev (2001) e Vygotsky (2000), Baptista evidencia a importância do lúdico no trabalho com as crianças de seis anos, tendo em vista que as crianças desta faixa etária ainda não dominam certas operações exigidas pelas condições reais.

De acordo com Baptista (2009, p. 21-22):

> A contradição entre o desejo da criança de agir sobre as coisas e a impossibilidade de fazê-lo exatamente por ainda não dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada só pode ser solucionada pela atividade lúdica. De acordo com Leontiev (2001), essa atividade lúdica não é uma atividade produtiva; seu objetivo não é um determinado resultado, mas a ação em si mesma. Trata-se de uma atividade objetivamente determinada pela percepção que a criança possui do mundo e por seu desejo de apropriar-se dele.

E para elucidar a importância das atividades lúdicas no trabalho com as crianças de seis anos de idade, a autora também se fundamenta nas descobertas de Vygotsky sobre o lúdico e o brincar:

> As contribuições de Vygotsky (2000) reforçam a importância da atividade lúdica para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Para este autor, não é importante por ser uma atividade prazerosa, mas, sim, por preencher necessidades fundamentais da criança, tais como: permitir que resolva o impasse entre o seu desejo e a impossibilidade de satisfazê-lo imediatamente, exigir o cumprimento de regras, permitir certo distanciamento entre a percepção imediata do objeto e a ação. Além dessas necessidades fundamentais, interessa-nos destacar que, segundo Vygotsky (2000), o jogo cria o que ele denomina de ‘zona de desenvolvimento próximo’. Ao brincar, a criança cria uma situação imaginária, experimenta um nível acima da sua idade cronológica, da sua conduta diária, extrapolando suas capacidades imediatas (BAPTISTA, 2009, p. 22).

Evidencia-se então, que Vygotsky traz um diferencial em relação aos autores já citados, ao defender que a atividade lúdica vai além das atividades prazerosas, preenchendo necessidades básicas da criança. Além disso, ele afirma que através do lúdico, mais precisamente o jogo, há o desenvolvimento da "zona de desenvolvimento proximal", sendo que a criança vai além das suas capacidades imediatas, experimentando desafios superiores à sua idade, o que contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento.

> Na infância, a imaginação, a fantasia, o brinquedo não são atividades que podem se caracterizar apenas pelo prazer que proporcionam. Para a criança, o brinquedo preenche uma necessidade; portanto a imaginação e a atividade criadora são para ela, efetivamente, constituidora de regras de convívio com a realidade (JOBIM; SOUZA, 1997, p.148).

E o enfoque na relevância da ludicidade vem à tona com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, pois é necessário pensar num trabalho neste nível de ensino que envolva uma prática pedagógica que considere a infância e garanta a apropriação do conhecimento nas diversas dimensões.

Conforme Gusso et al. (2010, p. 14):

> O desafio é pensar não apenas a criança de 6 anos que ingressa no Ensino Fundamental, mas também no conjunto de alunos de sete, oito, nove e dez anos que integram este nível de ensino. Assim, acredita-se que esta inclusão obrigatória das crianças de seis anos no ensino fundamental, é uma oportunidade para se refletir e efetivar uma práxis pedagógica que considere a infância, garantindo a aquisição do conhecimento nas dimensões artística, filosófica e científica, papel pedagógico essencial da instituição escolar, aliada à exploração da ludicidade também na escola de ensino fundamental.

Vale destacar que a criança que está ingressando no Novo Ensino Fundamental é a mesma criança que freqüentava o último ano da pré-escola e precisa ser respeitada em suas especificidades, a qual inclui a brincadeira, a fantasia, a imaginação, e, ainda que os estudos sobre a importância das brincadeiras no universo infantil há tempo é objeto de pesquisas.

Sobre isso Gusso et al. (2010, p.15) dizem: "Nesse sentido é preciso garantir que a criança de seis anos, ao freqüentar a escola de Ensino Fundamental tenha assegurado o seu direito à brincadeira, como se propõe na educação infantil".

Nota-se, no entanto, que apesar dos estudos que ressaltam a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, ainda a brincadeira ocupa um lugar secundário no cotidiano das escolas e das salas de aula. É possível que um dos

fatores deste descaso em relação a esse aspecto seja a organização da própria estrutura dos currículos, em relação a conteúdos, horários, dentre outros.

> Nesse aspecto, a significativa produção teórica já acumulada afirmando a importância da brincadeira na constituição dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem não foi capaz de modificar as ideias e práticas que reduzem o brincar a uma atividade à parte, paralela, de menor importância no contexto da formação escolar da criança (BORBA, 2007, p. 34).

É neste contexto que faz sentido rever toda a organização do ensino fundamental e não só do primeiro ano, pois a brincadeira precisa integrar essa nova proposta de trabalho tendo em vista a sua importância no desenvolvimento infantil, pois "brincar é uma atividade humana significativa, por meio da qual os sujeitos se compreendem como sujeitos culturais e humanos, membros de um grupo social e, como tal, constitui um direito a ser assegurado na vida do homem" (BORBA, 2007, p. 34).

E nesta perspectiva da brincadeira como um direito do ser humano, Borba (2007, p. 42) complementa:

> Afinal, brincar é uma experiência de cultura importante não apenas nos primeiros anos da infância, mas durante todo o percurso de vida de qualquer ser humano, portanto, também deve ser garantida em todos os anos do ensino fundamental e etapas subsequentes da nossa formação!

A partir dessa afirmação constata-se que um dos papéis da escola na contemporaneidade é o de garantir que haja espaço na escola e na própria sala de aula para o brincar, pois percebe-se que os espaços públicos de lazer são escassos e no ambiente familiar verifica-se que as próprias famílias, em sua maioria, vivem em espaços urbanos limitados (casas, apartamentos). Ainda há o agravante do constante contato com os meios de comunicação (Televisão, computador/internet, dentre outros), o fato de que algumas crianças estão envolvidas em diversas atividades culturais e esportivas, que são importantes para sua formação, mas são atividades induzidas, com regras pré-estabelecidas e que nem sempre deixam espaço para a imaginação e a criatividade, restando pouco tempo para as brincadeiras.

Diante disso, a instituição escolar "assume o papel fundamental de garantir em seus espaços o direito de brincar" (BORBA, 2007, p. 42).

> Além disso, ao situarmos nossas observações no contexto da contemporaneidade, veremos que esse papel cresce em importância na medida em que a infância vem sendo marcada pela diminuição dos espaços públicos de brincadeira, pela falta de tempo para o lazer, pelo isolamento, sendo a escola muitas vezes o principal universo de construção de sociabilidade (BORBA, 2007, p. 42).

É fundamental propor uma reflexão sobre o que é o brincar, pois no discurso dos profissionais da educação e dos próprios governantes, o termo ludicidade e o próprio brincar parecem familiares, porém nem sempre o discurso condiz com a prática, visto que há uma tendência de se resumir as brincadeiras a um mero pretexto para o ensino dos conteúdos, perdendo muitas vezes sua principal finalidade que é a liberdade e a espontaneidade.

É necessária a compreensão de que também é importante aliar os conteúdos com a ludicidade, ou seja, nesse sentido, esta adquire a função de recursos. O que se questiona é o fato de não haver ou haver poucos momentos específicos para a brincadeira como fruição, nas instituições de ensino (BORBA, 2007, p. 42-43).

Assim, a ludicidade não envolve tão somente o brincar, mas também as diversas expressões: a música, os jogos, o desenho, a produção artística, dentre outros, que por sua importância e complexidade serão analisados no próximo item.

3.3.4 As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola

O processo de Implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos traz engendrada toda uma nova concepção de trabalho nessa outra forma de organização do Ensino Fundamental. Os documentos oficiais orientam um trabalho lúdico, especialmente com as crianças da faixa etária dos seis anos de idade.

Assim sendo, é importante que a organização curricular contemple o trabalho com as diversas expressões: o teatro, a música, a dança, o desenho, a pintura, a modelagem, dentre outras. Essas expressões auxiliam no desenvolvimento da aprendizagem.

> Além do desenvolvimento da linguagem existem outras áreas em que o lúdico pode tornar-se um recurso que facilita a aprendizagem. O desenvolvimento afetivo por exemplo. A criança, ao brincar, interage com o meio e com o grupo, ampliando sua auto-imagem positiva, sua personalidade (RAU, 2006, p. 70).

Percebe-se que na Educação Infantil é dada uma atenção maior para as diversas expressões, porém quando a criança chega ao Ensino Fundamental, constata-se que esses aspectos ficam em segundo plano, ou seja, a ênfase recai sobre a leitura, a escrita, o cálculo, num caráter mais voltado para os conteúdos escolares.

> Diferentes formas de expressão como desenho, pintura, dança, canto, teatro, modelagem, literatura (prosa e poesia), entre outras, encontram-se presentes nos espaços de educação infantil (ainda que muitas vezes de forma reduzida e pouco significativa), nas casas e nos demais espaços frequentados pelas crianças [...] Muitas vezes, à medida que a criança avança nos anos escolares ou séries do ensino fundamental, vê reduzidas suas possibilidades de expressão, leitura e produção com diferentes linguagens. Privilegia-se nas escolas um tipo de linguagem, aquela vinculada aos usos escolares [...] Se antes a criança tinha possibilidades de utilizar outras linguagens para ler e dizer coisas sobre si e sobre o mundo, vê-se de repente cercada não apenas pelas amarras de uma única forma de se expressar, mas também pela unicidade e previsibilidade dos sentidos possíveis (BORBA; GOULART, 2007, p. 52).

É imprescindível que o educador tenha conhecimento do desenvolvimento da criança, que compreenda que o trabalho com as expressões acima citadas contribuem para o desenvolvimento de outras habilidades, as quais são fundamentais para que o processo de desenvolvimento dos conhecimentos científicos ocorra.

O trabalho em sala de aula, principalmente na faixa etária do Ensino Fundamental e mais precisamente com as crianças de seis anos, precisa lançar mão de metodologias, recursos e conteúdos que permitam o desenvolvimento das diversas expressões e que estas sejam garantidas de forma lúdica.

> As práticas artísticas antecedem, na espécie, certas realizações da função simbólica e formas de ação imprescindíveis para a evolução de qualquer ciência. Assim, toda ação artística envolve disciplina, desenvolvimento do movimento e coordenação para chegar à perícia de movimentos (como para tocar um instrumento na música, do corpo para dançar, do manejo dos instrumentos de desenho e pintura para as artes plásticas, das mãos para a escultura, e assim por diante), exercício do pensamento e desenvolvimento do raciocínio. Toda atividade artística se baseia, também, na educação dos sentidos. Com isto há o desenvolvimento da percepção e formação de memórias que acompanham o ser humano pela vida toda, em qualquer forma de atividade que ele for realizar (LIMA, 2007, p. 49).

Dessa maneira, verifica-se que o trabalho com as diversas expressões permite, além do desenvolvimento destas, a construção de bases para novos conhecimentos e a formação do sujeito, integralmente, pois se a escola fizer uso

constante dessas atividades na prática escolar, estas se consolidarão como conhecimentos que servem para o trabalho formal desenvolvido na instituição escolar, bem como, conhecimentos que alicerçarão a postura do sujeito na sociedade.

Nesse sentido, acontece a relação dos conhecimentos vivenciados em sala de aula com os conhecimentos e as vivências dos alunos fora da esfera escolar, sendo que os conhecimentos científicos ou escolares passam a ter relação com a vida dos educandos, numa relação dialética, como defendem Saviani (2008 b) e Gasparin (2003).

Almeida (2008) também enfatiza a importância do trabalho com as diversas expressões. Ele salienta o respeito à singularidade da criança, destacando a função humanizadora do brincar e o papel do diálogo entre adultos e crianças, bem como ressalta os aspectos artísticos do trabalho nessa etapa de ensino, o que contribui para a ampliação do conhecimento da realidade, possibilitando assim uma maior participação no mundo, através da reinterpretação, criação e transformação.

> Na questão de linguagens, música, dança, pintura, movimento e outras, tem-se uma clareza muito grande sobre isto. Quanto maior for o envolvimento das crianças nestas aulas, melhor será o rol de habilidades que ela poderá usufruir quando precisar (ALMEIDA, 2008, p. 20).

Assim, as diversas formas de expressão estão ligadas à ludicidade e ao movimento e, é por meio dessas expressões que a criança desenvolve a criatividade e a imaginação. Daí a importância de um trabalho escolar que possibilite a ampliação das possibilidades humanas e que não se limite apenas ao campo da leitura e da escrita.

> Nessa discussão é importante ressaltar o papel do jogo, principalmente quando consideramos as crianças menores, seja na atividade musical, cinestésica, visual ou teatral: repetir sons, imitar coisas, brincar com objetos, dançar, fazer movimentos expressivos com o corpo, representar papéis, desenhar e pintar estão relacionados com o movimento e o lúdico, gênese de toda a criação infantil (SUBTIL, 2010, p.35).

No entanto, é salutar a compreensão de que mesmo destacando a relevância de um trabalho com as diversas expressões, este não substitui o trabalho que deve ser desenvolvido com as áreas do conhecimento, ou seja, o trabalho com as diversas disciplinas, que são fundamentais para a formação do ser humano.

> Isto não significa que trabalhar com a cultura e as artes deva “substituir” o trabalho sistemático com cada disciplina. Por exemplo: as brincadeiras infantis são situações ricas e fundamentais para o desenvolvimento da função simbólica, propiciam estruturas biológicas de suporte para as aprendizagens escolares, desenvolvem a noção de espaço, mas não são suficientes para a apropriação das representações que constituem as linguagens matemática ou escrita. Estas precisam ser ensinadas (LIMA, 2007, p. 48).

Nesta perspectiva, faz-se necessário uma organização na rotina de trabalho em sala de aula, considerando os diversos aspectos a serem enfatizados para esta faixa etária, ou seja, realizar um trabalho que envolva o desenvolvimento das diversas expressões, sem deixar de lado os conhecimentos das outras áreas do conhecimento, fundamentais para as crianças de seis anos de idade, bem como para as que pertencem às outras séries do ensino fundamental.

3.3.5 As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento

O currículo do Novo Ensino Fundamental, como já citado anteriormente é um dos principais desafios para a educação na atualidade, considerando que é necessária uma reformulação em toda a grade do Ensino Fundamental e não apenas na do primeiro ano.

Essa reformulação curricular envolve aspectos políticos, decisões a serem tomadas sobre a relevância dos diversos conteúdos a serem contemplados nessa nova estrutura.

Desse modo, o professor, também se vê diante de um desafio em relação ao trabalho no Ensino Fundamental de nove anos. Portanto, há a necessidade de considerar a criança como o foco do processo ensino-aprendizagem, ou seja, é fundamental conhecê-la e utilizar o conhecimento prévio do educando como ponto de partida para o trabalho a ser realizado na escola.

Sobre isso Corsino (2007, p. 58) diz:

> Na busca desse foco pensamos que um ponto de partida seria conhecer as crianças, saber quais são seus interesses e preferências, suas formas de aprender, suas facilidades e dificuldades, como é seu grupo familiar e social, sua vida dentro e fora da escola.

A partir desse conhecimento das crianças, das suas vivências e necessidades, é importante saber o que elas trazem de conhecimento, embora este não esteja organizado, pois a ciência faz parte do dia-a-dia da criança e do adulto em qualquer faixa-etária ou classe social, faz parte da sua cultura, está na tecnologia, na maneira de pensar da sociedade atual. “Toda criança detém, então um conhecimento que está contido na teoria científica”. Cabe ao professor organizar o trabalho de tal modo que o aluno possa superar essa fragmentação, articulando-a ao conhecimento científico (LIMA, 2007, p. 47).

Sobre a necessidade de articulação entre os saberes das crianças e o conhecimento sistematizado, Gasparin afirma:

> A proposta pedagógica, portanto, deriva dessa teoria dialética do conhecimento, tem como primeiro passo ver a prática social dos sujeitos da educação. A tomada de consciência sobre essa prática deve levar o professor e os alunos à busca do conhecimento teórico que ilumine e possibilite refletir sobre seu fazer prático cotidiano (GASPARIN, 2003, p. 06).

Percebe-se assim convergência entre as concepções de Lima e Gasparin, pois ambos asseguram que a criança traz do seu cotidiano conhecimentos que a escola precisa aproveitar como ponto de partida para o trabalho escolar e, que, a partir desses conhecimentos desarticulados, é necessária a instrumentalização por meio do trabalho do professor, para que o sujeito consiga superar o nível de conhecimento do dia a dia e chegue a um conhecimento elaborado.

Nesta perspectiva, busca-se o conhecimento da prática social, para que em confronto com os conhecimentos sistematizados, possa haver a ampliação dos conhecimentos dos alunos e a reflexão sobre a prática social, numa relação dialética. No entanto deve-se ter cuidado para que o ponto de partida não seja somente o cotidiano dos educandos no seu dia a dia, mas que essa prática social considerada como “ponto de partida” para o processo ensino-aprendizagem seja “uma expressão da prática social geral, da qual o grupo faz parte” (GASPARIN, 2003, p. 06).

Todavia, o que se verifica é uma dicotomia nas práticas presentes nas escolas, ou seja, de modo geral, há duas vertentes que permeiam as concepções de ensino nas instituições escolares. De um lado as que consideram a criança subordinada às ações do adulto e, por outro lado, as que compreendem que todo o trabalho deve estar subordinado às vontades da criança (CORSINO, 2007, p. 58).

Ambas as concepções trazem uma ideia distinta da proposta nos documentos do Ministério da Educação. O argumento do MEC, expresso nas **“Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”** consiste num trabalho que supere essa dicotomia, que pense “num trabalho focado na criança, mas sem perder o compromisso com a sua inserção social” (CORSINO, 2007, p. 58).

> As indagações são muitas e as respostas se abrem a vários caminhos e novas questões. Entendemos que o conhecimento é uma construção coletiva e é na troca dos sentidos construídos, no diálogo e na valorização das diferentes vozes que circulam nos espaços de interação que a aprendizagem vai se dando (CORSINO, 2007, p. 58).

Isso remete ao papel do professor neste processo, tendo em vista que é ele o que conduz o trabalho em sala de aula e toma decisões em relação à seleção dos conteúdos a serem ensinados, envolvendo também sua concepção a respeito do ensino, assim como, as metodologias e recursos que se utilizará para que o ensino se efetive. Para isso é fundamental que o professor tenha o domínio do conteúdo científico, além de uma sólida fundamentação teórica que dê sustentação a sua prática em sala de aula.

Somado a isso, é importante a construção de vínculo entre professores e alunos para que o processo ensino-aprendizagem possa fluir, pois as questões afetivas estão intimamente ligadas às cognitivas.

Sobre isso, Gusso et al. (2010, p. 18) afirmam:

> [...] é papel do professor o domínio acerca dos conteúdos a serem ensinados e da metodologia mais adequada à sua assimilação pelos alunos, o conhecimento sobre as características de desenvolvimento das crianças, a construção de vínculo afetivo fundamentado em teorias do desenvolvimento infantil e na relação de autoridade do professor, a adequada utilização do tempo no planejamento das atividades (visando a assimilação do conhecimento por parte das crianças), o incentivo à expressão dos alunos em sala de aula e em outras instâncias de participação da escola.

Ainda sobre a importância do vínculo afetivo no processo de aprendizagem são fundamentais as contribuições de Lima (2007) que assim se expressa: “É um equívoco considerar o aprender como uma atividade cognitiva entendida, unicamente, como desenvolvimento intelectual. A construção do conhecimento envolve a emoção e, por ser uma ação social, implica trocas afetivas” (LIMA, 2007, 52).

Assim, verifica-se que há uma convergência entre as idéias defendidas por Gusso e demais autores do documento **“Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Pedagógicas para os anos iniciais”** da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, com as defendias por Corsino, pois esta também afirma que cabe ao professor o planejamento, proposição e coordenação das atividades. Além disso, cabe a ele a disponibilização dos materiais necessários ao trabalho, remetendo assim aos recursos necessários à sua prática. “Mediar essas relações, entretanto, é uma tarefa desafiadora pelas escolhas que precisamos continuamente fazer em relação à eleição de conteúdos e temas e às propostas metodológicas para aproximá-los das crianças” (CORSINO, 2007, p. 57-58).

No entanto, Gasparin (2003) defende que a escolha dos conteúdos a serem ensinados, vai além da responsabilidade do professor regente. Ele sinaliza para uma decisão mais ampla que envolva o corpo docente e que, estes, analisem o grupo de alunos no seu contexto histórico-social, ou seja, os conteúdos devem ser selecionados levando em conta a realidade dos sujeitos envolvidos no processo.

> O ideal seria que os conteúdos fossem definidos não pelo professor, segundo critérios individuais, mas pelo corpo de professores de uma escola ou de cada uma das áreas do conhecimento, tendo como fundamento a prática social, mais especificamente, as necessidades sociais do momento histórico atual. Essas necessidades não seriam as dos alunos como indivíduos em si, mas dos educandos enquanto indivíduos sociais, situados em um determinado tempo e lugar, dentro de uma determinada estrutura social, de um modo específico de produção, com relações sociais próprias. Quem propõe os conteúdos, portanto, é a própria sociedade. Cabe aos professores, nesse caso, ler as necessidades sociais e, em função delas, selecionar os conhecimentos historicamente produzidos que mais adequadamente satisfaçam às exigências do grupo (GASPARIN, 2003, p. 39).

Em relação à afetividade, Lima (2007) corrobora com Gusso et al. (2010), pois salientam a necessidade do vínculo afetivo no processo ensino-aprendizagem.

Então, no intuito de orientar os professores em relação ao trabalho neste Novo Ensino Fundamental, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná construiu as **Orientações pedagógicas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos**, tendo como base as Orientações do Ministério da Educação, além de outras referências bibliográficas pertinentes ao tema.

Essas orientações sinalizam para um intercâmbio entre os diversos conhecimentos das várias áreas do saber e das diversas etapas do ensino.

> [...] é importante a realização de uma articulação qualitativa entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, seja em virtude da inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental ou em função daquelas que já frequentavam instituições de Educação Infantil (GUSSO et al. 2010, p.15).

É precisamente deste modo que consiste a orientação dos trabalhos na proposta do Novo Ensino Fundamental, numa concepção de integração dessas duas etapas da educação básica: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Isso consiste numa nova estrutura curricular que não seja mera repetição da Pré-Escola, nem antecipação dos conteúdos da antiga primeira série.

Nota-se que tanto as **Orientações Gerais para a inclusão das crianças de seis Anos de Idade,** do Ministério da Educação, quanto as **Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais,** da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, tem como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, sendo que estas traçam diretrizes para o Ensino Fundamental, apresentando princípios e eixos que orientam o trabalho nas séries iniciais.

> A partir desses eixos, é importante que o trabalho pedagógico com as crianças de seis anos de idade, nos anos/série do ensino fundamental, garanta o estudo articulado das Ciências Sociais, das Ciências Naturais, das Noções Lógico-Matemáticas e das Linguagens (CORSINO, 2007, p. 59).

A questão do que deve ser explorado em cada área do conhecimento poderia ser discutida mais especificamente, porém este não é o foco desta pesquisa. E, tendo em vista a complexidade do assunto, o próximo item versará sobre as questões da alfabetização e do letramento, seguindo os eixos do Documento **Orientações Gerais para a inclusão das crianças de seis anos de idade**, também, por ser um dos eixos que vem suscitando mais dúvidas nos professores do primeiro ano do Novo Ensino Fundamental.

3.3.6 Letramento e Alfabetização: pensando a prática pedagógica

A palavra alfabetização é um termo comum no campo da educação, pois os métodos tradicionais de alfabetização giravam em torno do processo de codificação e decodificação dos símbolos, ou seja, em torno da alfabetização propriamente dita.

Todavia, o termo letramento não segue a mesma regra, sendo uma palavra recente no vocabulário da academia brasileira.

Monteiro e Baptista (2009) asseguram que, a partir de meados do século XX, é possível perceber mudanças, no que era até então considerado alfabetização, ou seja, até o início do século XX poderia se considerar alfabetizada a pessoa que soubesse assinar seu próprio nome, bem como a que soubesse escrever um bilhete simples, o que não atende mais as necessidades de uma sociedade em constante transformação (MONTEIRO; BAPTISTA, 2009, p. 29-30).

É neste contexto que surge o termo letramento, que conforme Monteiro e Baptista (2009, p. 30), alguns estudiosos a utilizaram, "inspirados na palavra inglesa 'Lyteracy', como forma de designar o **estado ou a condição que cada indivíduo ou grupos de indivíduos passam a ter a partir da aquisição da língua escrita**" (grifo no original)

Soares (2010) diz: "A essa aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico de escrita e das técnicas para seu uso é que se chama ALFABETIZAÇÃO". Quanto ao Letramento, ela o conceitua da seguinte maneira: "A esse desenvolvimento de competências para o uso da tecnologia da escrita é que se chama LETRAMENTO" (SOARES, 2010, p.22).

A partir da conceituação de Soares, Monteiro e Batista sintetizam a sua definição dos dois termos:

> Alfabetização se refere ao processo por meio do qual o sujeito domina o código e as habilidades de utilizá-lo para ler e escrever. Trata-se do domínio da tecnologia, do conjunto de técnicas que o capacita a exercer a arte e a ciência da escrita. Letramento, por sua vez, é o exercício efetivo e competente da escrita e implica habilidades, tais como a capacidade de ler e escrever para informar ou informar-se, para interagir, para ampliar conhecimento, capacidade de interpretar e produzir diferentes tipos de texto, de inserir-se efetivamente no mundo da escrita, entre muitas outras (MONTEIRO; BAPTISTA, 2009, p. 30).

A partir disso, afirmam que a condição letrada parece resultar da união de um conjunto de fatores: "o convívio com pessoas letradas, a participação efetiva em eventos de letramento, o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita, o conhecimento de protocolos de uso da escrita (MONTEIRO; BAPTISTA, 2009, p. 30).

Em vista disso, é possível constatar que alfabetização refere-se ao processo de codificação e decodificação, enquanto o letramento vai além da simples

decodificação de símbolos, ele envolve as práticas sociais e a compreensão do que está escrito. Daí, a importância de um trabalho integrado entre alfabetização e letramento, a fim de garantir que ao longo da sua trajetória escolar, a criança desenvolva essas duas competências básicas no trabalho com a leitura e a escrita.

Em relação à alfabetização há posicionamentos diversos sobre o momento que esse processo deve ocorrer. Isso remete às concepções que os educadores e governantes têm em relação ao processo de leitura e escrita.

Com a ampliação do ensino fundamental, se acentuam ainda mais os dois posicionamentos a respeito da questão, os quais podem ser considerados hegemônicos e ao mesmo tempo antagônicos. De um lado, os que consideram precoce o trabalho com a leitura e escrita nesta faixa etária, pois acreditam que isso estaria furtando da criança o direito ao tempo da infância. Por outro lado, os que defendem o trabalho com a leitura e a escrita desde a educação infantil, pois confiam que essa é uma forma de preparar a criança para o ensino fundamental, esperando assim que dessa maneira, as crianças atingiriam melhores resultados nas outras etapas da educação básica, ou seja, uma medida "compensatória" (BAPTISTA, 2009, p. 13).

Independente do posicionamento e, se esta ou aquela posição é a mais correta, Baptista (2009, p. 13) ressalta que tanto uma quanto a outra posição tem como foco o objeto e, o sujeito da aprendizagem, no caso a criança, ocupa dessa forma, uma função secundária, ou seja, analisa-se o sujeito, a partir do ponto de vista, das concepções do adulto[40].

> As perguntas a serem formuladas e respondidas no sentido de se construir uma prática educativa de qualidade, sobretudo considerando-se a complexidade que envolve essa temática, deveriam incidir sobre a criança e suas formas de expressão e relação com o mundo: Que significado possui a linguagem escrita para a criança menor de sete anos? Como ela se relaciona com os bens culturais e em específico com esse objeto do conhecimento? Quais são as suas condições psíquicas, sociais, emocionais e cognitivas para se apropriar dessa forma de linguagem? Seria desejável e possível ensinar a linguagem escrita a essa criança e, ao mesmo tempo, respeitar seus desejos, aspirações, possibilidades, competências e condições de aprendizagem? Caso seja possível, que características teriam as práticas educativas capazes de respeitar esses pressupostos? (BAPTISTA, 2009, p. 13-14).

[40] O foco no objeto já foi comentado no item *"As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento".*

Há a considerar que a visão defendida por Baptista é de um processo de alfabetização integrado ao letramento, ou seja, uma proposta que considere o alfabetizar-letrando, de modo que ao mesmo tempo em que a criança se aproprie do código escrito, ela consiga compreender a função que a escrita exerce socialmente. E para isso, faz-se necessário considerar três exigências fundamentais:

> A primeira é a consolidação de uma prática educativa na qual o aprendiz vai se apropriando da tecnologia da escrita, ao mesmo tempo em que vai se tornando um usuário competente desse sistema [...] A segunda exigência é considerar a escola como espaço privilegiado para garantir esse aprendizado [...] A terceira e última exigência a ser considerada na formação dos pequenos usuários da linguagem escrita é o fato de que, por se tratar de um direito, sua aprendizagem deve respeitar as crianças como cidadãos e atores do seu próprio desenvolvimento (BAPTISTA, 2009, p.22-23).

Desse modo, é salutar o cuidado que se deve ter em relação à linguagem escrita, de modo que se respeite o direito da criança de acesso ao mundo letrado e sua apropriação, mas sem descuidar do direito de ser criança, que envolve a brincadeira, os jogos, o uso das diversas expressões.

Almeida (2008) adverte que as perguntas sobre as questões referentes à escrita são muitas e que as próprias respostas também são, pois a discussão a respeito do trabalho com a criança de seis anos sempre gerou uma certa inquietação aos educadores brasileiros, os quais “nunca se entenderam muito bem quando o assunto era – O que fazer na escola para uma criança de seis anos de idade?” (ALMEIDA, 2008, p.11).

Nesse sentido, ele faz uma retrospectiva histórica, assegurando que antes da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, na educação infantil, o trabalho com as crianças de seis anos, em algumas escolas se reduzia ao brincar, coibindo assim qualquer envolvimento com a leitura e a escrita pelas crianças. Outras escolas, no entanto, realizavam um trabalho sistematizado de alfabetização. Havia também um terceiro grupo de instituições educativas que procuravam mesclar os dois processos.

No entanto, o que se percebe é que a criança do século XXI é uma criança que convive num meio repleto de informações, vive em contato com diversos materiais escritos e que a escola neste processo, tem como função sistematizar esse conhecimento desarticulado, no caso, as informações que a criança possui. O papel da escola é, portanto, transformar esse conhecimento informal num

conhecimento formal.

Almeida (2008) enfatiza que a criança de hoje não é a mesma de algum tempo atrás, que ela vive rodeada de informações e de estímulos, vive cercada por gêneros textuais e na concepção do autor, seria uma falta grave se ela não fosse atendida em suas necessidades sublimes. Assim sendo, o letramento seria a condição de entrada dessa criança nesse universo letrado repleto de suportes textuais (ALMEIDA, 2008, p.11).

> Quanto mais cedo a criança tiver acesso a estes elementos, mais condições igualitárias ela terá de participação social. A leitura e a escrita são formas primárias, das mais orgânicas, das mais importantes em termos de ação informativa, de equidade social (ALMEIDA, 2008, p. 15).

Nesse sentido, o autor salienta a importância dos gêneros textuais no trabalho com essa nova etapa do ensino fundamental, evidencia as "necessidades que a criança vai tendo de interação nas diversas práticas sociais de comunicação" (ALMEIDA, 2008, p. 15).

Ele destaca ainda, a necessidade do trabalho com a leitura e a escrita aos seis anos, porém chama a atenção para a forma como esse trabalho será realizado, demonstrando preocupação em relação aos outros aspectos que também são importantes para esta faixa etária.

Nas palavras de Almeida (2008, p. 16):

> A estada, a permanência ou a mobilidade social da criança passa seguramente pela aquisição do código e dos usos dele. Assim, escrever e ler aos seis anos, de tempos já sabíamos que era importante, enquanto trabalho escolar. Agora, o que precisamos definir é de que forma garantir que esta competência seja bem elaborada, sem a perda da qualidade dos outros processos que acompanham o bom desenvolvimento de uma criança de seis anos de idade, a nova integrante da educação dos anos iniciais.

Evidencia-se mais uma vez que o trabalho com a criança de seis anos, não deve se restringir somente ao processo de letramento, mas garantir o desenvolvimento das e nas diversas expressões. Porém, como a criança vive numa sociedade repleta de informações, é salutar que desde cedo ela possa também estar se familiarizando com o processo de alfabetização, tendo em vista que alfabetização e letramento são processos diversos.

Neste sentido, Soares assim se manifesta:

> A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o "letramento", ou seja, para a participação nas práticas sociais de escrita, tanto é assim que os analfabetos podem ter um certo nível de "letramento": sem que hajam adquirido a tecnologia da escrita, utilizam a quem a tem para fazer uso da leitura e da escrita [...] (SOARES, 1998, p. 92).

Quanto à alfabetização que consiste na aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica, Baptista e Monteiro (2009) apóiam-se em Ferreiro e Teberosky, ou seja, no construtivismo psicogenético para explicar a aquisição da linguagem escrita pelas crianças. Porém, vão além da visão construtivista, evidenciando também a importância do resgate fonológico no processo de alfabetização.

Em relação ao desenvolvimento da consciência fonológica[41], Monteiro e Baptista afirmam que ao chegar à escola, as crianças já têm um bom domínio da língua materna. No que diz respeito à escrita, elas chegam à escola tendo conhecimento de suas funções e cabe à instituição de ensino a ampliação do "desenvolvimento cognitivo e cultural dos alunos" (MONTEIRO; BAPTISTA, 2009, p. 58).

À escola cabe acrescentar novos conhecimentos, os "conhecimentos sistematizados", segundo Saviani.

> A escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado [...] A escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular [...] A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado, bem como, o próprio acesso aos rudimentos desse saber (SAVIANI, 1986, p. 18-19).

Percebe-se assim que o papel da escola é ampliar o conhecimento da criança. Ela precisa aprender os conhecimentos científicos, ir além dos conhecimentos do seu dia a dia, pois o domínio desse saber elaborado é a "ferramenta" necessária na construção da cidadania.

Conforme Monteiro e Baptista (2009, p. 58):

> Uma das capacidades das crianças que são desenvolvidas na escola, ao iniciarem o processo formal de alfabetização, está relacionada à análise do sistema fonológico da língua que elas aprenderam a falar desde muito

[41] O termo consciência fonológica refere-se a um conjunto de habilidades relacionadas à capacidade de a criança refletir e analisar a língua oral. Capacidades que serão desenvolvidas ao longo do processo de aquisição do sistema de escrita (MONTEIRO; BAPTISTA in: MACIEL, BAPTISTA e MONTEIRO, 2009, p. 59).

> cedo. Os estudos sobre a relação entre consciência fonológica e alfabetização vêm demonstrando o importante papel das habilidades metafonológicas no processo de aquisição da leitura e da escrita num sistema alfabético. No entanto pode-se dizer que essas habilidades se desenvolvem concomitantemente a esse processo; e, não previamente.

Verifica-se que o trabalho com a análise do sistema fonológico é um aspecto de suma importância no processo de desenvolvimento da escrita. Para tanto, faz-se necessário que o professor elabore atividades que levem a criança a refletir sobre a escrita, a relação letra-som (grafema/fonema) e também sobre a forma que se registra a escrita, ou seja, é imprescindível que a criança no decorrer do processo de alfabetização compreenda que embora na oralidade as pessoas se expressem sem a segmentação das palavras, na escrita, a segmentação é necessária.

De acordo com Monteiro e Baptista (2009, p. 61):

> A noção de recorte ou de segmentação (analisar a fala) é fundamental na aquisição do sistema alfabético de escrita. É preciso fazer com que a criança se dê conta de que aquilo que ela percebe como um todo na língua oral “um bololô”, vai ser dividido em unidades menores (em palavras, sílabas e fonemas).

As autoras ressaltam ainda:

> Podemos relacionar três importantes habilidades que constituem a consciência fonológica: 1.Identificação das unidades fonológicas; 2. Segmentação das unidades fonológicas; 3. Manipulação: inverter, subtrair e trocar segmentos fonológicos. Essas habilidades precisam ser consideradas em relação aos diferentes níveis das unidades fonológicas com as quais a criança pode operar: as unidades suprasegmentares – por exemplo, rimas e aliterações, as sílabas e os fonemas. (MONTEIRO; BAPTISTA, 2009, p. 62).

No entanto, para se chegar ao desenvolvimento da escrita, a criança passa por fases representativas que lhes servem de base para o processo de escrita. Diante disso, é essencial as representações que a criança faz na sua trajetória até chegar a apropriação do código. Essas representações envolvem as brincadeiras de faz-de-conta, os jogos, os desenhos.

Em relação aos jogos, Leal; Albuquerque; Morais (2007, p. 80) dizem:

> [...] jogos, criados com o propósito de alfabetizar crianças e adolescentes, também podem ser poderosos aliados dos professores. Podemos citar para fins de exemplificação, três tipos de jogos: (i) os que contemplam

> atividades de análise fonológica sem fazer correspondência com a escrita[42]; (ii) os que possibilitam a reflexão sobre os princípios do sistema alfabético, ajudando os estudantes a pensar sobre as correspondências grafofônicas (isto é, as relações letra-som)[43]; (iii) os que ajudam a sistematizar essas correspondências grafofônicas[44].

Monteiro e Baptista enaltecem o papel do desenho e brincadeiras no processo de aquisição da escrita, reiterando que o desenho é um importante alicerce para a escrita. Da mesma forma a brincadeira, permite o jogo do faz de conta, em que a criança utiliza a imaginação num constante "vai e vem" entre a fantasia e a realidade.

> Assim, a brincadeira é uma atividade propícia ao processo de significação por envolver uma flexibilização na forma de compreender os signos e suas relações. Ela ajuda a criança a passar de ações concretas com objetos para ações com outros significados. Por meio do jogo de faz de conta, os significados e as ações relacionadas aos objetos convencionalmente podem ser libertados, possibilitando avançar em direção ao pensamento abstrato (MONTEIRO; BAPTISTA, 2009, p. 65).

Tanto os desenhos, quanto as brincadeiras são fundamentais na compreensão da representação escrita, confirmando novamente que esses dois fatores são básicos para o desenvolvimento da representação escrita pela criança, que a partir do entendimento de que é possível representar por gestos e por desenhos, compreende que também é possível representar a fala através da escrita.

> Nesta perspectiva, a brincadeira e o jogo de faz de conta são considerados como espaços de compreensão do mundo pelas crianças, na medida em que os significados que ali transitam são apropriados por elas de forma específica. Essas linguagens devem ser compreendidas, no cotidiano de uma proposta educativa voltada para a infância, como inerentes ao processo de trocas e de experiência de cultura. São tantas possibilidades quanto é permitido que as crianças imaginem e ajam guiadas pela imaginação, pelos significados criados, combinados e partilhados com os parceiros nos momentos das brincadeiras, dos desenhos, dos jogos de faz de conta etc. [...] desenho e brincadeira são atividades que levam diretamente à escrita, porque a divergência entre o campo do significado e o da visão se repete no início do processo de alfabetização, quando a criança percebe que pode desenhar também a fala (MONTEIRO; BAPTISTA, 2009, p. 65).

---

[42] Os jogos fonológicos são aqueles em que os estudantes são levados a refletir sobre as semelhanças e diferenças sonoras entre as palavras (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007, p. 80).
[43] Os jogos que favorecem a reflexão sobre os princípios do sistema alfabético são aqueles em que as crianças são convidadas a manipular unidades sonoras/gráficas (palavras, sílabas, palavras), a comparar palavras ou partes delas, a usar pistas para ler e escrever palavras (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007, p. 80-81).
[44] Os jogos que auxiliam a sistematização das correspondências grafofônicas são aqueles que ajudam os meninos e as meninas a consolidar e automatizar as correspondências entre as letras e os sons [...] (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007, p.81).

A trajetória a ser percorrida pela criança em processo de alfabetização é de certa forma “delicada” e requer conhecimento por parte do educador, no sentido de perceber os tipos de leituras e suportes textuais a serem apresentados à criança, avaliando a complexidade ou facilidade da leitura, de modo que ao mesmo tempo que a leitura é a ela oferecida, esta lhe proporcione estímulo, confiança e possa também lhe oferecer desafios possíveis de serem solucionados.

Conforme já explicitado anteriormente, um dos maiores desafios do Ensino Fundamental de Nove Anos refere-se ao trabalho com a leitura e a escrita nessa nova forma de organização do ensino, tendo em vista que a proposta de trabalho apresentada pelo Ministério da Educação é de que nesse primeiro ano de escolaridade obrigatória se inicie um processo de alfabetização integrada ao letramento, condizente com a faixa etária das crianças, sem deixar de lado o respeito às especificidades da sua infância.

Assim sendo, o próximo tópico discorrerá sobre a organização do trabalho pedagógico nessa nova forma de organização do ensino. Como já citado no início deste capítulo, os dois eixos “A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores” e “Modalidades Organizativas do trabalho pedagógico serão discutidos juntos devido à proximidade dos dois enfoques”.

3.3.7 A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores e modalidades organizativas do trabalho pedagógico

Com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, uma das questões que vem inquietando os profissionais da educação refere-se às formas de organização do trabalho nessa nova configuração do ensino.

Frente a isso surgem os questionamentos já citados anteriormente: o que trabalhar com as crianças nesse primeiro ano de escolaridade obrigatória? E de que maneira organizar o trabalho no novo primeiro ano? Além disso: Como organizar o trabalho nos outros anos do ensino fundamental?

Essa postura do profissional da educação no que se refere à organização do trabalho pedagógico está intimamente ligada às concepções que ele tem sobre o processo ensino-aprendizagem.

> A forma como organizamos o trabalho pedagógico está ligada ao sentido que atribuímos à escola e à sua função social; aos modos como entendemos a criança; aos sentidos que damos à infância e à adolescência e aos processos de ensino e aprendizagem [...]. Em síntese está ligado à nossa concepção de educação [...] (GOULART, 2007, p. 86).

Para que as instituições escolares consigam ter uma orientação no sentido de organização do ensino, estão em processo de elaboração as diretrizes do Ensino Fundamental de nove anos. No entanto, o documento do MEC **"Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade"** que inclusive serve de embasamento teórico no decorrer desta pesquisa, sendo também objeto de análise, é uma importante diretriz para as Secretarias de Educação e escolas no que diz respeito à organização do trabalho pedagógico. Ainda destacam-se os demais documentos de orientações pedagógicas disponíveis na página do MEC que já foram referenciados no decorrer desta pesquisa.

Outro documento que norteia os professores, neste sentido refere-se às **Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais**, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Este documento traz contribuições no sentido da organização do trabalho, apresentando uma parte introdutória que discorre sobre como se deu a ampliação do ensino obrigatório no Brasil, ao longo da história, as concepções de infância e sua articulação ao trabalho do professor, culminando com a proposta de trabalho em cada uma das disciplinas do currículo escolar: Alfabetização e Letramento, Arte, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática.

Todavia, no decorrer dessa pesquisa, a análise referente às questões curriculares se centram mais no processo de alfabetização e letramento, considerando que não se conseguiria contemplar as questões curriculares dos cinco anos iniciais do Ensino fundamental e, tendo em vista que o foco da pesquisa refere-se ao processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos e seus reflexos na melhoria da qualidade do ensino.

Diante do exposto, volta-se à questão: De que forma trabalhar com essa criança de seis anos, a nova integrante do Ensino Fundamental?

Sobre isso, Goulart assim se expressa: "É importante que não haja rupturas na passagem da educação infantil para o ensino fundamental, mas que haja continuidade dos processos de aprendizagem" (GOULART, 2007, p. 87).

Nota-se assim que o trabalho com as crianças de seis anos de idade não deve centrar-se somente na alfabetização, mas contemplar as diversas expressões. É precisamente nesse ponto que o MEC sugere que haja uma aproximação entre os profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, para que o ingresso da criança na educação obrigatória ocorra num processo de continuidade.

Lima (2007) defende que o trabalho com as crianças deve ir além da transmissão do conhecimento, envolvendo assim estratégias de apropriação deste conhecimento, bem como autonomia para a busca das informações.

> Devido às peculiaridades do conhecimento formal, o trabalho com o educando não pode se restringir a transmitir o conhecimento, mas deve incluir, também, formas de apropriação do conhecimento posto. Com isto queremos dizer que, lado a lado com o conteúdo, é necessário constituir no educando a metodologia de aprender e desenvolver nele a autonomia para se utilizar das fontes de conhecimento formal (LIMA, 2007, p. 52)

Vinculado a esse processo está o trabalho com essas crianças, o qual deve ocorrer de forma lúdica. Nesse sentido o MEC apresenta no Documento **"Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade"** diversas propostas de trabalho com base em gêneros textuais, tendo em vista que um trabalho integrado ao letramento considera como ponto de partida para as atividades em sala de aula, os diversos textos que circulam socialmente.

Em relação às propostas de trabalho citadas no documento, elas estão subdivididas em atividade permanente[45] e atividade de sistematização[46], as quais envolvem atividades lúdicas como brincadeiras, músicas, roda da conversa, literatura, oficinas de produção de texto, dentre outras.

Ressalta-se ainda que além de outras sugestões de trabalho com essas atividades, destacam-se os projetos[47] e as seqüências didáticas[48]. Todavia, são

---

[45] Trabalho regular, diário, semanal ou quinzenal que objetiva uma familiaridade maior com um gênero textual, um assunto/tema de uma área curricular, de modo que os estudantes tenham a oportunidade de conhecer diferentes maneiras de ler, de brincar, de produzir textos, de fazer arte, etc. Tenham, ainda, a oportunidade de falar sobre o lido/vivido com outros, numa verdadeira "comunidade" (NERY, 2007, p. 112).

[46] Atividades de sistematização são atividades destinadas à sistematização de conhecimentos das crianças ao fixarem conteúdos que estão sendo trabalhados (NERY, 2007, p. 124).

[47] Essa modalidade de organização do trabalho pedagógico prevê um produto final cujo planejamento tem objetivos claros, dimensionamento do tempo, divisão de tarefas e, por fim, a avaliação final em função do que se pretendia (NERY, 2007, p. 119)..

[48] [...] as seqüências didáticas pressupõem um trabalho pedagógico organizado em uma determinada seqüência, durante um determinado período estruturado pelo (a) professor (a), criando-se, assim, uma modalidade de aprendizagem mais orgânica (NERY, 2007, p. 114).

propostas de trabalho que podem ser realizadas ao longo do Ensino Fundamental. Diante disso, é imprescindível a postura do professor na seleção das atividades e encaminhamento metodológico mais adequados à sua turma e/ou ano..

Sobre a postura do professor no encaminhamento de suas aulas, Cagliari (1998) defende:

> O professor deve assumir o comando do seu trabalho e não abrir mão disso. Não é o Ministério da Educação, nem a Secretaria Estadual ou Municipal de Educação, nem o diretor da escola, nem a coordenadora, nem a monitora de alfabetização, nem a associação de pais e mestres, nem a comunidade, nem os pais, nem os avós, nem os tios, nem as teorias acadêmicas, nem as cartilhas ou os livros que devem impor ao professor o que fazer [...] Na educação se propõe e não se impõe. Quando a autoridade - seja de quem for – se impõe à razão do professor, significa que a educação perdeu seu sentido e tornou-se uma máquina de produzir resultados intelectuais. A educação vive da criatividade de todos (CAGLIARI, 1998, p. 111).

Percebe-se assim que Cagliari é enfático em relação a quem deve assumir o comando da sala de aula, ou seja, ele se refere às interferências externas à sala de aula que nem sempre estão de acordo com a realidade daquele contexto.

No entanto, a escola está inserida na sociedade e precisa considerar também a posição dos pais e da família, bem como levar em conta as diretrizes que orientam o ensino. Embora a metodologia de trabalho, seleção de conteúdos que merecem prioridade, recursos didáticos, dentre outros elementos que envolvem o cotidiano da sala de aula, estejam de fato sob autonomia do professor.

A postura do professor diante das determinações seja esta do Ministério da Educação ou da própria escola, bem como seu posicionamento em relação à escolha dos conteúdos e metodologias de trabalho, está intimamente associada à sua formação.

Tendo em vista a importância da formação do profissional que atuará com as crianças do Novo Ensino Fundamental, este assunto será discutido no item “3.4 Formação do Professor para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental”.

Entretanto, esta conjuntura aponta também para o processo de avaliação, considerando que para um trabalho garantir a sua consolidação, há a necessidade de uma constante avaliação. Tema este que pela sua relevância será discutido no subitem a seguir.

3.3.8 Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão

Historicamente, o assunto avaliação, tem seguido uma tendência de classificação, ou seja, avalia-se para atribuir conceitos, notas, para passar de ano. Nesse sentido a avaliação adquire uma conotação de exames.

Conforme Leal, Albuquerque e Morais (2007, p. 99):

> Tradicionalmente, no entanto, as práticas de avaliação desenvolvidas na escola têm se constituído em práticas de exclusão: avalia-se para medir a aprendizagem dos estudantes e classificá-los em aptos ou não aptos a prosseguir os estudos. Para que não tenhamos essa prática excludente, é preciso que os professores reconheçam a necessidade de avaliar com diferentes finalidades [...].

Luckesi confirma esse caráter excludente que a avaliação se constituiu historicamente:

> A atual prática de avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor, que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado (LUCKESI, 2008, p. 34).

Ainda importantes contribuições que confirmam esse caráter classificatório e excludente no qual a avaliação foi concebida se percebem por meio de estudos de Fernandes e Freitas (2007), quando estes afirmam que na cultura brasileira a nota é utilizada para classificar os melhores e os piores, sendo que aqueles seguirão os estudos, enquanto os piores terão que refazer toda a trajetória novamente (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 19).

Evidencia-se assim que há convergência entre Leal; Albuquerque, Morais; Fernandes e Freitas com as ideias defendidas por Luckesi, no que se refere à maneira como vem sendo concebida a avaliação nas escolas, como um processo que tem como principal objetivo a classificação e não o diagnóstico .

Desse modo a avaliação adquire uma forma tradicional conservadora e não uma possibilidade de revisão da metodologia de trabalho do professor e de conhecimento do nível de aprendizagem dos alunos.

> A atual prática de avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor, que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado (LUCKESI, 2008, p. 34).

Contudo, numa sociedade que visa não só a garantia de acesso das crianças à educação obrigatória, mas a sua permanência, com qualidade, é essencial que a avaliação adquira uma conotação progressista, que sirva como um recurso do processo ensino-aprendizagem. Ela precisa representar uma possibilidade de avanço das crianças na sua trajetória escolar e não de retenção.

Nesta perspectiva, faz-se necessário o repensar das formas de avaliação ao longo dos anos escolares, mas com um olhar especial para as crianças dos primeiros anos, que iniciam sua trajetória na educação obrigatória.

Diante dessa afirmativa, o professor precisa antes de tudo conhecer o que sabem seus alunos, para posteriormente desenvolver um trabalho que venha ao encontro da realidade destes. Esse diagnóstico deve ser constante e, para isso, é importantíssimo que o professor lance mão da observação e de registros frequentes em relação ao desenvolvimento de cada educando.

Fernandes e Freitas se referem a duas formas de avaliação que são diferentes, mas ambas são importantes para o processo de avaliação: a avaliação formativa e a avaliação somativa.

> A avaliação é uma das atividades que ocorre dentro de um processo pedagógico. Este processo inclui outras ações que implicam na própria formulação dos objetivos da ação educativa, na definição de seus conteúdos e métodos, entre outros. A avaliação, portanto, sendo parte de um processo maior, deve ser usada tanto no sentido de um acompanhamento do desenvolvimento do estudante, como no sentido de uma apreciação final sobre o que este estudante pode obter em um determinado período, sempre com vistas a planejar ações educativas futuras. Quando a avaliação acontece ao longo do processo, com o objetivo de reorientá-lo, recebe o nome de avaliação formativa e quando ocorre ao final do processo, com a finalidade de apreciar o resultado deste, recebe o nome de avaliação somativa. Uma não é nem pior, nem melhor que a outra, elas apenas tem objetivos diferenciados (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 20, grifo no original).

Diante das explicações acima, nota-se que a avaliação vai além da simples constatação, ela envolve metodologia de trabalho, decisão do professor na seleção dos conteúdos em relação aos seus objetivos e que mais importante do que o tipo de avaliação a ser feita, é o que fazer com o resultado desta avaliação.

Neste sentido, qualquer uma das formas de avaliação acima citadas podem servir ao processo de exclusão e classificação, dependendo da concepção que permeia o processo educativo (FERNANDES, FREITAS, 2007, p.21).

Desse modo, fica evidente que os instrumentos utilizados para avaliar são apenas recursos e que estes podem servir a fins diferentes. O que define de fato se a avaliação será inclusiva ou excludente é a postura do profissional da educação diante da avaliação e, que esta postura se define pelas concepções que permeiam sua prática pedagógica.

Sobre a avaliação, Gasparin diz que dependendo da circunstância, a avaliação pode ocorrer tanto de maneira formal[49], quanto informal[50]. Ele salienta ainda que "nenhuma avaliação pode ocorrer sem critérios previamente definidos", os quais precisam ser conhecidos pelos educandos (GASPARIN, 2003, p. 136-137).

Além do diagnóstico que pode ser feito por meio de sondagens sejam elas escritas ou a partir de observações e análise dos trabalhos dos alunos, é importante que essas sondagens sejam arquivadas pelo professor, pois servem como registro do desenvolvimento das crianças no processo ensino-aprendizagem.

Essa postura de uma avaliação diagnóstica e descritiva se vê expressa no documento do Ministério da Educação **"Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade".**

> Empregando instrumentos variados, as práticas avaliativas mais defendidas atualmente compartilham esse ponto: o registro escrito de informações mais qualitativas sobre o que as crianças e os adolescentes estão aprendendo (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007, p. 102).

No que diz respeito aos instrumentos de avaliações, enfatiza-se que mais importante do que os instrumentos utilizados no processo de avaliação, é o que se vai fazer com os resultados dessa avaliação. Assim sendo, a postura do professor diante da avaliação é determinante para o processo de aprendizagem, pois permite repensar também a sua prática de educador.

Diante do exposto, Luckesi traz contribuições fundamentais:

---

[49] Na avaliação informal, o aluno, por iniciativa própria e de maneira espontânea, manifesta o quanto incorporou dos conteúdos e dos métodos de trabalho utilizados (GASPARIN, 2003, p. 136).

[50] Na avaliação formal, o professor seleciona e apresenta as diversas maneiras que oferecem ao educando a oportunidade de se manifestar sobre o quanto suas respostas se aproximam das questões básicas que orientaram a aprendizagem (GASPARIN, 2003, p. 136).

> O ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto de avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor ou qualidade atribuídos ao objeto conduzem a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele. E o posicionamento a favor ou contra o objeto, ato ou curso de ação, a partir do valor ou qualidades atribuídos conduz a uma decisão nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele (LUCKESI, 2008, p. 93).

A partir das afirmações de Luckesi, evidencia-se que a decisão a favor ou contra a democratização do ensino está também nas mãos do professor. É ele que vai decidir o que fazer com os resultados dessa avaliação. Dependendo das decisões desse profissional, esses elementos adquiridos no processo de avaliação poderão servir para um repensar pedagógico das práticas do professor e consequentemente reverter na aprendizagem do aluno ou simplesmente servir como verificação e classificação das crianças.

A concepção defendida por Lima (2007) auxilia na compreensão da necessidade de uma escola que se apóia na avaliação como um recurso para o desenvolvimento de sua prática pedagógica.

> O educador deve fazer uso, também, da prática de observação e registro em seu processo de ensino e de avaliação. É a partir, de uma observação planejada e intencional que o professor poderá ir ajustando sua metodologia de ensino. É a partir desta observação, também, que o professor poderá verificar os níveis de motivação de seus alunos. Identificar quando o aluno presta atenção e quando se distrai faz parte da avaliação da própria prática pedagógica do professor (LIMA, 2007, p. 45).

Nesse sentido, a visão de Lima corrobora a postura de Luckesi, Fernandes e Freitas frente a avaliação, ao assegurar que os instrumentos de avaliação devem servir para uma análise e reflexão do trabalho do professor, devem ir além da simples verificação da aprendizagem.

> Nessa perspectiva, os instrumentos usados, além de diagnosticarem, servem para fazer o professor repensar sua prática, ou seja, podem ter uma dimensão formativa do docente, principalmente se ocorrem momentos coletivos de discussão sobre os trabalhos dos estudantes (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007, p. 105).

Além disso, o Ministério da Educação sinaliza para o envolvimento das famílias nesse processo de avaliação, no sentido de conhecer quais os objetivos que a escola pretende atingir, qual a proposta de trabalho a ser desenvolvida com as crianças.

> Necessitamos garantir que as famílias conheçam as expectativas da escola em relação às crianças e aos adolescentes em cada unidade e série (ou ano) e acompanhem a trajetória percorrida, podendo se posicionar junto à professora, à turma e à escola. Se o estudante e sua família sabem aonde a escola quer chegar, se estão envolvidos no dia-a-dia de que são os principais beneficiários, poderão participar com mais investimento e autonomia na busca do sucesso nessa empreitada que é o aprender (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007, p. 107).

Outro aspecto que merece ser comentado refere-se ao fato de que um dos critérios a ser considerado nesse processo avaliativo é que a criança precisa ser comparada com ela mesma, com os progressos que ela fez em relação ao que sabia comparando ao que conseguiu progredir.

Isso não significa que o professor deva deixar de lado as questões referentes aos conteúdos mínimos a serem atingidos em cada ano, o que aqui se manifesta é que a avaliação nessa perspectiva deve considerar também esse aspecto de progresso da criança.

Outro fator relevante e ainda praticamente inexistente nas escolas é à auto-avaliação, pois esta leva o aluno a refletir sobre o que aprendeu ou não dos conteúdos trabalhados, além de desenvolver a autonomia dos educandos.

> A auto-avaliação ainda não faz parte da cultura escolar brasileira. Entretanto, se quisermos sujeitos autônomos, críticos, devemos ter consciência de que tal prática deve ser incorporada ao cotidiano dos planejamentos dos professores, do currículo, por fim (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 35)

Após essa contextualização e percebendo que todo esse processo remete à postura do professor nessa conjuntura; que a questão referente a essa postura está relacionada à formação do professor, apesar deste assunto já ter sido discutido no capítulo I desta pesquisa, faz-se necessária uma análise da proposta de formação continuada em serviço, em desenvolvimento pelo Ministério da Educação, enfatizando a formação destinada aos profissionais das séries iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos, por ser esta etapa da educação básica o objeto desta pesquisa.

3.4 FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA ATUAR NESTE NÍVEL DE ENSINO

Tendo em vista, a complexidade do assunto em questão “Formação de Professores”[51] e levando em conta que esta forma de organização do ensino ainda é recente, este item se centrará na formação continuada em serviço, proposta pelo Ministério da Educação.

Fazendo uma retrospectiva histórica, é possível perceber que foi em 2004 que “o Ministério da Educação (MEC) criou a Rede Nacional de Formação Continuada de professores da educação básica, sob o argumento de contribuir para a melhoria da formação dos professores e dos alunos brasileiros” (BRASIL/SEB/MEC, 2009).

De acordo com Silva (2009 p. 08):

> [...] é composta por universidades que se constituem centros de pesquisa e de desenvolvimento da educação. Cada um desses centros mantém uma equipe que coordena a elaboração de programas voltados para a formação continuada dos professores de educação básica em exercício nos sistemas estaduais e municipais de educação.

A Rede atua em cinco áreas de formação: alfabetização e linguagem; educação matemática e científica; ensino de ciências humanas e sociais; artes e educação física; gestão e avaliação da educação (BRASIL/MEC, 2005).

Os Centros, além de outras ações têm a incumbência de elaborarem materiais e metodologias de cursos, tanto para professores, quanto para gestores, os quais são oferecidos aos Sistemas de Ensino, sendo esses cursos desenvolvidos “na modalidade à distância, semi-presencial” (BRASIL/MEC, 2005).

De acordo com Brasil/MEC (2005), as universidades integrantes dessa Rede são, em **Alfabetização e Linguagem:** Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade de Brasília (UnB) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); em **Educação Matemática e Científica:** Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS); em **Ensino de**

[51] Formação de Professores, maiores informações constam no capítulo I desta dissertação.

Ciências Humanas e Sociais: Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal do Ceará (UFC) e Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG); **em Artes e Educação Física:** Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); **Em Gestão e Avaliação da Educação:** Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Universidade Federal do Paraná (UFPR).

A partir de 2008, o MEC tem em andamento dois programas de formação continuada para professores do Ensino Fundamental, destinados aos municípios, a fim de fornecer subsídio ao professor do Novo Ensino Fundamental: "Pró-Letramento" para as séries iniciais do Ensino Fundamental e o "Gestar" para as séries finais.

De acordo com o MEC:

> O programa Gestão da Aprendizagem Escolar oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas. A formação possui carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas à distância (estudos individuais) para cada área temática. O programa inclui discussões sobre questões prático-teóricas e busca contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor em sala de aula (BRASIL/MEC, 2009).

O outro programa do Governo Federal em andamento é o "Pró-Letramento" que:

> [...] é um programa de formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental, para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática. O programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estão em exercício, nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas. Os cursos de formação continuada oferecidos pelo programa têm duração de 120 horas com encontros presenciais e atividades individuais com duração de 8 meses. (BRASIL/MEC, 2009).

Ambos os programas estão atrelados ao PAR (Programa de Ações Articuladas) do Governo Federal, sendo que os municípios precisam firmar convênio com o MEC para que os professores tutores possam receber a formação para depois desenvolverem com os demais professores do seu município.

> Para fazer a adesão, o dirigente municipal de educação deve ter acesso ao Plano de Ações Articuladas (PAR) do município no Sistema Integrado de

> Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec). A adesão também pode ser feita pelos municípios que já participaram do programa e pretendem atender mais professores (BRASIL/MEC, 2009).

Considerando que o foco da pesquisa diz respeito aos anos iniciais do Ensino Fundamental, a análise documental se centrará no Pró-Letramento.

Dessa maneira, ao se referir ao programa o MEC em 2007 assim se manifestou:

> O Pró-Letramento funcionará na modalidade semi-presencial. Para isso, utilizará material impresso e vídeos e contará com atividades presenciais e à distância, que serão acompanhadas por professores orientadores, também chamados tutores" (BRASIL/MEC, 2007, p.02).

É possível perceber que o MEC, por meio do **"Guia Geral do Pró-Letramento**" (2007, p. 02), explicita sua definição de formação continuada, defendendo que é uma exigência da atividade profissional na atualidade, demonstrando que essa formação não deve ser reduzida a uma ação compensatória das fragilidades de uma formação inicial.

Considera que o conhecimento adquirido na formação inicial é reelaborado e especificado no exercício da profissão, atendendo dessa maneira a "mobilidade, a complexidade e a diversidade das situações que solicitam intervenções adequadas". Por isso, postula que essa formação deve levar o educador a uma atitude de investigação e reflexão, pois "a atividade profissional é um campo de produção do conhecimento" que "envolvem aprendizagens que vão além da simples aplicação do que foi estudado" (BRASIL/MEC, 2007, p.02).

Na visão aqui defendida pelo MEC, o professor é visto como sujeito da ação, por isso a necessidade de valorizar as suas experiências pessoais, bem como, suas "incursões teóricas" e os seus saberes da prática, possibilitando-lhe a atribuição de novos significados a essa prática, além de enfrentamento das dificuldades que encontra diariamente (BRASIL/MEC, 2007, p.02).

Sobre a relação existente entre formação e profissionalização, o MEC apresenta:

> Ainda não se pode perder de vista a articulação entre formação e profissionalização, na medida em que uma política de formação implica ações efetivas, no sentido de melhorar a qualidade do ensino, as condições de trabalho e ainda contribuir para a evolução funcional (BRASIL/MEC, 2007, p. 03).

Em relação à estrutura organizacional, há uma divisão de tarefas entre as instâncias parceiras dessa formação: MEC, Universidades e Sistemas de Ensino.

Assim, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e da Secretaria de Educação à Distância (SEED) é o coordenador Nacional do Programa.

> Para isso, elabora as diretrizes e os critérios para organização dos cursos e a proposta de implementação. Além disso, garante os recursos financeiros para a elaboração e a reprodução dos materiais, e a formação dos orientadores/tutores (BRASIL/MEC, 2007, p. 05).

No que se refere ao papel das Universidades parceiras desse programa, constata-se que estas, “são responsáveis pelo desenvolvimento e produção dos materiais para os cursos, pela formação e orientação do professor orientador/tutor, pela coordenação dos seminários previstos e pela certificação dos professores cursistas” (BRASIL/MEC, 2007, p. 05).

Quanto aos Sistemas de Ensino, sua responsabilidade consiste na disponibilização dos recursos humanos que estarão vinculados ao programa: professores tutores e coordenador Geral. Além disso, é de sua responsabilidade prover toda a parte organizacional em relação a espaço físico adequado, com recursos tecnológicos necessários ao desenvolvimento do programa, bem como, despesas com estadia e deslocamento para o professor tutor quando de sua participação nos cursos de formação (BRASIL/MEC, 2007, p. 05-06).

Os professores participantes do programa deverão ser professores vinculados aos sistemas de ensino e atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental (BRASIL/MEC, 2007, p. 03).

Os professores Tutores, escolhidos pelas secretarias municipais de educação também deverão ser profissionais do quadro próprio do magistério, sendo que estes receberão uma bolsa para desenvolverem o curso e, de acordo com a necessidade, as secretarias de educação poderão dispensar esses profissionais do seu trabalho na escola ou acrescentarem horas suplementares à sua jornada de trabalho (BRASIL/MEC, 2007, p. 03).

> O Professor orientador/tutor deverá atender aos seguintes critérios: estar disponibilizado para o Programa, cumprindo a carga horária mínima definida de acordo com as Diretrizes do Pró-Letramento; estar em efetivo exercício no magistério da rede pública de ensino; ter formação em nível superior, licenciatura em Pedagogia/letras/matemática; caso não for atendido o item anterior, ter formação mínima em nível médio (curso normal/magistério); ter experiência de um ano no magistério; permanecer

> em exercício durante a realização do Pró-Letramento, mantendo o vínculo com a rede pública de ensino e será vedada a vinculação do professor a mais de um programa com pagamento de bolsa de estudo tendo por base a Lei 11.273/06[52] (BRASIL/MEC, 2007, p. 03).

No que diz respeito ao coordenador geral do programa, este deve ser um profissional integrante da Secretaria Municipal de Educação, cuja função consiste em:

> Acompanhar e dinamizar o Programa, na instância de seu município; participar das reuniões e dos encontros agendados pelo MEC e/ou pelas Universidades; prestar informações sobre o andamento do Programa no Município; subsidiar as ações dos tutores; tomar decisões de caráter administrativos e logístico; garantir condições materiais e institucionais para o desenvolvimento do Programa (BRASIL/MEC, 2007, p. 04).

É importante salientar que após a conclusão dos cursos de Alfabetização/Linguagem e Matemática (os quais são trabalhados separadamente), o MEC propõe o revezamento de cursos, de modo que os professores que participaram de um dos cursos, possam também participar do outro.

Em se tratando do material, são oito fascículos destinados aos professores cursistas, sendo que além dos fascículos, os professores/tutores recebem DVDs que os auxiliam na complementação do trabalho.

Em relação à formação continuada de Alfabetização/Linguagem, são abordados os seguintes temas:

> 1) Capacidades lingüísticas da alfabetização e a avaliação. 2) Alfabetização e letramento: questão sobre avaliação. 3) A organização do tempo pedagógico e o planejamento de ensino. 4) A organização e uso da biblioteca escolar e das salas de aula de leitura. 5) O lúdico na sala de aula: projetos e jogos. 6) O livro didático em sala de aula: algumas reflexões. 7) Modos de falar/Modos de escrever. 8) Fascículo complementar (MEC:SEB/SEED, 2007, p. 07).

Quanto à formação em Matemática, os temas abordados são os seguintes:

> 1) Números naturais. 2) Operações com números naturais. 3) Espaço e forma. 4) Frações. 5) Grandezas e Medidas. 6) Tratamento da informação. 7) Resolver problemas: o lado lúdico do ensino da matemática. 8) Avaliação da aprendizagem em matemática nos anos iniciais (MEC: SEB/SEED, p. 07).

[52] Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em : <www.uab.capes.gov.br/index.php?...com...>.

Sobre a avaliação dos professores cursistas, esta obedecerá aos seguintes critérios:

> Freqüência aos encontros presenciais; realização satisfatória das tarefas previstas em cada fascículo; auto-avaliação do professor cursista, considerando o percurso durante o Pró-Letramento, as contribuições do curso e as mudanças em sua prática pedagógica (BRASIL/MEC, 2007, p. 08).

Assim sendo, conclui-se que existe uma política de formação do professor em serviço ofertada pelo Ministério da Educação, atendendo à concepção de ensino defendida por esse Ministério.

Verifica-se, a partir da observação e da análise dos materiais utilizados na formação continuada, que o Programa Pró-Letramento está alicerçado num trabalho voltado para a resolução de problemas na Matemática e, na área de Alfabetização e Linguagem, a ênfase recai sobre as questões de leitura envolvendo os gêneros textuais que permeiam todo o processo de alfabetização e letramento. Além disso, é abordada a questão da ludicidade, questão primordial na infância, principalmente no trabalho com as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Desse modo, constata-se que os conteúdos desenvolvidos no Programa são conteúdos fundamentais para a formação do professor dos anos iniciais. A formação nesta perspectiva representa assim uma complementação à sua formação inicial.

O próximo capítulo, portanto, versará sobre a implantação do Ensino Fundamental de nove anos no município de Dois Vizinhos, discutindo os resultados dessa implantação, por meio das entrevistas colhidas entre os profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino, analisando se isso resultou ou não na melhoria do ensino ofertado aos alunos desta rede.

4 O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NO MUNICÍPIO DE DOIS VIZINHOS – PR, E OS REFLEXOS DESSA NOVA FORMA DE ORGANIZAÇÃO NA QUALIDADE DO ENSINO OFERTADO AOS ALUNOS DA REDE

O processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos ocorreu em Dois Vizinhos no ano de 2007, atendendo ao que dispõe a Lei nº 12. 274/06 que instituiu o Ensino Fundamental de nove anos no Brasil.

Após reuniões com a UNDIME, Secretários de Educação da região, Conselho Municipal de Educação e Núcleo Regional de Educação, de acordo com orientações da SEED do Paraná e do MEC, implantou-se em 2007, na Rede Municipal de Ensino do referido município esta nova forma de organização do ensino, de maneira progressiva, atendendo concomitantemente o Ensino Fundamental de oito anos, em processo de cessação e o novo Ensino Fundamental, com as primeiras turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos.

São datas marcantes na história da educação duovizinhense, os anos de 2010 e 2011, pois a primeira, consagra-se como a de conclusão das turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental de oito anos, ou seja, a da última turma de 4ª série na Rede Municipal de Ensino e, neste ano de 2011, por ser o ano de conclusão da primeira etapa dos anos iniciais do novo Ensino Fundamental, com a chegada ao 5º ano, das primeiras turmas do Ensino Fundamental de nove anos.

Considerando essa caminhada de aproximadamente cinco anos da nova forma de organização do Ensino Fundamental, os próximos tópicos discorrerão sobre a caracterização da Rede Municipal de Ensino de Dois Vizinhos- PR e sobre as interferências dessa mudança no processo ensino-aprendizagem dos alunos atendidos por esta Rede de Ensino, na visão dos professores e equipe pedagógico-administrativa da referida rede.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DOIS VIZINHOS

O município de Dois Vizinhos conta com 13 escolas municipais que ofertam os anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Destas, nove estão localizadas no espaço urbano e quatro no espaço rural, conforme tabelas abaixo:

Tabela 01[53] – Estabelecimentos de ensino da rede municipal, localizados na zona rural – 2006

Nome do estabelecimento	Etapas e modalidades de Ensino	Organização	Prédio	Ano de criação e construção
Escola Rural Municipal José Bonifácio – Educação Infantil e Ensino Fundamental	EIEF	Mista	P	1954/1979
Escola Rural Municipal Presidente Juscelino Kubitsch– Educação Infantil e Ensino Fundamental	EIEF	Mista	P**	1977/1977
Escola Municipal Plínio Salgado– Educação Infantil e Ensino Fundamental	EIEF	Mista	P**	1982/1994
Escola Rural Municipal Nossa Senhora da Salete – Educação Infantil e Ensino Fundamental	EIEF	Mista	P**	1982/1997

Siglas: EIEF – Educação Infantil e Ensino Fundamental; P – Próprios; P** - Prédios do Município compartilhados com o Estado.
Fonte: Plano Municipal de Educação de Dois Vizinhos (Lei nº 1.372/2007), 2007, p. 38.

Tabela 02[54] – Estabelecimentos de ensino da rede municipal, que ofertam Ensino Fundamental localizados na zona urbana – 2006

Nome do estabelecimento	Etapas e modalidades de Ensino	Organização	Prédio	Ano de criação e construção
Escola Municipal João Paulo II – Educação Infantil e Ensino Fundamental	EIEF	Mista	P*[55]	1973/1972
Escola Municipal Nossa Senhora de Lourdes – Educação Infantil e Ensino Fundamental	EF	Mista	P**	1993/2004
Escola Municipal Santa Luzia - Educação Infantil e Ensino Fundamental	EF	Mista	P**	1988/1995
Escola Municipal Jardim da Colina – Educação Infantil e Ensino Fundamental	EF	Mista	P*	1992/1982
Escola Municipal Tia Anastácia – Educação Infantil e Ensino Fundamental	EF	Mista	P*	1991/1985
Escola Municipal Vinte e Oito de Novembro – Educação Infantil e Ensino Fundamental	EF	Mista	P	1976
Escola Municipal Presidente Vargas – Educação Infantil e Ensino Fundamental	EF e EE	Mista	P	1968/1965
Escola Municipal Carrossel – Educação Infantil e Ensino Fundamental	EF e EE	Mista	P	1981/1982
Escola Municipal Lonny Lange – Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA	EF e EJA EF	Mista	P*	1991/1965

Siglas: EIEF – Educação Infantil e Ensino Fundamental; EF – Ensino Fundamental; EE – Educação Especial; EJA – Educação de Jovens e Adultos; P – Próprios; P* - Prédios do Estado, compartilhados com o Município; P** - Prédios do Município, compartilhados com o Estado.
Fonte: Plano Municipal de Educação de Dois Vizinhos (Lei nº 1.372/2007), 2007, p. 39.

[53] TABELA 01 – os dados da tabela 01, constam na tabela 13 à p. 38, da Lei nº 1.372/2007 que instituiu o Plano Municipal de Educação de Dois Vizinhos, no entanto, a coluna correspondente à organização do ensino foi atualizada pela pesquisadora, considerando as alterações ocasionadas neste tópico, resultantes da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos.

[54] TABELA 02 – os dados da tabela 02 constam na tabela 13 à p. 39, da Lei nº 1.372/2007 que instituiu o Plano Municipal de Educação de Dois Vizinhos. No entanto as etapas e modalidades de Ensino foram atualizadas pela pesquisadora, bem como a organização, considerando as alterações nestes itens, decorrentes da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos que ocasionou também a transferência da maioria das turmas da última etapa da Pré-Escola para os Centros Municipais de Educação Infantil.

[55] Embora no Plano Municipal de Educação conste que o prédio é próprio, de acordo com informações da escola, o prédio é Estadual e funciona de forma compartilhada.

É relevante destacar que as escolas localizadas no espaço rural ofertam também a Educação Infantil, bem como uma escola da sede onde mais de 80% dos alunos são oriundos do espaço rural, conforme demonstrações acima.

Além das escolas municipais, integram a Rede Municipal de Ensino oito centros de educação infantil, todos localizados no espaço urbano.

Ainda os alunos mais carentes são atendidos em contraturno escolar na Escola Municipal Carrossel que funciona em tempo integral, a qual propicia reforço escolar e oficinas pedagógicas ou ainda, nas entidades sócio-educativas do Município: AABB Comunidade, Casa da Paz e Guarda Mirim, sendo que na Guarda Mirim há um trabalho também voltado para a iniciação profissional, de modo que muitos alunos já foram encaminhados ao mundo do trabalho.

Destaca-se que as outras escolas municipais também oferecem contraturno escolar para os alunos com defasagens de aprendizagem e, algumas ofertam algumas oficinas pedagógicas, porém não funcionam em tempo integral. Os alunos das escolas da Rede que necessitam de um acompanhamento mais individualizado têm um horário pré-agendado em turno contrário ao que frequentam o ensino regular, o qual é destinado ao reforço escolar ou ainda matriculam-se nas oficinas pedagógicas (balé, violão, street dance, dentre outras), nas escolas que as ofertam.

A Rede Municipal de Ensino é formada por 213 profissionais da Educação, conforme demonstrativo seguinte:

Tabela 03 – Professores Efetivos da Rede Municipal de Ensino

PROFESSORES EFETIVOS		
FUNÇÃO	**REGIME DE TRABALHO**	**NÙMERO DE PROFESSORES**
Professor	20 horas semanais	88
Professor	40 horas semanais	66
Professor de Educação Infantil	40 horas semanais	59
Total		**213**

Fonte: Secretaria Municipal de Educação Cultura e Esportes – Departamento de Ensino, março, 2011.

Em relação à formação dos professores do quadro efetivo da educação municipal, percebe-se que em sua grande maioria, possuem especialização, uma boa parcela são apenas graduados, duas professoras com Magistério, uma professora leiga, conforme o demonstrativo seguinte:

Tabela 04 – Formação Acadêmica dos Professores Efetivos da Rede Municipal de Ensino

FORMAÇÃO	Nº DE PROFESSORES
Especialista	166
Graduado/Licenciatura	29
Magistério	17
Leigo	01
Total	**213**

Fonte: Secretaria Municipal de Educação Cultura e Esportes – Departamento de Ensino, março, 2011.

É relevante destacar que três dos professores especialistas constantes na tabela acima são mestrandos.

Na sequência serão analisados os depoimentos de alguns professores e gestores, a fim de conhecer como esses profissionais avaliam os reflexos dessa nova forma de organização do ensino na qualidade do ensino ofertada aos alunos desta Rede.

4.2 OS RESULTADOS DA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NA PERCEPÇÃO DAS EQUIPES PEDAGÓGICO-ADMINISTRATIVAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DOIS VIZINHOS- PR

Conforme apresentado na parte introdutória desta pesquisa, além da análise documental e bibliográfica, foram colhidos depoimentos de profissionais da Rede Municipal de Ensino de Dois Vizinhos: professores, coordenadores pedagógicos, diretores de escolas, diretora do Departamento de Ensino da Secretaria Municipal de Educação e secretárias de educação, a fim de colher informações sobre a implantação do Ensino Fundamental de nove anos e os reflexos dessa nova forma de organização do ensino no processo ensino-aprendizagem ofertado aos alunos desta rede.

Para tanto, foram entrevistados 17 profissionais, os quais foram agrupados em duas categorias, sendo elaborados dois roteiros de entrevistas, constantes nos apêndices A e B desta pesquisa. As questões são diversificadas, tendo em vista que à equipe gestora foram feitas perguntas específicas mais voltadas às questões administrativas, enquanto que à equipe pedagógica, o enfoque se voltou mais para as questões pedagógicas, do processo ensino-aprendizagem. Porém, algumas questões se repetiram em ambas as entrevistas.

As tabelas abaixo demonstram as categorias nas quais foram agrupados os profissionais da educação que se submeteram à entrevista.

Tabela 05 – Gestores da Rede Municipal de Ensino

EQUIPE ADMINISTRATIVA	
FUNÇÃO	**MOSTRA**
Gestor 1	01
Gestor 2	01
Gestor 3	01
Gestor 4	01
Gestor 5	01
TOTAL	**05**

TABELA 06 – Professores e Coordenadores Pedagógicos da Rede Municipal de Ensino

EQUIPE PEDAGÓGICA	
FUNÇÃO	**MOSTRA**
Coordenação Pedagógica	02
Professor (1º ano)	02
Professor (2º ano)	02
Professor (3º ano)	02
Professor (4º ano)	02
Professor (5º ano)	02
TOTAL	**12**

É relevante destacar que todos os professores depoentes foram selecionados pela pesquisadora, com base na sua experiência com turmas de séries e anos equivalentes, ou seja, de modo que esses professores pudessem fazer um comparativo entre os alunos da mesma faixa etária das duas formas de organização do ensino: o Ensino Fundamental de oito anos e o Ensino Fundamental de nove anos.

A tabela a seguir apresenta a equivalência da organização do Ensino Fundamental em oito e nove anos:

Tabela 07 - Equivalência entre o Ensino Fundamental de oito e de nove anos

8 anos de duração	9 anos de duração	Idade correspondente no início do ano letivo (sem distorção idade/ano)
-	1º ano	6 anos
1ª série	2º ano	7 anos
2ª série	3º ano	8 anos
3ª série	4º ano	9 anos
4ª série	5º ano	10 anos
5ª série	6º ano	11 anos
6ª série	7º ano	12 anos
7ª série	8º ano	13 anos
8ª série	9º ano	14 anos

Fonte: Ensino Fundamental de Nove Anos: Passo a Passo do Processo de Implantação, 2009, p. 12.

Cada subitem a seguir versará sobre os depoimentos desses profissionais, relatando como se deu a implantação dessa organização do ensino em Dois Vizinhos- PR e o relato das experiências vivenciadas por esses profissionais, bem como as suas opiniões a respeito dos resultados dessas mudanças no processo ensino-aprendizagem dos alunos desta Rede de Ensino.

4.2.1 O Ensino Fundamental de Nove Anos na visão da equipe gestora (Secretárias de Educação, Diretora do Departamento de Ensino e Diretoras de Escola)

A presente pesquisa embora tenha se estruturado em forma de entrevista, buscou transcrever em forma de depoimentos o relato dos entrevistados, inclusive apresentando ou lendo os relatos para os depoentes, a fim de confirmar ou refutar o que havia sido registrado, permitindo-se assim, quando necessário, a reelaboração da resposta, a fim de manter a fidelidade ao ponto de vista dos colaboradores.

Por uma questão de contextualização do processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos, definiu-se inicialmente pela análise dos depoimentos da equipe gestora/administrativa, cujos questionamentos integram o apêndice A desta investigação.

Para preservar a individualidade de cada gestor os profissionais serão identificados como Gestor 1, Gestor 2, Gestor 3, Gestor 4 e Gestor 5.

A questão 01 versou sobre a data de implantação do Ensino Fundamental de nove anos, conforme demonstração a seguir:

Questão 01: **“Quando se deu a implantação do Ensino Fundamental em Dois Vizinhos**?”

> **Gestor 1:** Em 2007.
>
> **Gestor 2:** Já estamos no quinto ano, então há cinco anos atrás, em 2007.
>
> **Gestor 3:** Deixa eu ver, aquela turma já está no quinto ano. Foi em 2007.
>
> **Gestor 4:** Em 2007.
>
> **Gestor 5:** Em 2007.

Sobre a questão 02 **“Como a Rede Municipal de Ensino se organizou fisicamente para atender essa nova forma de organização do Ensino*?”*,** percebe-se convergência nas falas dos gestores:

> **Gestor 1:** Foram feitas algumas mudanças na estrutura física, sendo adquirido um Centro de Educação Infantil, construídos dois novos Centros, sendo que um deles com atendimento específico para a Pré-escola. As turmas de Pré-escola que funcionavam nas escolas municipais, foram remanejadas para os centros, abrindo espaço para os 1º anos do Ensino Fundamental de nove anos. Também foram construídas algumas salas de aula, ampliando as escolas e investindo em equipamentos, tais como mesinhas e cadeirinhas.
>
> **Gestor 2:** Ampliação de algumas escolas com construções de salas de aula. Naquele momento foram feitas algumas adequações emergenciais necessárias para o desenvolvimento básico.
>
> **Gestor 3:** Foram feitas adaptações, ajustes, as salas da pré-escola foram utilizadas para os primeiros anos.
>
> **Gestor 4:** Na época a pré-escola se transformou no 1º ano. Então num primeiro momento não faltaram salas.
>
> **Gestor 5:** As salas que eram da pré-escola foram utilizadas para o 1º ano. No entanto as mesinhas e cadeiras adequadas à faixa etária foram transferidas para os Centros de Educação Infantil.

Todos os entrevistados demonstraram conhecimento da data da implantação que corresponde ao ano de 2007.

Em relação à organização do espaço físico, de acordo com os depoimentos dos gestores, o Município fez adaptações do espaço e dos equipamentos pedagógicos, ou seja, foram realizadas adequações emergenciais, procurando num primeiro momento atender aos alunos do primeiro ano do novo Ensino Fundamental, sem deixar de lado a preocupação com os alunos do Ensino Fundamental de oito anos que iniciavam um processo gradativo de cessação, bem como com os alunos da educação infantil que a partir de então seriam atendidos somente nos centros de educação infantil e nas escolas rurais.

Assim sendo, neste primeiro ano, não faltaram salas de aula nas escolas municipais, pois foram reaproveitadas as da pré-escola e construídas algumas.

Percebe-se ainda uma preocupação quanto ao mobiliário da pré-escola e do primeiro ano. Todavia, devido à emergência do atendimento aos sujeitos do primeiro ano, constata-se na fala de uma gestora que, na ânsia de se atender da melhor forma possível os alunos da pré-escola, foram transferidas mesas e cadeiras propícias à faixa etária da pré-escola e primeiro ano para os centros de educação

infantil, acarretando inadequação na turma de primeiro ano, onde os alunos dessa escola receberam as mesas e carteiras maiores.

Assim, fica evidente que nem sempre as determinações implementadas nas leis se efetivam com qualidade, às vezes por falta de recursos, outras por falta de tempo para as adaptações necessárias, ou ainda, por outros fatores que interferem direta ou indiretamente no desenvolvimento das políticas públicas.

O Ministério da Educação adverte para que se tenha muito cuidado em relação a esse processo de transição de uma forma de organização para a outra, pois ambas necessitam de um olhar especial: o Ensino Fundamental de oito anos que passará por processo gradativo de cessação, bem como o novo Ensino Fundamental que inicia seu processo de implantação.

Esse órgão sinaliza para o cuidado em relação ao processo ensino-aprendizagem, mas considerando-se que a parte de estrutura física interfere no processo ensino-aprendizagem, avalia-se como imprescindível que o ambiente físico esteja adaptado à faixa etária dos alunos.

> Durante o período de transição entre as duas estruturas, os sistemas devem administrar uma proposta curricular, que assegure as aprendizagens necessárias ao prosseguimento, com sucesso, nos estudos tanto às crianças de seis anos, quanto às de sete anos de idades que estão ingressando em 2006, bem como às crianças ingressantes no, até então,, ensino fundamental de oito anos (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007, p. 09).

Sobre a importância da adequação dos mobiliários à faixa etária infantil, Montessori (1965, p. 42-43), descreve qual seria a sala de aula perfeita para as crianças.

> Mandei construir mesinhas de formas variadas, que não balançassem, e tão leves que duas crianças de quatro anos pudessem fàcilmente (SIC!) transportá-las; cadeirinhas, de palha ou de madeira, igualmente bem leves e bonitas, e que fôssem (SIC!) uma reprodução, em miniatura, das cadeiras de adultos, mas proporcionadas às crianças. Encomendei poltroninhas de madeira com braços largos e poltroninhas de vime, mesinhas quadradas para uma só pessoa, e mesas com outros formatos e dimensões, recobertas com toalhas brancas, sôbre (SIC!) as quais seriam colocados vasos de folhagens ou de flôres (SIC!).

A autora complementa:

> Também faz parte dessa mobília uma pia bem baixa, acessível às crianças de três ou quatro anos, guarnecidas de tabuinhas laterais laváveis, para o

> sabonete, as escôvas (SIC!) e a toalha. Todos esses (SIC!) móveis devem ser baixos, leves e muito simples. Pequenos armários fechados por cortina ou pequenas portas, cada um com sua chave própria; a fechadura ao alcance das mãos das crianças, que poderão abrir e fechar esses (SIC!) móveis e acomodar dentro deles (SIC!) seus pertences. [...] Ao longo das paredes, bem baixas [...] (MONTESSORI, 1965, p. 43).

O posicionamento de Montessori expressa a importância de um ambiente que atenda às necessidades da criança pequena, onde ela possa circular livremente, onde ela mesma possa pegar os objetos que deseja, um ambiente acessível e ao mesmo tempo agradável.

Uma sala de aula nos moldes propostos pela autora reflete um ambiente lúdico, prazeroso que possibilita o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da autonomia e da aprendizagem de maneira lúdica, o que vem de encontro à proposta do Ministério da Educação para o Ensino Fundamental de nove anos, principalmente para o primeiro ano e se expressa na fala dos autores/organizadores do documento **"Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade":**

> [...] os espaços educativos, os materiais didáticos, o mobiliário e os equipamentos precisam ser repensados para atender às crianças com essa nova faixa etária no ensino fundamental, bem como à infância que já estava nessa etapa de ensino com oito anos de duração (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007, p. 08).

Quanto à questão 03: **"Como a Rede Municipal de Ensino se organizou pedagogicamente para atender essa nova forma de organização do Ensino?"**, os gestores assim se posicionaram:

> **Gestor 1:** Foram promovidos cursos específicos sobre o Ensino Fundamental de nove anos e investimentos em material pedagógico, inclusive parquinhos para os Núcleos Rurais e para a escola da sede que tem a maioria dos seus alunos residentes na zona rural, tendo em vista a entrada das crianças de faixa etária menor e pelo fato dessas crianças não terem o mesmo acesso que as crianças que residem na cidade, aos parques infantis do município.
>
> **Gestor 2:** A formação continuada dos profissionais de educação por meio da Secretaria de Educação orientadas pela SEED/PR e MEC. Isso foi a essência do processo para se ter segurança na caminhada do ensino de 9 anos.
>
> **Gestor 3:** Foram reelaborados os planejamentos, cursos de Formação para os professores, leituras e pesquisas.
>
> **Gestor 4:** A princípio foi reaproveitado o material da pré-escola para o 1º ano e aos poucos foi-se buscando estudar e buscar alternativas para o novo

> Ensino Fundamental, através de materiais, jogos pedagógicos. Hoje tem mais alternativas até por parte dos vendedores. Também foram ofertados cursos de formação para todos os educadores da rede.
>
> **Gestor 5:** Foram ofertados cursos de formação e auxílio do novo planejamento.

Diante das respostas, se verifica que a base da organização pedagógica se deu por meio da formação, seja esta continuada, cursos de extensão ou mesmo por meio de leituras. Houve ainda reelaboração dos planejamentos procurando atender a nova organização do ensino. Além disso, foram mencionados por alguns gestores o investimento em materiais pedagógicos, tais como jogos e parquinhos infantis.

Destaca-se na fala do Gestor 1, a preocupação em oferecer por meio da escola o acesso à brincadeira, ao lúdico, tendo em vista que para as crianças oriundas do espaço rural, o acesso aos parques infantis é mais limitado. Isso denota a preocupação da gestora em relação à oferta de oportunidades semelhantes aos alunos que residem no espaço rural em relação aos que vivem na sede do município.

Em se tratando da formação de professores e da reorganização curricular por meio do planejamento, Beauchamp; Pagel e Nascimento (2007, p. 08) defendem:

> A ampliação do ensino fundamental demanda, ainda, providências para o atendimento das necessidades de recursos humanos – professores, gestores e demais profissionais de educação – para lhes assegurar, entre outras condições, uma política de formação continuada em serviço, o direito ao tempo para o planejamento da prática pedagógica, assim como melhorias em suas carreiras (grifo nosso).

No que diz respeito ao papel da brincadeira no contexto escolar, Gusso et al. (2010, p. 16) assegura que “[...] a didática pode se apropriar dos elementos do brincar para tornar o aprendizado mais instigante e desafiador”.

Borba (2007, p. 39) complementa:

> [...] o brincar é um espaço de apropriação e constituição pelas crianças de conhecimentos e habilidades no âmbito da linguagem, da cognição, dos valores e da sociabilidade. E que esses conhecimentos se tecem nas narrativas do dia-a-dia, constituindo os sujeitos e a base para muitas aprendizagens e situações em que são necessários o distanciamento da realidade cotidiana, o pensar sobre o mundo e o interpretá-lo de novas formas, bem como o desenvolvimento conjunto de ações coordenadas em torno de um fio condutor comum.

Percebe-se que a brincadeira é um importante recurso do processo ensino-aprendizagem, pois por meio do brincar são estimulados diversos aspectos do desenvolvimento humano: a criatividade, a imaginação, a socialização, os vínculos afetivos, o estabelecimento de regras e o cognitivo, principal objetivo do trabalho escolar.

Outro nível de ensino que merece destaque neste contexto é a Educação Infantil, pois com as mudanças no Ensino Fundamental, antecipando a matrícula dos alunos neste nível de ensino, subentende-se que ocorreram alterações na organização da Educação Infantil, principalmente na pré-escola, sendo que a questão 04 versou sobre isso:

Questão 04: "**Essa mudança na forma de organização do Ensino Fundamental ocasionou alterações também na organização da educação infantil? Comente".**

> **Gestor 1:** Motivou maiores investimentos do município em construções físicas visando atender principalmente a pré-escola. Os alunos da pré-escola passaram a ser atendidos apenas em um período, objetivando atender um maior número de crianças.
>
> **Gestor 2:** Também na educação infantil, pois agora já chegamos ao 5º ano e há a necessidade de um investimento maior na Educação Infantil, pois as crianças já são diferentes e há a necessidade de investimentos no humano. Com as coordenadoras pedagógicas agora nos Centros para dar apoio, assim as direções poderão atender mais o administrativo. Com certeza com o passar do tempo a Educação Infantil terá melhor desenvolvimento e também é necessário cada vez mais investimentos na formação. O atendimento em meio período para a pré-escola foi uma alternativa também para atender mais crianças.
>
> **Gestor 3:** A pré-escola passou a ser atendida somente nos Centros de Educação Infantil, na sede. Nos núcleos rurais, continuou o atendimento nas escolas.
>
> **Gestor 4:** Acho que sim, no físico, porque os Centros passaram a atender a última etapa da pré-escola e as professoras da Educação Infantil também tiveram que se adaptar a nova realidade, em relação ao trabalho pedagógico.
>
> **Gestor 5:** Sim. A partir da implantação do Ensino Fundamental, a pré-escola passou a ser ofertada somente nos Centros de Educação Infantil.

Nos depoimentos dos gestores, evidencia-se que houve a transferência do atendimento da pré-escola das Escolas Municipais para os Centros de Educação Infantil, pois até a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, a última etapa da Educação Infantil, o jardim III, era ofertado nas escolas municipais.

Observa-se ainda que nos Núcleos Rurais, pela distância da sede, permanece a oferta da última etapa da pré-escola nas Escolas Municipais, porém o atendimento passou a ser para o Jardim II, tendo em vista que a faixa etária correspondente ao Jardim III, passou então a integrar o Ensino Fundamental de nove anos.

É visível nas falas dos gestores que neste primeiro momento, os esforços do Município se centraram na busca de alternativas de acesso dos alunos a esta primeira etapa da Educação Básica - a Educação Infantil. Para isso foram construídas salas de aula, adquiridos e construídos novos Centros de Educação Infantil (o que se expressa no depoimento da gestora 1, na questão 02).

Outro ponto que ganhou destaque nas falas das gestoras 1 e da gestora 2 refere-se ao atendimento em meio período para as turmas de pré-escola, procurando ampliar o acesso à Educação Infantil.

Apesar das respostas de modo geral, se referirem mais à estrutura física e organizacional, expressou-se por meio da fala de dois gestores, a preocupação em relação ao pedagógico.

A gestora 2 em sua fala demonstra que as mudanças que ocorreram nos aspectos físicos são importantes, mas que o pedagógico merece destaque e por meio de seu depoimento ela expressa que foi feito um investimento em recursos humanos, ou seja, as coordenações pedagógicas que passaram a compor as equipes pedagógico-administrativas dos Centros de Educação Infantil são importantes contribuições ao processo de ensino-aprendizagem nesta primeira etapa da Educação Básica.

Sobre a importância de um trabalho articulado que ultrapasse a mera formalização legal, Gusso et al. (2010, p. 12) se pronuncia:

> A compreensão da infância como historicamente situada implica que a escola, em seu conjunto, efetive um trabalho articulado e com unidades de propósitos educativos. Esses propósitos orientarão o trabalho desenvolvido pelos professores, portanto devem ser discutidos e compreendidos pelo conjunto dos profissionais da unidade escolar, além de devidamente sistematizados na proposta pedagógica.

Fazendo uma interligação entre a fala da gestora 2 e da autora acima citada, verifica-se que todo o trabalho escolar deve estar em sintonia, o pedagógico, com o administrativo, a coordenação pedagógica com a direção e o grupo de professores, buscando sempre o objetivo principal que é o desenvolvimento integral do

educando.

Outro aspecto que da referida autora remete e considerando os depoimentos já analisados, é a questão do planejamento, pois os gestores, na questão 03, comentaram que foram reelaborados os planejamentos do ensino fundamental.

Como o objetivo desta pesquisa é o Ensino Fundamental e não a Educação Infantil, não foi levantado nenhum questionamento a respeito dos planejamentos para esta etapa do ensino, mas considerando que a pesquisadora é professora da Rede Municipal de Ensino, é de conhecimento que os planejamentos da educação infantil também passaram por reformulações, sempre procurando respeitar a faixa etária da criança, pois esta primeira etapa da Educação Básica, tem suas especificações próprias, e, portanto necessitam ser respeitadas nas suas singularidades.

Conforme Beauchamp; Pagel e Nascimento (2007, p. 08):

> Faz-se necessário destacar, ainda, que a educação infantil não tem como propósito preparar crianças para o ensino fundamental, essa etapa da educação básica possui objetivos próprios, os quais devem ser alcançados a partir do respeito, do cuidado e da educação de crianças que se encontram em um tempo singular da primeira infância.

Já na questão 05, questionou-se: **"Quais as modificações implementadas na escola para atender à nova organização do Ensino Fundamental?"**

> **Gestor 1:** Além das ampliações e construções de algumas salas de aulas, em algumas escolas que eu já comentei foram investidos em mesas e cadeiras correspondentes à idade das crianças, onde foi possível fazer essa adequação. As direções investiram também em material didático, pedagógico.
>
> **Gestor 2:** O próprio contraturno que atendia da 1ª a 4ª série, passou a atender do 2º ao 5º, porém na época de implantação e anos seguintes, atendia as duas organizações e o espaço físico adaptado.
>
> **Gestor 3:** A organização do ambiente em algumas escolas, reorganização curricular.
>
> **Gestor 4:** Foram aproveitadas as salas da Pré-escola, repasse de material aos professores, discussão do tema em grupos de estudo, conscientização dos pais. A rede precisou construir em alguns locais. Na nossa escola, o ambiente de uma sala estava equipado com materiais (mesas, cadeiras) adequados à faixa etária e as outras duas não. O que não ocorreu até o presente momento, ou seja, ainda continuam com mesas e carteiras maiores, também por pedido das professoras. Elas acreditam que o trabalho se torna mais fácil.
>
> **Gestor 5:** Conscientização para os pais, para os professores e funcionários, reorganização da proposta pedagógica.

Os depoimentos acima descritos enfatizam a organização do ambiente físico, seja o reaproveitamento das salas da pré-escola ou mesmo algumas construções.

Na fala da gestora 1, ela afirma que foram investidos em mesas e cadeiras para a faixa etária em questão, no caso as salas dos primeiros anos. No entanto a fala da gestora 4 diverge da afirmação da gestora 1. Assim sendo, acredita-se que para algumas escolas foram adquiridos os mobiliários e para outras não, pois a gestora 1, deixa claro que as adaptações foram feitas onde foi possível adequar. Outro ponto que merece destaque na fala da gestora 4, é que na escola que ela dirige houve solicitação das próprias professoras para que as carteiras fossem maiores e individuais.

Diante do exposto, é importante destacar que todas as mudanças que ocorreram foram emergenciais e, além disso, um fator que interfere significativamente na estrutura física das escolas é a falta de escolas municipais e estaduais no Município, de modo que algumas escolas funcionam compartilhadamente, ou seja, Estado e Município utilizam o mesmo prédio. Dessa maneira, algumas escolas que não possuem um espaço que atenda à demanda precisam utilizar o mesmo mobiliário para a educação infantil e para os alunos das séries/anos finais do Ensino Fundamental ou mesmo para os do Ensino Médio. Esse pode ter sido o fator decisivo para que algumas escolas permanecessem com carteiras maiores nas salas de primeiro ano. As tabelas 1 e 2 retratam essa dificuldade de espaço físico.

Uma outra questão que só foi mencionada por uma gestora, quando da implantação do Ensino Fundamental de nove anos, refere-se à reformulação dos Projetos Políticos-Pedagógicos e embora não tenha sido mencionado, é de conhecimento que houve também a reformulação dos Regimentos Escolares das Escolas Municipais e dos Centros de Educação Infantil, conforme determinação do MEC: “[...] é preciso, ainda, que haja, de forma criteriosa, com base em estudos, debates e entendimentos, a reorganização das propostas pedagógicas das secretarias de educação e dos projetos pedagógicos das escolas [...]” (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007, p. 09, grifo nosso).

No que se refere aos regimentos escolares, o MEC orienta:

> O Regimento escolar é o instrumento legal que formaliza e reconhece as relações dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Contém um conjunto de normas e definições de papéis, devendo ser um documento claro, de fácil entendimento para a comunidade, traduzindo as construções

> e os avanços nela produzidos. Portanto, considerando a reestruturação do Ensino Fundamental, é imprescindível a reformulação do Regimento Escolar (BRASIL/ MEC: SEB, 2009, p. 11).

Também aparece no relato de alguns gestores a preocupação com o pedagógico, o investimento neste setor, bem como a reorganização curricular e a orientação aos pais sobre esta nova forma de organização do ensino e a formação dos professores.

Considera-se primordial a informação às famílias, para que tanto professores quanto às famílias consigam compreender esse processo e trabalhar em sintonia, pois embora o conhecimento sistematizado seja responsabilidade da escola, o processo educativo vai além da esfera escolar, envolvendo principalmente a família.

Gusso et al. (2010, p. 16-17) ressalta a importância do vínculo estabelecido nos primeiros dias de aula entre escola e família.

> Uma boa socialização das crianças depende da relação escola-família e da recepção realizada por parte dos profissionais da instituição. Portanto, para que se compreenda e efetive os cuidados necessários ao receber crianças pequenas é fundamental que aconteçam momentos de formação para todos os profissionais que compõem o espaço escolar, durante os quais serão delineadas estratégias para lidar com o período de ingresso destas crianças na escola, na particularidade de cada grupo, em virtude de situações, tais como a separação de seu grupo familiar e do acesso a um espaço diferente daqueles que frequentavam habitualmente.

A respeito da formação do educador, o próprio MEC afirma que é uma tarefa necessária, porém representa um grande desafio para os sistemas de ensino, pois a formação precisa ser sólida e significativa, que venha de encontro às necessidades dos sujeitos envolvidos nesse processo.

> Assegurar essa formação tem sido o desafio de todos os sistemas. Uma formação sensível aos aspectos da vida diária do profissional, especialmente no tocante às capacidades, atitudes, valores, princípios e concepções que norteiam a prática pedagógica. Promover a formação continuada e coletiva é uma atitude gerencial indispensável para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico qualitativo que efetivamente promova a aprendizagem dos alunos (BRASIL: MEC, 2004, p. 26).

E, sobre a organização do trabalho pedagógico versou a próxima pergunta:

Questão 06: “**Na sua concepção, como deve se estruturar o trabalho realizado com as crianças do primeiro ano?”**

> **Gestor 1:** Um trabalho mais lúdico, integrando a alfabetização e promovendo a socialização dos alunos. Deve-se investir bastante na psicomotricidade que é o que servirá de base para o seu desenvolvimento.
>
> **Gestor 2:** Eu vejo como um todo, mas iniciando-se com a psicomotricidade que é a essência para se chegar a garantia da alfabetização. É importante a questão da afetividade, da valorização da criança que tem uma história, de um ser coletivo que precisa ser valorizado.
>
> **Gestor 3:** Um trabalho integrado entre alfabetização e psicomotricidade, mas sempre respeitando a idade, o amadurecimento.
>
> **Gestor 4:** Interligar um pouco de tudo. A psicomotricidade é a base de tudo. Tem criança que vem para a escola sem base, ou com muito pouco e o trabalho psicomotor é o ideal. Depois agregado a isso, vem todo o resto. É importante o trabalho lúdico, a alfabetização não deve ser o objetivo maior, é conseqüência de um trabalho bem feito no 1º ano que é a fase da conquista, das socialização e da descoberta.
>
> **Gestor 5:** Um trabalho integrado envolvendo alfabetização e psicomotricidade. Muito lúdico procurando respeitar a idade. Procurar não confundir 1º ano com 1ª série.

De acordo com o ponto de vista dos gestores entrevistados, a essência do trabalho no primeiro ano deve ser a integração entre alfabetização e psicomotricidade. A questão da ludicidade permeando o trabalho docente também foi levantada como importante neste ano inicial do Ensino Fundamental.

Outro fator apontado por dois gestores foi o respeito à faixa etária em que a criança se encontra, o que remete à formação do professor, pois o respeito às particularidades da criança, à sua faixa etária ou ao seu ritmo está intimamente ligado às concepções de infância que o professor possui e consequentemente ao seu nível de conhecimento teórico obtido através de leituras e de cursos, ou seja, por meio de sua formação.

> Sem repensar a formação do educador para essa criança de seis anos e que materiais e metodologias utilizar para tal, poderemos errar na dose e acabar dando demais, o que sufocará a criança porque a quantidade não é e não pode ser a prioridade; ou dando de menos, porque podemos ainda estar acreditando que, por se tratar de uma criança ainda tão tenra, conteúdos devem ser poucos, e as outras atividades tomarem o lugar mais amplo. É o desafio e, como todos nós sabemos que assim o é, cabe-nos, diante da constatação, garantir o brincar, a socialização, o desenvolvimento motor e os processos mais formais de letramentos em que constem, claramente, alfabetização, raciocínio lógico-matemático e gêneros textuais (ALMEIDA, 2008, p. 23).

O gestor 2 refere-se ainda à importância da afetividade nesta primeira etapa do Ensino Fundamental. Este salienta também a necessidade de se considerar os

conhecimentos prévios que a criança possui, sua história. Por meio do seu depoimento fica claro que ele considera a criança um ser integral.

> Falar que a escola deve proporcionar formação integral (intelectual, afetiva e social) às crianças é comum hoje em dia. No início do século passado, porém, essa ideia foi uma verdadeira revolução no ensino. Uma revolução comandada por um médico, psicólogo e filósofo francês chamado Henri Wallon (1879-1962). Sua teoria pedagógica, que diz que o desenvolvimento intelectual envolve muito mais do que um simples cérebro, abalou as convicções numa época em que memória e erudição eram o máximo em termos de construção do conhecimento (FERRARI, 2008, s/p).

Ferrari (2008, s/p) complementa:

> Wallon foi o primeiro a levar não só o corpo da criança, mas também suas emoções para dentro da sala de aula. Fundamentou suas ideias em quatro elementos básicos que se comunicam o tempo todo: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa.

A afetividade é uma necessidade básica do ser humano, pois é por meio dela que as pessoas estabelecem vínculos, se relacionam pessoalmente e interpessoalmente. Evidencia-se então que o desenvolvimento dos vínculos afetivos durante a infância auxilia significativamente no desenvolvimento da pessoa e a aprendizagem está intimamente relacionada à questão afetiva. Daí a importância do professor nesse contexto, cabendo a ele a tarefa principal de estabelecer vínculo com a turma e também de mediar esse processo entre os próprios educandos.

Em relação aos conhecimentos prévios que a criança possui, estes, segundo Gasparin (2003), devem representar o ponto de partida para o desenvolvimento de todo o trabalho escolar. Além disso, esses conhecimentos fornecem importantes contribuições ao educador, pois por meio deles, o professor percebe o grau de instrução da criança e suas famílias, questões emocionais que as crianças expressam em suas falas, enfim, é uma forma de começar um contato com a criança, no sentido de conhecer quem é essa criança, quais são suas necessidades, seus anseios, seus medos, suas frustrações.

A partir desse contato inicial e diário, é que vão se estabelecendo os vínculos afetivos fundamentais ao processo de aprendizagem dessas crianças.

> O interesse do professor por aquilo que os alunos já conhecem, é uma ocupação prévia sobre o tema que será desenvolvido. É um cuidado preliminar que visa saber quais as ‘pré-ocupações’ que estão nas mentes e nos sentimentos dos escolares. Isso possibilita ao professor desenvolver um trabalho pedagógico mais adequado, a fim de que os educandos, nas fases

> posteriores do processo, apropriem-se de um conhecimento significativo para suas vidas (GASPARIN, 2003, p. 16).

Esse conhecimento da realidade da turma, do que os alunos já sabem sobre o assunto, permite que o planejamento do professor se volte aos anseios dos educandos, ou seja, a instrumentalização que o professor fará durante suas aulas, precisa acrescentar conhecimento ao que os alunos já sabem, para que surja um novo conhecimento, objetivo principal da educação escolar.

Tanto o gestor 4, quanto o 5 ressaltam que o objetivo principal do trabalho nesse primeiro ano, não é a alfabetização, isto está explícito no depoimento do gestor 4 e implícito na fala do gestor 5, quando este aponta para o cuidado em relação ao novo primeiro ano, o qual não deve ser confundido com a antiga primeira série. Isso denota que os gestores têm clareza de que o primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove anos e, provavelmente os seguintes, devem atender a uma nova estrutura curricular que objetivem as necessidades dos alunos pertencentes ao Ensino Fundamental de nove anos. E, suas declarações vêm de encontro às determinações do Ministério da Educação.

> [...] não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos (BRASIL: MEC, 2004, p. 17).

O Ensino Fundamental de nove anos é uma nova forma de organização do ensino com especificidades próprias e, portanto o trabalho com este primeiro ano, não deve se restringir aos conteúdos da primeira série do Ensino Fundamental de oito anos nem à repetição dos conteúdos da última etapa da Educação Infantil. É um período de transição, mas o mais importante a considerar é que as crianças dessa primeira etapa do ensino obrigatório sejam atendidas de acordo com as suas necessidades reais, que tenham acesso ao processo de alfabetização e letramento, às diversas disciplinas do ensino formal, ao desenvolvimento das diversas expressões: a música, a brincadeira, às artes, etc., que elas possam ser crianças, que possam ser elas mesmas.

A questão seguinte interrogou os profissionais a respeito do corte etário para o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos.

Questão 07: **“Qual a sua opinião em relação ao ingresso das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental? E em relação às que completam seis anos de idade no decorrer do ano letivo?”**

> **Gestor 1:** Se for trabalhado de uma forma lúdica, promovendo a socialização e integração poderá contribuir para o amadurecimento que acontecerá com os seis anos.
>
> **Gestor 2:** Eu sou favorável ao corte etário, à política do Ministério da Educação, o respeito ao tempo da criança, pois o “aceleramento” não vejo como positivo ao desenvolvimento integral da criança.
>
> **Gestor 3:** Eu acho que só deveriam entrar as crianças que completam seis anos no início do ano letivo, porque faz diferença. Eles não tem a mesma maturidade. Depois chegam cedo na faculdade e nem sabem o que querem.
>
> **Gestor 4:** Eu vejo que tem a questão da maturidade aí, pois tem criança que não está preparada ainda para o Ensino Fundamental. Tem uma questão que envolve dois lados, os que tem ajuda em casa, familiar, mesmo no Centro de Educação Infantil, que já tem uma preparação maior e os que precisam exclusivamente da escola. Assim o desenvolvimento não é o mesmo. Em relação à idade, é relativo.
>
> **Gestor 5:** É visível a falta de maturidade dos alunos que ainda não completaram seis anos. Eles cansam mais rápido. O desafio para o professor é maior para respeitar as individualidades. Penso que é melhor ingressar com seis anos completos.

A posição dos gestores, de modo geral, é de respeito ao corte etário de seis anos no início do ano letivo, conforme determinação do Ministério da Educação. Mesmo o gestor 1, quando diz “Se for trabalhado de maneira lúdica [...] poderá contribuir para um amadurecimento que acontecerá aos seis anos” deixa implícito que acredita que aos seis anos a criança tem mais maturidade para o ingresso no ensino obrigatório.

O gestor 4 no início de seu depoimento sinaliza para a questão da maturidade, mas na sequência explica que essa questão tem mais a ver com as oportunidades de acesso à cultura escolar do que a idade propriamente dita, afirmando ao final de sua fala que a questão da idade é relativa.

Desse modo, parece que, apesar das justificativas acima apresentadas, os gestores consideram que devido à heterogeneidade de níveis com que as crianças ingressam no ensino formal, ainda a melhor alternativa seria o respeito ao corte etário.

O Ministério da Educação explicita seu posicionamento a respeito do ingresso da criança aos seis anos de idade:

> A idade cronológica não é, essencialmente, o aspecto definidor da maneira de ser da criança e de sua entrada no Ensino Fundamental. Com base em pesquisas e experiências práticas, construiu-se uma representação envolvendo algumas das características das crianças de seis anos que as distinguem das de outras faixas etárias, sobretudo pela imaginação, a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender aliados à sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar. Nessa faixa etária a criança já possui grande capacidade de simbolizar e compreender o mundo, estruturando seu pensamento e fazendo uso de múltiplas linguagens. Esse desenvolvimento possibilita a elas participar de jogos que envolvem regras e se apropriar de conhecimentos, valores e práticas sociais construídos na cultura. Nessa fase, vivem um momento crucial de suas vidas no que se refere à construção de sua autonomia e de sua identidade (BRASIL:MEC, 2004, p. 19).

E em relação à linguagem escrita, o MEC assegura:

> Especificamente em relação à linguagem escrita, a criança, nessa idade ou fase de desenvolvimento, que vive numa sociedade letrada, possui um forte desejo de aprender, somado ao forte desejo que tem para ela freqüentar uma escola. O desenvolvimento maior ou menor desses aspectos e as possibilidades de aprendizagem dessas crianças são determinados pelas experiências e pelas qualidades das interações às quais se encontram expostas no meio sociocultural em que vivem ou freqüentam. Daí o papel decisivo da família, da escola e dos professores,como mediadores culturais no processo de formação humana das crianças (BRASIL:MEC, 2004, p. 19-20).

A posição do MEC é de que não é a idade cronológica a definidora da entrada da criança no Ensino Obrigatório, mas que algumas características das crianças de seis anos levam a reflexão de que as crianças dessa faixa etária já têm uma capacidade maior para estarem ingressando no ensino formal. Mas, o posicionamento do MEC, principalmente no que se refere às questões da linguagem escrita é de que o desenvolvimento desses aspectos tem relação direta com as oportunidades de contato, ou seja, as experiências que a criança já possui, seja na família ou na escola, neste caso, na Educação Infantil.

Dessa maneira, compreende-se que a idade cronológica pode auxiliar na questão da maturação da criança, mas que o meio social e as experiências às quais a criança foi submetida são determinantes para o seu desenvolvimento, o que vem de encontro com a fala do gestor 4, quando este afirma que a questão da maturidade está mais relacionada às experiências que a criança é submetida do que à idade propriamente dita.

Conforme Ferrari (2008, s/p):

> Todo aprendizado é necessariamente mediado [...]. Segundo Vygotsky [...] o primeiro contato da criança com novas atividades, habilidades ou informações deve ter a participação de um adulto. Ao internalizar um procedimento, a criança 'se apropria' dele, tornando-o voluntário e independente. Desse modo, o aprendizado não se subordina totalmente ao desenvolvimento das estruturas intelectuais da criança, mas um se alimenta do outro, provocando saltos de nível de conhecimento. O ensino, para Vygotsky, deve se antecipar ao que o aluno ainda não sabe nem é capaz de aprender sozinho, porque, na relação entre aprendizado e desenvolvimento, o primeiro vem antes. É a isso que se refere um de seus principais conceitos, o de zona de desenvolvimento proximal, que seria a distância entre o desenvolvimento real de uma criança e aquilo que ela tem o potencial de aprender – potencial que é demonstrado pela capacidade de desenvolver uma competência com a ajuda de um adulto. Em outras palavras, a zona de desenvolvimento proximal é o caminho entre o que a criança consegue fazer sozinha e o que ela está perto de conseguir fazer sozinha. Saber identificar essas duas capacidades e trabalhar o percurso de cada aluno entre ambas são as duas principais habilidades que um professor precisa ter, segundo Vygotsky.

Em vista disso, o processo de aprendizagem da linguagem escrita tem relação direta com necessidades históricas e sociais e, portanto dependem do contexto histórico no qual a criança está vivendo. Dependendo da época, do local e da cultura, as necessidades serão diferentes.

Todo o processo de implantação dessa nova forma de organização do ensino traz engendrado em sua proposta o processo de avaliação e consequentemente, as concepções sobre a estruturação do ensino: em séries, ciclos, de forma mista, etc., assunto abordado no próximo questionamento.

Questão 08: **"Como o Município vem se estruturando historicamente em relação à organização do Ensino Fundamental em ciclos, séries ou de forma mista? Qual a sua opinião em relação a essas formas de organização do ensino?"**

> **Gestor 1:** No Município já houve mudanças em relação à forma de organização do ensino, buscando sempre a mais adequada. Já houve organização em série, em forma de ciclo básico (4 anos), dois ciclos de 2 anos e atualmente está organizado de forma mista (um ciclo de alfabetização) e 3º, 4º e 5º anos em série. Acredito que esta seja a melhor forma.
>
> **Gestor 2:** Independente da forma, eu vejo que as séries iniciais deve-se respeitar o tempo da criança. Penso que os três primeiros anos principalmente, deveriam ser contínuos, sem interrupções.
>
> **Gestor 3:** Saiu da seriação, veio para o Ciclo Básico de 4 anos, depois os ciclos de 2 anos cada e agora está o ciclo de alfabetização e 3º, 4º e 5º ano em série. Penso que a última forma, a atual, é a melhor, pois quando o aluno tem alguma dificuldade ele pode retomar os conteúdos ao final do ciclo e assim sucessivamente nas outras séries.

> **Gestor 4:** O Município já vivenciou todas essas formas de organização do ensino e hoje funciona de forma mista. Com certeza, a forma que está hoje, mista, é a melhor. Não que o objetivo seja a reprovação, mas é uma forma de segurar o aluno que não tem as mínimas condições de acompanhar a série seguinte.
>
> **Gestor 5:** Historicamente o Município já passou por várias formas de organização: série, ciclo Básico (4 anos), dois ciclos de 2 anos e agora está organizado de forma mista – um ciclo de alfabetização e séries (3º, 4º e 5º). A melhor forma é a mista, pois permite que em dois anos ocorra o processo de alfabetização e que do 3º ao 5º ano, os alunos que não se apropriaram dos conteúdos básicos do ano, podem ficar retidos.

Nota-se que os gestores, de modo geral, conhecem como se processou historicamente na Rede Municipal de Ensino, a organização do ensino fundamental: inicialmente se organizou em série, depois ciclo básico (4 anos), posteriormente, dois ciclos de dois anos cada e na atualidade um ciclo de alfabetização de dois anos e os três últimos anos (3º, 4º e 5º) em seriação, ou seja, de forma mista.

É importante destacar que o gestor 2, não mencionou como se estruturou historicamente esse processo, detendo-se apenas ao seu posicionamento a respeito da forma atual que o município procede.

Então, percebe-se no depoimento do gestor 2, a defesa da forma de organização por ciclo, principalmente nos três anos iniciais. Já os demais gestores manifestaram que a melhor forma de organização vivenciada no município é a mista, com o ciclo de alfabetização de dois anos e os três últimos anos dos Anos Iniciais, de forma seriada.

Dessa maneira, verifica-se que quem já vivenciou as demais formas de organização do ensino, prefere a forma mista, a atual (um ciclo de alfabetização de dois anos e os três anos finais de forma seriada).

Constata-se nas falas dos gestores que o objetivo não é a reprovação, mas o domínio dos conteúdos. Isso se expressa claramente nos depoimentos, quando se percebe que o termo “reprovação” é pouco utilizado, e quando dele se faz uso, a justificativa seguinte demonstra que a preocupação central é o aprendizado, ou seja, os gestores utilizam os termos “retomar o processo”, “segurar o aluno que não tem as mínimas condições de acompanhar a série seguinte”, “os alunos que não se apropriaram dos conteúdos básicos do ano, podem ficar retidos”.

Quanto ao MEC, este órgão apresenta sua posição referente à forma de estruturação do ensino, o que se expressa em alguns documentos conforme citações a seguir:

Art. 23 da LDB nº 9394/96:

> A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL – LDB Nº 9394/96).

Ainda a Lei 11.274/2006 enaltece a flexibilidade da organização da Educação Básica, retomando o que se estabelece no artigo 23 da LDB em vigor.

Apesar do Ministério da Educação ressaltar a flexibilização estabelecida na LDB, percebe-se um olhar especial para as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, o que se evidencia no documento **"Ensino Fundamental de nove anos - Orientações Gerais":**

> Recomenda-se que as escolas organizadas pela estrutura seriada não transformem esse novo ano em mais uma série, com as características e a natureza da primeira série. Assim, o Ministério da Educação orienta que, nos seus projetos político-pedagógicos sejam previstas estratégias possibilitadoras de maior flexibilização de seus tempos, com menos cortes e descontinuidades. Estratégias que, de fato, contribuam para o desenvolvimento da criança, possibilitando-lhe, efetivamente, uma ampliação qualitativa do seu tempo na escola (BRASIL: MEC, 2004, p. 22-23).

Na atualidade, há uma acirrada discussão a respeito da organização do Ensino em ciclo, de modo que o Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 publicado no D. O. U no dia 9/12/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 07/2010 de 14 de dezembro de 2010 recomendam que os três primeiros anos do Ensino Fundamental sejam organizados em um único ciclo pedagógico, inclusive para as escolas que praticam o sistema seriado.

Diante do exposto, como o objetivo não é a reprovação e sim a aprendizagem dos educandos, considera-se primordial que a passagem do primeiro ao segundo ano de escolaridade se dê de forma contínua, sem interrupções.

O ideal seria que a criança não precisasse repetir o ano em nenhuma série, mas considerando-se que nem sempre os recursos disponíveis atendem às necessidades de recursos humanos que as escolas necessitam, pessoal de apoio suficiente: aulas de contraturno, reforço paralelo, professores auxiliares principalmente no ciclo de alfabetização. Percebe-se que a seriação, a partir do terceiro ano de escolaridade ainda representa uma alternativa aos municípios, possibilitando às crianças que não conseguiram se apropriar dos conteúdos básicos do ano, reverem o processo e conseguirem consolidar determinados saberes que

não foram consolidados em dois anos de alfabetização.

E a questão da aprendizagem, principal objetivo do processo de ensino, leva ao questionamento de como os professores vêm percebendo essa trajetória da nova organização do Ensino Fundamental, conforme questionamento a seguir.

Questão 09: **“Na sua opinião, a antecipação do ingresso no Ensino Fundamental vem contribuindo para a melhoria do processo ensino-aprendizagem? Justifique”.**

> **Gestor 1:** Acredito que sim, pois mais cedo a criança é estimulada, entra em contato com o letramento e promove a integração e socialização.
>
> **Gestor 2:** Não. Na minha opinião enquanto a Educação Infantil (Pré-escola) não for obrigatória não haverá muito avanço, pois há uma desigualdade nos níveis de conhecimento o que dificulta o trabalho do professor.
>
> **Gestor 3:** Eu acho que sim, porque sendo obrigatório o ingresso antes, os pais colocam na escola. Senão, alguns ficariam fora e isso vem resultando em melhoria do processo.
>
> **Gestor 4:** Sim, com certeza, pois nós estamos vendo o resultado lá no 5º ano. Eles estão chegando mais preparados com as noções básicas, principalmente de tempo e espaço. Considero que foi uma grande conquista para o Brasil, pois o acesso ao ensino, sendo obrigatório, faz com que haja um desenvolvimento bem maior, o que resulta numa melhoria até na sociedade, resultando em melhor emprego, melhor qualificação no trabalho, conhecimento científico e cultural da população.
>
> **Gestor 5:** Em parte. Se a escola estiver estruturada, com profissionais que sabem sobre o processo, que não queimem etapas, vai ser bom. Se não tiverem conhecimento do desenvolvimento infantil, pode-se prejudicar o desenvolvimento do educando.

Percebe-se que apenas um dos gestores afirmou que parcialmente a nova organização do ensino vem resultando em melhoria da aprendizagem, mas ele justifica que é possível a melhoria desde que os profissionais façam um trabalho condizente com a faixa etária de desenvolvimento das crianças, respeitando seu nível de maturidade

.

> O PNE estabelece [...] que a implantação progressiva do Ensino Fundamental de nove anos, com a inclusão das crianças de seis anos, deve se dar em consonância com a universalização do atendimento na faixa etária de 7 a 14 anos. Ressalta também que esta ação requer planejamento e diretrizes norteadoras para o atendimento integral da criança em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, além de metas para a expansão do atendimento, com garantia de qualidade. Essa qualidade implica assegurar um processo educativo respeitoso e construído com base nas múltiplas dimensões e na especificidade do tempo da infância, do qual também fazem parte as crianças de sete e oito anos (BRASIL:MEC, 2004, p. 14-15).

Ainda se percebeu na fala de outro gestor que este acredita que pelas diferenças de conhecimento que as crianças possuem ao adentrarem no primeiro ano, dificulta um trabalho mais eficaz nesse ano. Então na visão desse gestor a melhoria do processo só ocorrerá de fato, quando a Educação Infantil for obrigatória.

Sobre a importância da pré-escola e do ingresso antecipado das crianças no ensino obrigatório, Beauchamp; Pagel; Nascimento (2006, p. 03-04) asseguram:

> Outro fator importante para a inclusão das crianças de seis anos na instituição escolar deve-se aos resultados de estudos demonstrarem que, quando as crianças ingressam na instituição escolar antes dos sete anos de idade, apresentam, em sua maioria, resultados superiores em relação àquelas que ingressam somente aos sete anos. A exemplo desses estudos, podemos citar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2003. Tal sistema demonstra que crianças com histórico de experiência na pré-escola obtiveram maiores médias de proficiência em leitura: vinte pontos a mais nos resultados dos *testes* de leitura (grifo no original).

Então, constatou-se nas falas dos gestores, que o ponto de vista da maioria é de que o Ensino Fundamental de nove anos vem resultando em melhoria no processo ensino-aprendizagem.

E, para que se tenha um parâmetro mais próximo da realidade desta Rede Municipal de Ensino, quanto aos resultados da implantação do Ensino Fundamental de nove anos no município de Dois Vizinhos, serão analisados depoimentos de alguns coordenadores pedagógicos e professores desta Rede Municipal de Ensino, os quais serão confrontados com os testemunhos da equipe gestora.

4.2.2 O Ensino Fundamental de Nove Anos na visão da equipe pedagógica (Coordenação Pedagógica e Professores)

Os testemunhos da equipe pedagógica assumem neste contexto o ponto chave desta pesquisa, pois o foco desta investigação se centra no resultado da implantação do Ensino Fundamental de nove anos na aprendizagem dos alunos dos Anos Iniciais e, a equipe pedagógica (professores e coordenações pedagógicas), estão mais diretamente ligados a esse processo.

Assim, na sequência os questionamentos constantes no apêndice B, bem como os depoimentos da equipe pedagógica, cujos integrantes serão identificados

como Coordenador Pedagógico 1 e 2; professores do 1º ano – Professor 1A e 1B; do 2º ano – Professor 2A e 2B; do 3º ano – Professor 3A e 3B; do 4º ano – Professor 4A e 4B e do 5º ano – Professor 5A e 5B.

Questão 01: **"Você tem conhecimento das orientações do Ministério da Educação para o trabalho com o Ensino Fundamental de nove anos? Comente".**

> **Coordenador Pedagógico 1:** Sim. O MEC disponibiliza no site do Ministério da Educação os cadernos de orientação pedagógica e envia exemplares para as escolas. Além disso a Secretaria de Estado da Educação envia material de orientação. Também são recebidas revistas com matérias sobre o Ensino Fundamental de nove anos.
>
> **Coordenador Pedagógico 2:** Sim, através de cursos de formação, livros enviados para a escola, sites do MEC – material disponível, reportagens, etc.
>
> **Professor 1A**: Muito pouco, leitura e cursos que foram promovidos pela Secretaria de Educação.
>
> **Professor 1B:** Tenho conhecimento que existe a legislação, porém não possuo estudo aprofundado dos documentos.
>
> **Professor 2A:** Parcialmente. Sei que existem os documentos, mas dei uma olhada muito breve.
>
> **Professor 2B:** Sim – Sei que a lei mudou, que tem documentos, que os alunos estão entrando no Ensino Fundamental mais cedo. Tem cursos de formação para os professores. Também os livros didáticos que já vem para o 1º ano.
>
> **Professor 3A:** Tenho conhecimento. Não foi repassada muita coisa no sentido de curso, mas foi repassada muita sugestão de leitura sobre esse processo.
> **Professor 3B:** Alguns Cursos de Formação. Sei que os documentos existem, porém não li.
>
> **Professor 4A:** Pouco conhecimento. Li as partes que mais interessava referente a série que trabalho.
>
> **Professor 4B:** Tenho pouco conhecimento sobre os documentos. Não muito, são muitas especificações.
>
> **Professor 5A:** Sei que existem documentos, mas realizei poucas leituras, pois o tempo da hora-atividade é curto e é utilizado para preparação de aulas.
>
> **Professor 5B:** Muito pouco, pois na verdade a gente teve algum conhecimento, por meio de curso, quando foi implantado e estudos para adequação do planejamento, apenas.

Os testemunhos dos dois coordenadores pedagógicos demonstram que eles têm conhecimento de que o Ministério da Educação e a Secretaria de Estado da

Educação disponibilizam materiais informativos para as escolas municipais.

Na fala dos professores, percebe-se que eles possuem conhecimento sobre as determinações legais, no sentido da mudança na legislação, ampliando a obrigatoriedade do ensino. Também 60% deles, fizeram referência aos cursos que obtiveram sobre o Ensino Fundamental de nove anos. Apenas um professor comentou sobre estudos para a adaptação do planejamento.

Porém, apesar da maioria comentar a respeito dos cursos, as falas dos professores denotam que eles não possuem muito conhecimento sobre essas publicações, ou seja, o conhecimento que possuem não é suficiente, falta leitura, aprofundamento. Isso se manifesta na fala de 80% dos professores, por meio das seguintes expressões “Muito pouco”; “Não possuo estudo aprofundado dos documentos”; “Parcialmente [...] dei uma olhada muito breve”; “Sei que os documentos existem, porém não li”; “Pouco conhecimento”; “Li as partes que mais interessavam referente à série que trabalho”; “Tenho pouco conhecimento sobre os documentos. Não muito”; “Realizei poucas leituras”.

Sobre a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, a Secretaria de Estado da Educação assegura:

> A inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental suscita inúmeros debates acerca do processo ensino-aprendizagem que, inevitavelmente, vem à tona com diferentes visões sobre este processo por parte de professores e famílias. Um dos aspectos que merece destaque é a organização do trabalho pedagógico e a concepção que o conduzirá. Nesse sentido, é fundamental que os professores tenham clareza acerca da perspectiva teórica adotada e expressa na proposta pedagógica da escola e ainda sobre como conduzir este processo de trabalho, conferindo importância a todas as disciplinas escolares (GUSSO et al. 2010, p. 14).

Diante do exposto, analisa-se a importância da formação dos professores a respeito da ampliação do Ensino Fundamental, pois o conhecimento a respeito da proposta do Ministério da Educação, da Secretaria de Estado da Educação, da Secretaria Municipal de Educação e da proposta pedagógica da escola é o primeiro passo para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade. Para isso, é imprescindível momentos para estudo da legislação do ensino e das orientações das diversas esferas de governo para o Ensino Fundamental de nove anos.

É importante ressaltar que a formação não se dá apenas por meio de cursos de formação, mas também por leituras e estudos conjuntos, os quais podem ser

obtidos através de grupos de estudos nas escolas e/ou na Rede Municipal de Ensino.

Um encaminhamento coerente e fundamentado sobre a prática do professor em sala de aula se obtém por meio de um sólido conhecimento teórico e prático. Daí a importância dos cursos e estudos teóricos, os quais fornecerão importantes subsídios à prática do professor.

A questão 02 interroga os educadores sobre o conhecimento dos documentos:

Questão 02: **"Quais os documentos que você conhece sobre essa nova forma de organização do ensino?"**

> **Coordenador Pedagógico 1:** Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais" da SEED PR, Ensino Fundamental – Orientação para a Inclusão da Criança de 6 anos. Também o documento disponível no site do MEC, que aborda a escrita para a faixa etária de seis anos de idade.
>
> **Coordenador Pedagógico 2:** O livro verde da SEED e pareceres dos Conselhos de Educação.
>
> **Professor 1A**: Recebi o 'verdinho' do Estado do Paraná, algumas apostilas, revista escola com reportagens.
>
> **Professor 1B:** Tenho conhecimento das "Orientações", digo dos dois documentos: Orientações do Estado do Paraná e o vermelho do MEC, sendo que já li alguns capítulos das Orientações do Paraná, mais especificamente a parte da alfabetização e algumas partes do outro documento.
>
> **Professor 2A:** Recebi o documento Orientações Pedagógicas para os anos iniciais – SEED.
>
> **Professor 2B:** Sei que tem, mas não li, não procurei me inteirar deles.
> **Professor 3A:** Recebi o livro "verde", mas não li na integra, só algumas partes.
>
> **Professor 3B:** O livro verde do Estado do Paraná.
>
> **Professor 4A:** Tem os dois documentos: o livro vermelho e o verde, as Orientações do Estado do Paraná, mas dei uma olhada, li partes por falta de tempo ou interesse. Não é muito cobrado por direção e coordenação.
>
> **Professor 4B:** Li o documento "Orientações Pedagógicas para os Anos Inicias" – da SEED – PR.
>
> **Professor 5A:** O documento da Secretaria de Estado da Educação – o livro verde.
>
> **Professor 5B:** Tem dois livros: o vermelho e o verde, mas somente dei uma olhada, não me aprofundei. Tenho comigo o verde e o outro tem na escola.

A fala do coordenador 1 demonstra que ele possui conhecimento dos

principais documentos do Ensino Fundamental de nove anos, inclusive ele nomeia os documentos, o que não é comum nas falas da grande maioria dos entrevistados.

Analisa-se que ele faz referência a um outro documento disponível nas publicações do Ministério da Educação, o que trata da escrita, deduzindo-se que seja o Documento “A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos”.

O coordenador 2 trouxe à tona os pareceres dos Conselhos de Educação que são documentos importantes para a compreensão desse processo, os quais não foram mencionados por outros educadores.

Assim sendo, os testemunhos dos coordenadores pedagógicos demonstram conhecimento da legislação.

Quanto aos professores, o que se constata é que todos têm conhecimento de que há documentos da Secretaria de Estado da Educação e do MEC sobre o Ensino Fundamental de nove anos. No entanto, apenas três professores afirmam ter lido os documentos e, destes, apenas um garante ter lido o documento na integra, os outros dois, asseguram terem lido partes e os demais ou não se referem à leitura ou apenas afirmam que receberam os livros. Há ainda os que alegam que não leram os documentos.

A seguir, expressões utilizadas pelos professores: “Sei que tem, mas não li, não procurei me inteirar deles”, “[...] somente dei uma olhada, não me aprofundei”, “[...] mas dei uma olhada, li partes por falta de tempo ou interesse. Não é muito cobrado por direção e coordenação”.

Fica, pois, claro que os professores, em sua maioria desconhece o conteúdo dos documentos, ou seja, não realizaram leituras das obras. E, isso remete mais uma vez à formação continuada em serviço, a importância da realização de grupos de estudo para estudo da legislação do ensino.

Deve-se considerar ainda que a ampliação do Fundamental é recente e, portanto está ainda num processo de transição. Em vista disso, considera-se que isso é um processo que envolve estudos, coordenação, domínio teórico não só por parte dos professores, mas também dos gestores. Além disso, é imprescindível que a comunidade escolar (APMF, pais, alunos, etc) tenha conhecimento das mudanças ocorridas na organização do ensino.

Goulart (2007) explica o que um processo de mudanças traz engendrado e como deve ser conduzido para que o êxito possa ser alcançado.

> Os planejamentos de ensino, os planos de aula e os projetos de trabalho são, portanto, frutos de reflexões coletivas e individuais cujo objetivo é a aprendizagem das crianças. Por isso, devem ser pensados a longo, médio e curto prazos, abrindo espaço para alterações, substituições e para novas e inesperadas situações que acontecem nas salas de aula e no entorno delas, que podem trazer significativas contribuições para a reflexão das crianças, gerando novos temas de interesse, novos conhecimentos e novas formas de interpretar a realidade (GOULART, 2007, p. 89).

A autora complementa seu posicionamento trazendo para esta discussão, a importância da participação da família:

> A relação família-escola desempenha papel de destaque nesse processo. É certo que nem todas as famílias participam, ou podem participar, da mesma maneira, mas vale a pena incluí-las no planejamento escolar, por meio de solicitações sobre seus modos de funcionamento, seus gostos, suas histórias, profissões, tudo está ligado às histórias de vida das crianças (GOULART, 2007, p. 89).

E, não se poderia deixar de lado esse principal fator que interfere diretamente na qualidade do ensino, a formação continuada de professores, por meio de grupos de estudo, trocas de experiência, o que está intrinsecamente relacionado ao planejamento e à avaliação.

Com base nessas argumentações, fica evidente que as mudanças organizacionais envolvem diversos fatores e também é um processo lento. Para tanto, é necessário investimentos na formação do professor, ou seja, é urgente que se inicie um amplo processo de formação e que nesta formação se abordem também as determinações legais, para que os educadores compreendam quais as concepções que permeiam essa ampliação do ensino e, a partir disso, quais são os conhecimentos que precisam ser garantidos em cada ano e o porquê deles.

Questão 03: **“Na sua concepção, como deve se estruturar o trabalho realizado com as crianças do primeiro ano?”**

> **Coordenador Pedagógico 1:** Tem que haver cuidado com a organização do tempo e do espaço – estrutura física e pedagógica. O trabalho pedagógico deve partir das vivências dos educandos e do nível de desenvolvimento que eles se encontram, respeitando as suas individualidades, principalmente.
>
> **Coordenador Pedagógico 2:** Inicialmente mais a psicomotricidade, mas aos poucos vai se integrando a alfabetização. Ambas precisam ser trabalhadas juntas.
>
> **Professor 1A**: Devem andar juntas a psicomotricidade e a alfabetização. Se eu deixar de lado algum aspecto vai fazer falta depois.

> **Professor 1B:** Precisa-se trabalhar os pré-requisitos que são fundamentais ao processo de alfabetização e ir colocando também a alfabetização, mas sempre juntos.
>
> **Professor 2A:** Penso que deve ser mais bem trabalhada a psicomotricidade e a alfabetização vem como conseqüência.
>
> **Professor 2B:** Em primeiro lugar dar uma base para as crianças terem uma boa coordenação motora, uma boa socialização na escola e dar início ao processo de alfabetização.
>
> **Professor 3A:** Eu acho que deve ser integrado, levando mais para a alfabetização, pois essas crianças já tiveram oportunidade do lúdico, na Educação Infantil e podem se encaminhar mais para a alfabetização. Acho que até o final do 1º ano, eles podem conhecer as letras nas diversas formas – até a cursiva.
>
> **Professor 3B:** No primeiro ano deve-se trabalhar bastante a psicomotricidade, o desenvolvimento da concentração, pintura, cores, lateralidade, brincadeiras orientadas.
>
> **Professor 4A:** Deve-se trabalhar bastante o brincar. Trabalhar um pouco de tudo, alfabetização, mas intercalar com a psicomotricidade, a coordenação motora. Elas precisam, é o fundamental. Elas são crianças e precisam disso. A partir da brincadeira é que vai se acrescentando a alfabetização.
>
> **Professor 4B:** Acho que deve ser um pouco diferente da antiga primeira série. Deve-se trabalhar bastante a psicomotricidade que falta muito para as crianças, a coordenação motora fina e ir se trabalhando de maneira integrada à alfabetização, de forma lúdica. Não se deve forçar uma alfabetização.
>
> **Professor 5A:** O lúdico e a alfabetização ao mesmo tempo, pois o lúdico vai desenvolvendo a alfabetização. Tem que haver uma dosagem.
>
> **Professor 5B:** O meu ponto de vista é de que tem que aproveitar o máximo de conhecimento, trabalhar englobando e se as crianças vêm antes para a escola é para aprender, já tem condições. A gente não pode proibir o conhecimento. Deve-se trabalhar com a criança no estágio em que estão, propiciando desenvolvimento tanto aos que estão com um conhecimento inferior, quanto aos que vão além.

O depoimento do coordenador 1 confirma que ele possui conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, pois enfatiza que é preciso cuidado com as questões ligadas ao tempo e ao espaço. Ele ressalta ainda a necessidade do respeito à individualidade de cada criança, alegando que o ponto de partida do trabalho pedagógico deve ser o estágio em que o educando se encontra.

O Ministério da Educação orienta sobre os cuidados referentes ao espaço e ao tempo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o que vem de encontro ao ponto de vista do Coordenador 1.

> Faz-se necessário definir caminhos pedagógicos nos tempos e espaços da escola e da sala de aula que favoreçam o encontro da cultura infantil,

> valorizando as trocas entre todos os que ali estão, em que crianças possam recriar as relações da sociedade na qual estão inseridas, possam expressar suas emoções e formas de ver e significar o mundo, espaços e tempos que favoreçam a construção da autonomia (NASCIMENTO, 2006, p. 30).

Outro ponto evidenciado no depoimento do coordenador 1 foi o respeito às individualidades dos educandos e o Ministério da educação assim se manifesta:

> As crianças possuem modos próprios de compreender e interagir com o mundo. A nós professores, cabe favorecer a criação de um ambiente escolar onde a infância possa ser vivida em toda a sua plenitude, um espaço e um tempo de encontro entre os seus próprios espaços e tempos de ser criança dentro e fora da escola (NASCIMENTO, p. 31).

O ponto de vista do coordenador 1, corrobora com a fala do gestor 2 quando ambos ressaltam a importância de se considerar as vivências dos educandos, sua história de vida no processo ensino-aprendizagem.

Gasparin (2003, p. 17) traz importantes contribuições neste sentido:

> Essa tomada de consciência da realidade e dos interesses dos alunos evita o distanciamento entre suas preocupações e os conteúdos. Os conteúdos não interessam, *a priori* e automaticamente, aos aprendentes. É necessário relacioná-los às opiniões trazidas pelos educandos. A contextualização dos saberes dos alunos implica que o professor, nas fases posteriores do método de trabalho, contextualize os conteúdos programáticos (grifo no original).

O cuidado em relação ao espaço e ao tempo em sala de aula, representa um respeito à individualidade do educando, ao seu ritmo. Quanto à valorização dos saberes da criança, estes trazem engendrados uma história de vida, conhecimentos das suas vivências e o que a criança já sabe ou espera aprender sobre o assunto. Neste contexto, representa um importante subsídio ao processo ensino-aprendizagem, ou seja, deve ser o ponto de partida para o trabalho escolar.

No testemunho do coordenador 2 verifica-se que ele considera primordial o trabalho com a psicomotricidade, sem deixar de lado a questão da alfabetização, pois ele afirma que os dois aspectos devem ser trabalhados juntos. Isso se expressa já no início de seu depoimento, quando ele assegura que no primeiro ano o trabalho deve-se iniciar dando prioridade às questões psicomotoras e aos poucos deve-se integrar a alfabetização.

Analisando-se os testemunhos dos professores, constata-se que 100% destes se posicionam na defesa de que neste primeiro ano, o trabalho não deve se

restringir à exclusividade da alfabetização, o que converge com as opiniões das duas coordenadoras.

Por meio das suas falas, fica claro que os professores consideram a ludicidade e a psimotricidade como fatores primordiais nesta etapa inicial do Ensino Fundamental de nove anos. A alfabetização também foi mencionada como importante neste contexto.

Alguns professores expressam em suas falas a concepção de que para haver uma sólida alfabetização é fundamental o trabalho com os pré-requisitos.

Para tanto optou-se por reescrever falas significativas ou partes delas, a fim de comprovar com maior exatidão seus posicionamentos: *"*Precisa-se trabalhar os pré-requisitos que são fundamentais ao processo de alfabetização [...]", "Penso que deve ser mais bem trabalhada a psicomotricidade e a alfabetização vem como conseqüência", "Em primeiro lugar dar uma base para as crianças terem uma boa coordenação motora [...]", "No primeiro ano deve-se trabalhar bastante a psicomotricidade, o desenvolvimento da concentração, pintura, cores, lateralidade, brincadeiras orientadas", "Deve-se trabalhar bastante o brincar. Trabalhar um pouco de tudo, alfabetização, mas intercalar com a psicomotricidade, a coordenação motora. Elas precisam, é o fundamental [...] A partir da brincadeira é que vai se acrescentando a alfabetização".

No entanto no testemunho do professor 3A , percebe-se que a prioridade deve ser a alfabetização, visto que os aspectos psicomotores, embora importantes neste primeiro ano, adquirem uma função secundária, na visão do professor. Há ainda uma preocupação deste profissional no que diz respeito a grafia das palavras, ou seja, ele considera fundamental que as crianças ao final do primeiro ano, identifiquem as letras nas suas diversas formas, inclusive o manuscrito, a cursiva.

Almeida (2003) destaca a necessidade do trabalho com a alfabetização aos seis anos de idade, porém, sem deixar de lado os outros eixos igualmente necessários ao processo de desenvolvimento infantil.

> A estada, a permanência ou a mobilidade social da criança passa seguramente pela aquisição do código e dos usos dele. Assim, escrever e ler aos seis anos, de tempos, já sabíamos que era importante, enquanto trabalho escolar. Agora, o que precisamos definir é de que forma garantir que esta competência seja bem elaborada, sem a perda da qualidade dos outros processos que acompanham o bom desenvolvimento de uma criança de seis anos de idade, a nova integrante da educação dos anos iniciais (ALMEIDA, 2003, p. 16).

O que se percebe é que os desafios que se apresentam no trabalho escolar no Ensino Fundamental são muitos, principalmente no primeiro ano, pois o professor vai se deparar com alunos que já frequentaram a educação infantil e outros que estarão adentrando o universo escolar pela primeira vez. Isso requer cuidado, pois a tendência é o professor atender os alunos que estão no nível da turma e em alguns casos, ofertar um atendimento diferenciado, mais individualizado, aos alunos com mais dificuldades. Todavia, é imprescindível que o professor se preocupe também com aquele aluno que vai além dos demais.

Nota-se que se a criança não for atendida nas suas necessidades, a tendência é se desestimular e até mesmo regredir. Dessa maneira, constata-se que o professor 5B, por meio de seu depoimento, demonstra preocupação em relação aos alunos que não acompanham a turma e também em relação aos que estão num nível mais avançado. Ele afirma: “A gente não pode proibir o conhecimento. Deve-se trabalhar com a criança no estágio em que está, propiciando desenvolvimento tanto aos que estão com um conhecimento inferior, quanto aos que vão além”.

Almeida vem enaltecer o posicionamento do professor, quando diz:

> Esta criança de hoje, que vive e se educa em um mundo de transformações muito rápidas, não perde uma oportunidade sequer de interagir com o meio. É esta característica que as crianças naturalmente têm, porque está aí para descobrir e reinventar, que faz com que elas possam se disponibilizar ao novo e àquilo que surge diante de seus olhos. Cabem a nós, professores, buscarmos esta aproximação da criança e compreender que olhar é este que ela tem para coisa tão diferente e que junção faz ela com essa multiplicidade de coisas. Impedir esta busca pode ser cruel não só para a criança, que deixará de explorar, mas também para o professor que estará pecando pela negligência (ALMEIDA, 2008, p. 22).

Portanto, realizar um trabalho coerente ao nível da turma, que contemple as necessidades dos educandos nos seus diversos estágios requer conhecimento, planejamento, avaliação e também disponibilidade. É um trabalho que requer força de vontade e dedicação por parte do professor, pois este terá que ler, preparar atividades diferenciadas, fazer constantes sondagens para avaliar o nível de cada criança e pesquisar quais atividades são importantes para cada fase. E, isso remete a sua formação, pois para identificá-las e elaborar atividades coerentes a elas, é necessário conhecimento, leituras e pesquisas.

Maciel, Baptista e Monteiro (2009, p. 08):

> [...] para uma proposta de ensino tornar-se um referencial e se materializar em uma prática de ensino adequada, ela deverá ser validada e construída a partir do conhecimento que se tem das crianças e também das interações que se estabelecem entre os participantes do grupo escolar e deles com os objetos do conhecimento. Dessa forma, a avaliação e o planejamento são fatores determinantes para a consolidação desta prática.

Em síntese, a posição dos coordenadores e professores entrevistados, de modo geral, sinaliza para um trabalho integrado entre alfabetização e psicomotricidade o que converge com o posicionamento dos gestores que participaram desta pesquisa.

Diante do exposto, considera-se que o processo de alfabetização e letramento, bem como o desenvolvimento psicomotor são fundamentais para o trabalho, não só no primeiro ano, mas ao longo do ensino fundamental e, porque não dizer, ao longo da vida.

A esfera escolar é a responsável pela consolidação e sistematização dos saberes científicos, mas para muitas crianças esse processo de desenvolvimento nas questões psicomotoras, na alfabetização e no letramento precedem o universo escolar, pois para as crianças que convivem num ambiente letrado/alfabetizador, o desenvolvimento desse fatores inicia muito antes de adentrarem à instituição escolar.

O grande desafio são as crianças que não mantém constante contato com material escrito, brincadeiras que envolvem a psicomotricidade, aquelas que só conseguem isso por meio da educação obrigatória, pois não freqüentaram a educação infantil e a família não estimula neste sentido.

Então, o trabalho em sala de aula se torna muito complexo, em decorrência de diversos fatores, considerando que o horário destinado à hora-atividade não é suficiente para o professor preparar atividades coerentes a cada nível dos alunos da sua turma, realizar leituras que fundamentem sua prática e analisar as sondagens realizadas com seus alunos. Outro agravante refere-se à formação do professor, que nem sempre condiz com a realidade da sala de aula e/ou não embasa solidamente sua prática. Além disso, os baixos salários fazem com que o professor tenha que trabalhar muitas horas por dia, deixando a desejar a pesquisa que poderiam fazer tendo como objetivo a maior e melhor compreensão do processo educacional.

Há ainda outros fatores, tais como falta de profissionais de apoio: professor auxiliar e de contraturno em número suficiente para um ensino de qualidade; pedagogos com formação sólida, com embasamento teórico e que consigam realizar

sua função, pois de modo geral, por falta de recursos humanos, eles acabam fazendo outros trabalhos e deixando a desejar a parte pedagógica.

Quanto à estrutura física, esta também influencia a realidade da sala de aula, pois se o espaço físico não está adaptado à faixa etária das crianças de cinco[56] e seis anos, influencia negativamente no trabalho escolar. A questão da área livre, fundamental para as crianças desta faixa etária e também para as outras, em grande parte das escolas não existe e, quando existe é concretada tornando-se também um agravante que dificulta o desenvolvimento da psicomotricidade e consequentemente, da alfabetização e do letramento, os quais deveriam ser desenvolvidos por meio das atividades lúdicas.

E, não se pode deixar de falar do excesso de aluno nas salas de aula, principalmente nas turmas de alfabetização, o que não permite um atendimento mais individualizado e consequentemente, interfere no processo de letramento, pois o professor acaba trabalhando coletivamente, corrigindo coletivamente e, neste sentido, o respeito às produções individuais dos alunos não ocorre e, quando ocorre, o professor não consegue corrigir, problematizar corretamente, ou seja, fazer os questionamentos necessários para que o educando possa perceber seus erros e corrigi-los por meio da análise e reflexão.

É importante enfatizar que com as crianças em processo de alfabetização, as problematizações e correções devem ser feitas junto com a criança, sendo que o uso do rascunho, muito utilizado a partir do terceiro ano, não é aconselhável nos dois anos iniciais, destinados para a alfabetização.

Almeida assegura que:

> O maior desafio da escola para desenvolver uma boa proposta para este ensino fundamental de nove anos é cumprir com o papel de educadora, de mediadora do conhecimento em uma heterogeneidade tão acentuada. Estas diferenças podem ser de grande valia aos processos educativos que desenvolvemos, mas, para isto acontecer, precisamos ter uma proposta pedagógica muito clara em suas práticas e em suas metodologias, assim como uma intenção bastante clara para seus egressos e mais que isto, precisamos ter professores qualificados e material condizente com essas duas condições. No caso da maioria das escolas brasileiras, é aí que está o ponto nevrálgico (ALMEIDA, 2008, p. 22-23).

[56] No Estado do Paraná, grande parte dos alunos que adentram ao primeiro ano, não completaram ainda seis anos. A Lei nº 16049 do Estado do Paraná, garante esse direito, pois permite que as crianças que completarem seis anos de idade até o final do ano letivo podem ser matriculadas no primeiro ano.

Então, fica evidente que as condições pedagógicas, físicas e humanas, inclusive de formação do profissional, são fundamentais para um trabalho de qualidade.

Para compreender melhor como vem sendo conduzido o trabalho neste primeiro ano e as suas conseqüências nos anos posteriores, serão analisados os posicionamentos dos coordenadores pedagógicos e professores sobre a antecipação do ingresso da criança ao ensino obrigatório.

Questão 04: **“Qual a sua opinião em relação ao ingresso das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental? E em relação às que completam seis anos de idade no decorrer do ano letivo?”**

> **Coordenador Pedagógico 1:** Por um lado foi algo importante a legalização do acesso ao ensino formal aos seis anos porque vivemos num país que não valoriza a educação. Se não for obrigatório muitos pais deixam em casa. Teria que já ser obrigatório na modalidade da Educação Infantil, apesar de que será até 2016, porém a faixa etária dos 6 anos não integra mais esta etapa da Educação Básica, o que é prejudicial porque acaba não respondendo às necessidades de organização de tempo e de espaço. Em relação aos cinco anos, acredito ser prejudicial, por isso, essas faixas etárias deveriam integrar à Educação Infantil.
>
> **Coordenador Pedagógico 2:** Bem complicado. Eu vejo que tem diferença sim, pela questão da maturidade. Deveria ter um corte etário, pois quem faz aniversário mais tarde, é mais imaturo.
>
> **Professor 1A**: Tem diferença. Os de cinco são bastante imaturos. A gente trabalha muito o que trabalho com os demais e atividades diversificadas, mas mesmo assim há diferença. Percebi isso nos anos anteriores e nesse ano também.
>
> **Professor 1B:** É muito relativo isso. Depende da maturidade de cada criança e do estímulo que tem em casa, em relação ao conhecimento. Quanto a autonomia, concentração, os de seis anos completos tem mais do que os outros.
>
> **Professor 2A:** Percebo muita diferença entre os que fazem aniversário no início e no final. Os que fazem aniversário no final do ano são mais imaturos para a aprendizagem.
>
> **Professor 2B:** Nas questões de leitura, escrita, os alunos do 1º ano de hoje, têm mais conhecimento, porém na coordenação motora fina e ampla, nota-se defasagens comparando-se aos alunos que ingressavam na 1º série do Ensino Fundamental de oito anos. Os que fazem aniversário no início do ano têm mais maturidade e percebe-se que os que fazem no final do ano adquirem mais maturidade, a partir dessa data.
>
> **Professor 3A:** É relativo, depende de cada criança. Tem crianças que são imaturas para um processo de alfabetização e outras não. Isso é próprio do desenvolvimento de cada um.
>
> **Professor 3B:** Não vejo muita diferença. Os alunos do 3º ano, de modo geral acompanham bem, com raras exceções, mas essas dificuldades não tem a ver com a idade. Talvez tenha a ver com a desestrutura familiar, o

> emocional da criança. O que percebemos é que o que realmente faz a diferença é a Pré-escola, pois quem tem pré, geralmente aprende melhor.
>
> **Professor 4A:** A maioria não dá diferença, mas alguns sim. Alguns já tem maturidade para o ano que estão, independente da idade. Depende da família, da ajuda que eles recebem de casa. Os pais que se preocupam, incentivam os alunos, amadurecem antes e têm mais interesse. Até em relação à disciplina, a família interfere, pois os mais indisciplinados, os pais são ausentes, nunca aparecem na escola.
>
> **Professor 4B:** Percebo que dá muita diferença, principalmente em relação aos que completam idade no final do ano. Quem completa até julho, a partir daí se vê uma maturidade maior. Também é relativo, se a criança receber muito estímulo, principalmente de casa, o desenvolvimento é diferente.
>
> **Professor 5A:** Eu acho que tem alunos que já vem de casa motivados que os pais tem estrutura, um conhecimento maior e eles entram cedo e aprendem muito. Tem muitos que são imaturos, que os próprios pais tratam como se fossem bebês até o ingresso no Ensino Fundamental. Eles são muito dependentes, a mãe acaba fazendo por eles. Então depende muito do estímulo familiar, mas a maioria não tem isso. Assim, melhor que entrassem com seis anos completos.
>
> **Professor 5B:** É relativo. Depende de cada criança. Daí a importância da sondagem inicial dos conhecimentos que a criança já tem e de se trabalhar a partir disso. Também o estímulo da família faz a diferença na aprendizagem. Eu tenho dois quintos anos e a diferença é enorme em relação ao conhecimento, de modo geral. As famílias que são mais dedicadas vem primeiro fazer a matrícula e optam pelo turno da tarde e de manhã ficam os que vem por último, os reprovados e até mesmo aqueles que os pais não fazem a matrícula e a direção tem que entrar em contato.

O coordenador 1 considera positivo a obrigatoriedade do ensino aos seis anos de idade, todavia não concorda que as crianças de cinco e seis anos frequentem o mesmo ambiente que as de faixa etária mais elevada. Ele defende que as crianças de cinco e seis anos deveriam ser atendidas nos Centros de Educação Infantil, tendo em vista que o ambiente e o trabalho realizado nos centros vêm mais de encontro às necessidades desta faixa etária, principalmente no que se refere ao respeito ao tempo e aos espaços infantis.

Verifica-se que a organização do trabalho pedagógico nos Centros de Educação Infantil difere da organização do trabalho no Ensino Fundamental, uma vez que o próprio ambiente da Educação Infantil é diferente. O espaço destinado à área livre é mais amplo, há um tempo maior dedicado ao desenvolvimento das diversas expressões. O objetivo maior é o trabalho com o desenvolvimento infantil. Para tanto, a organização da rotina pedagógica privilegia o desenvolvimento.

No Ensino Fundamental, o que se percebe é que o espaço físico, de modo geral é mais limitado. Embora o MEC oriente que deve haver uma maior proximidade entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, o que se percebe é que as rotinas

são diferenciadas, havendo uma preocupação maior no Ensino Fundamental com os conhecimentos das diversas disciplinas do que com os outros aspectos enfatizados na Educação Infantil.

O coordenador 1 demonstra conhecer a legislação do ensino. Isso fica evidente quando ele se refere à **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de Novembro de 2009** que trata da obrigatoriedade do ensino Pré-Escolar (faixa etária de 4 e 5 anos), a ser implementada até 2016:

> Art.1º Os incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, passam a vigorar com as seguintes alterações: 'Art. 208.....I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (NR) [...]'.
>
> Art. 6º O disposto no inciso I do art. 208 da Constituição Federal deverá ser implementado progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União (grifo no original).

Quanto ao ingresso das crianças ao Ensino Fundamental, com cinco anos de idade, ele se posiciona contrariamente, pois acredita que esta faixa etária deveria continuar integrando a educação infantil, conforme justificativas apresentadas anteriormente.

O ponto de vista do coordenador 2 corrobora com o do coordenador 1 no que se refere à faixa etária dos cinco anos de idade, pois este também tem posicionamento contrário à entrada destas crianças no Ensino Fundamental. Ele alega que as crianças desta faixa etária são imaturas em relação às que completam seis anos no início do ano letivo.

Sobre esse assunto, Kramer (2007, p. 20-21) destaca:

> O ensino fundamental, no Brasil, passa agora a ter nove anos de duração e inclui as crianças de seis anos de idade, o que já é feito em muitos países do mundo e em alguns municípios brasileiros há muito tempo. Mas muitos professores ainda perguntam: o melhor é que elas estejam na educação infantil ou no ensino fundamental? Defendemos aqui o ponto de vista de que os direitos sociais precisam ser assegurados e que o trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na educação infantil e no ensino fundamental e que saibamos, em ambos, ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes. A inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras.

O posicionamento de sete dos professores entrevistados (70%) é de que a questão da maturidade depende muito mais de outros fatores, do que da idade que a criança possui e três deles (30%) consideram que a idade interfere na maturidade dos alunos.

Assim sendo, cinco dos professores entrevistados apontam o estímulo familiar como determinante no processo de aprendizagem dos alunos; um deles diz que frequentar a pré-escola é crucial neste processo e que talvez aspectos ligados ao emocional da criança, tais como a desestrutura familiar, possa influenciar negativamente na aprendizagem dos educandos; três professores asseguram que depende de cada criança e um professor se limitou a descrever que as crianças de cinco anos são mais imaturas do que as de seis, ou seja, se referiu somente à questão biológica/maturacional.

Em relação à importância da Pré-Escola, o Ministério da Educação assegura que além da inclusão das crianças das camadas populares ao ensino, estudos apontam que as crianças que frequentam a "instituição escolar antes dos sete anos de idade, apresentam, em sua maioria, resultados superiores em relação àquelas que ingressam somente aos sete anos" (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007, p. 05).

> A exemplo desses estudos, podemos citar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2003. Tal sistema demonstra que crianças com histórico de experiência na pré-escola obtiveram melhores médias de proficiência em leitura: vinte pontos a mais nos resultados dos testes de leitura (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007, p. 05-06).

Considerando que 70% dos professores depoentes se referiram à influência familiar neste contexto, inclusive um deles diz que "talvez aspectos ligados ao emocional da criança, tais como a desestrutura familiar, possa influenciar negativamente na aprendizagem dos educandos", busca-se apoio em Wallon, um grande estudioso das questões afetivas e emocionais para explicar esse processo, tal como citado por Ferrari em 2008:

> A construção do eu na teoria de Wallon depende essencialmente do outro. Seja para ser referência, seja para ser negado. Principalmente a partir do instante em que a criança começa a viver a chamada crise de oposição, em que a negação do outro funciona como uma espécie de instrumento de descoberta de si própria. Isso se dá aos 3 anos de idade, a hora de saber que "eu" sou (FERRARI, 2008, s/p).

Esta citação leva a uma reflexão sobre a importância da família no desenvolvimento infantil, os modelos, os referenciais que a criança precisa para se firmar. Se os pais são presentes e estimulam, a referência pode ser positiva, se não for, talvez exerça influência negativa na vida da criança.

Ferrari complementa:

> Estudos realizados por Wallon com crianças entre 6 e 9 anos mostram que o desenvolvimento da inteligência depende essencialmente de como cada uma faz as diferenciações com a realidade exterior. Primeiro porque, ao mesmo tempo, suas ideias são lineares e se misturam – ocasionando um conflito permanente entre dois mundos, o interior, povoado de sonhos e fantasias, e o real, cheio de símbolos, códigos e valores sociais e culturais (FERRARI, 2008, s/p).

A posição de Wallon confirma a posição do **Professor 3A** quando este afirma: "É relativo, depende de cada criança. Tem crianças que são imaturas para um processo de alfabetização e outras não. Isso é próprio do desenvolvimento de cada um".

Para enaltecer ainda mais a importância do estímulo para a criança, recorre-se a Vygotsky, o qual criou o termo "Zona de Desenvolvimento Proximal" para explicar o que a criança pode evoluir no processo de desenvolvimento, se tiver estímulo e apoio dos adultos ou de crianças mais experientes. Ele valoriza a interação homem-ambiente, bem como a mediação, os quais são decisivos para o desenvolvimento infantil.

Ferrari assim se expressa:

> Os estudos de Vygotsky sobre aprendizado decorrem da compreensão do homem como um ser que se forma em contato com a sociedade. 'Na ausência do outro, o homem não se constrói homem', escreveu o psicólogo. Ele rejeitava tanto as teorias inatistas, segundo as quais o ser humano já carrega ao nascer as características que desenvolverá ao longo da vida, quanto as empiristas e comportamentais, que vêem o ser humano como um produto dos estímulos externos. Para Vygotsky, a formação se dá numa relação dialética entre o sujeito e a sociedade a seu redor – ou seja, o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem. Essa relação não é passível de muita generalização; o que interessa para a teoria de Vygotsky é a interação que cada pessoa estabelece com determinado ambiente, a chamada experiência pessoalmente significativa [...]. Outro conceito-chave de Vygotsky é a mediação (FERRARI, 2008, s/p).

Sobre esse conceito Ferrari se manifesta:

> Todo aprendizado é necessariamente mediado – e isso torna o papel do ensino e do professor mais ativo e determinante do que o previsto por

> Piaget e outros pensadores da educação [...]. Segundo Vygotsky [...], o primeiro contato da criança com novas atividades, habilidades ou informações deve ter a participação de um adulto (FERRARI, 2008, s/p).

Assim, fica evidente a importância da participação do adulto, dos professores e da própria família no sentido de auxiliar os educandos para que eles possam evoluir no processo de aprendizagem. A evolução, segundo Vygotsky, ocorre por meio da mediação do adulto ou de crianças mais experientes.

A questão maturacional se evidenciou na fala de 30% dos professores depoentes. Diante disso, constata-se que esses profissionais seguem a linha piagetiana, ou seja, a teoria do conhecimento, centrada no desenvolvimento natural da criança, o que Piaget denominou de Epistemologia Genética.

Ferrari (2008, s/p) diz:

> As descobertas de Piaget tiveram grande impacto na pedagogia, mas, de certa forma, demonstraram que a transmissão de conhecimentos é uma possibilidade limitada. Por um lado, não se pode fazer uma criança aprender o que ela ainda não tem condições de absorver. Por outro, mesmo tendo essas condições, não vai se interessar a não ser por conteúdos que lhe façam falta em termos cognitivos. [...] o conhecimento se dá por descobertas que a própria criança faz [...]. Vem de Piaget a ideia de que o aprendizado é construído pelo aluno e é sua teoria que inaugura a corrente construtivista (FERRARI, 2008, s/p).

Diante do exposto, observa-se que os estudos de Wallon, Piaget e Vigotsky, são fundamentais para a compreensão do desenvolvimento infantil. O que precisa ser analisado é em que sentido é necessário considerar seus posicionamentos, pois é de conhecimento que tem conteúdos que não são apropriados para determinadas faixa-etárias, pois exigem o trabalho com outros conteúdos mais básicos para que a criança possa compreender os mais complexos, o que vem de encontro ao posicionamento de Piaget, sobre as questões maturacionais. Todavia, considerando que as interferências sociais exercem influência no desenvolvimento infantil, o estímulo e a mediação do adulto ou de crianças mais experientes propiciam o desenvolvimento, conceito defendido por Vygotsky. Exemplo disso é o significativo número de adultos analfabetos e de crianças com faixa etária de 4 e cinco anos que já estão alfabetizadas. E, para que a aprendizagem possa ocorrer é fundamental o estabelecimento de vínculo afetivo entre professor e aluno, tese esta defendida por Wallon.

A professora 4A sinaliza para a questão da indisciplina que ela considera resultante da ausência familiar na vida dos educandos. Ela alega que os pais mais

ausentes, que quase não acompanham o desenvolvimento escolar dos filhos, são os pais das crianças que apresentam mais problemas quanto à indisciplina.

De acordo com o Ministério da Educação a família exerce grande influência no desenvolvimento das crianças, pois o maior ou menor desenvolvimento do educando tem relação direta com as experiências, bem como com a qualidade das experiências vivenciadas pela criança no seu convívio sociocutural (BRASIL:MEC, 2004, p. 20).

> Daí o papel decisivo da família, da escola e dos professores, como mediadores culturais no processo de formação humana das crianças. É necessário que o sistema escolar esteja atento às situações envolvidas no ingresso da criança no Ensino Fundamental, seja ela oriunda diretamente da família, seja da pré-escola, a fim de manter os laços sociais e afetivos e as condições de aprendizagem que lhe darão segurança e confiança. Continuidade e ampliação – em vez de ruptura e negação do contexto socioafetivo e de aprendizagem anterior – garantem à criança de seis anos que ingressa no Ensino Fundamental o ambiente acolhedor para enfrentar os desafios da nova etapa (BRASIL:MEC, 2004, p. 20).

O pensamento de Gasparin converge, em parte, com o posicionamento do MEC, quando ressalta a necessidade de continuação do contexto anterior ao escolar, considerando-o como ponto de partida, mas o autor acrescenta:

> [...] não significa que a aprendizagem escolar seja uma continuação direta da linha de desenvolvimento pré-escolar da criança. A aprendizagem escolar trabalha com a aquisição das bases do conhecimento científico, por isso é substancialmente diversa da aprendizagem espontânea (GASPARIN, 2003, p. 18).

Então, a valorização dos saberes dos docentes, não significa ausência de conhecimento científico. Aqueles saberes representam o ponto de partida para a instrumentalização que precisa ocorrer no ambiente escolar, de modo que os conhecimentos dos alunos sejam confrontados com os sistematizados, a fim de elaborar um novo conhecimento.

O professor 2B trouxe para esta pesquisa um diferencial que não apareceu na fala dos demais depoentes. Ele faz um comparativo entre as faixas etárias que ingressam no Ensino Fundamental de Nove Anos (5 e 6 anos de idade) e as crianças que ingressavam no Ensino Fundamental de Oito Anos, mais especificamente a faixa etária de sete anos de idade.

Na sua concepção, nas questões ligadas à leitura e escrita, as crianças do Ensino Fundamental de Nove Anos apresentam mais desenvoltura. No entanto, na

psicomotricidade, o desenvolvimento era melhor, quando as crianças entravam com sete anos de idade.

Talvez isso se deva, ao fato da pré-escola se preocupar mais do que o primeiro ano com as questões referentes à psicomotricidade. Outra hipótese pode se referir à idade dessas crianças, pois há um ou dois anos de diferença entre as crianças que adentram no Ensino Fundamental de nove anos e as que ingressavam no Ensino Fundamental de oito anos. Ainda, pode ser que sejam ambos os fatores que interferem neste processo.

Considerando que legalmente, a criança tem direito à educação e que a educação infantil ainda não é uma etapa obrigatória da educação, o acesso ao ensino obrigatório é imprescindível. A discussão se centra nos aspectos referentes à faixa-etária. No entanto, é algo que envolve diversos posicionamentos, mas é necessário considerar que a discussão está além dos aspectos legais, pois envolve também o ponto de vista das famílias dos alunos que nem sempre têm como base o pedagógico. A preocupação dos pais muitas vezes se centra no acesso e nas questões que dizem respeito à leitura e a escrita. Por isso o posicionamento da família nem sempre converge com o dos educadores ou dos próprios legisladores e governantes.

Almeida afirma: “As discussões mais acirradas são as dos pais porque a lei determina idade de cortes que nem sempre agrada a todos”.

O Ensino Fundamental de Nove Anos é uma realidade e seus efeitos já podem ser evidenciados. Neste sentido, é fundamental a análise dos depoimentos de alguns profissionais da educação, sobre os resultados dessa nova forma de organização do Ensino Fundamental, na Rede Municipal de Ensino do município de Dois Vizinhos – PR

Questão 05: **“Em sua opinião, a antecipação do ingresso ao Ensino Fundamental vem contribuindo para a melhoria do processo ensino-aprendizagem? Justifique”.**

> **Coordenador Pedagógico 1**: Acredito que, de modo geral, vem contribuindo para a melhoria do processo ensino aprendizagem. Por mais que algumas práticas sejam equivocadas, a criança passa a ter acesso a um ambiente letrado mais cedo.
>
> **Coordenador Pedagógico 2:** Acredito que sim, pois ele terá que iniciar os estudos aos seis anos, por ser obrigatório. Percebe-se que quem faz pré-escola o desenvolvimento é ainda melhor

Professor 1A: Acho que deu mudança, com certeza e vai melhorar ainda mais com a obrigatoriedade da pré-escola. Agora mesmo que a criança não tenha pré, ela tem esse primeiro ano para o contato com a psicomotricidade e a alfabetização.

Professor 1B: De modo geral, vem contribuir. No entanto pelas oscilações de idade, os que ingressam com cinco anos no Ensino Fundamental precisam de uma atenção especial, que o professor esteja consciente e para isso é importante o trabalho de base, dos pré-requisitos, para que não fiquem em defasagem, senão poderá ocorrer o inverso.

Professor 2A: Eu acho que não. Antes vinham bem melhor na questão da psicomotricidade. Hoje eles vêm conhecendo as letras, alguns lendo, mas o professor do 2º ano tem que voltar a trabalhar essas questões básicas de Pré-Escola e 1º ano. Parece que as professoras se perderam com essa nova forma de organização do ensino e aceleraram o processo antes da hora e os pais também. Eles pensam que o 2º ano do Ensino Fundamental de 9 anos equivale a 2ª série do Ensino Fundamental de 8 anos.

Professor 2B: Melhorou devido à antecipação do Ensino Fundamental e também pela oferta do Ensino na Educação Infantil.

Professor 3A: Eu acho que vem porque as crianças de hoje são diferentes das de algum tempo atrás, pelas oportunidades que elas têm em casa, acesso a computadores, televisão, pela própria ocupação dos pais, eles acabam colocando os filhos em curso e isso faz com que as crianças se desenvolvam mais rápido. Também a convivência mais com adultos, sem um contato maior com as crianças da sua faixa etária, faz com que elas ocupem seu tempo com as tecnologias, tornando-as mais ativas, sendo que a escola é uma necessidade cada vez mais cedo.

Professor 3B: Eles estão mais espertos. Acredito que vem contribuindo para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Professor 4A: A primeira turma que chegou ao 4º ano era pior que a 3ª série do Ensino Fundamental de Oito Anos. Porém essa turma desse ano é bem melhor que a do ano passado, é mais ou menos no mesmo nível da 3ª série do Ensino Fundamental de Oito Anos. Acredito que não vai ter muita melhoria em relação ao Ensino Fundamental de Oito anos, pois o conteúdo é o mesmo. Acredito que grandes mudanças não ocorrerão.

Professor 4B: Eu acho que a 3ª série era melhor no sentido da maturidade. Início da abstração. Eles vinham com mais domínio da lateralidade, das noções de tempo e de espaço.

Professor 5A: Essa turma desse ano é uma turma lenta no desenvolvimento das atividades, no registro, de modo geral, salvo raras exceções, mas têm um senso crítico aguçado, querem participar. Em relação ao conhecimento científico, estão no nível das turmas de 4ª série do Ensino Fundamental de Oito Anos. Melhorou em alguns pontos, em outros não.

Professor 5B: Com certeza o resultado é melhor em todos os sentidos, no desenvolvimento geral: comunicação, organização dos cadernos são mais críticos, questionam mais. Acredito que um dos fatores que contribui para isso é o número de alunos por turma, pois são turmas menores desde o 1º ano até o quinto. Se percebe que não é somente a realidade da nossa escola, mas conversando com as outras professoras em planejamentos a gente percebe que em relação ao número de alunos, todas as escolas têm um número ideal no 5º ano. A nossa média neste ano é de 25 nos 5º anos e nas outras escolas é mais ou menos isto ou até menos.

A fala dos coordenadores pedagógicos demonstra que eles acreditam que a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos vem ampliando o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem.

As respostas de seis professores (60%) expressam que o Ensino Fundamental de Nove Anos tem contribuído na melhoria do ensino; um professor (10%) assegura que em alguns aspectos houve melhoria e em outros não; um professor (10%), diz que não acredita que haverá mudanças significativas, pois na sua concepção os conteúdos são os mesmos da 3ª série do Ensino Fundamental de Oito Anos, ou seja, a turma equivalente ao 4º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos - o ano que ele leciona; dois professores (20%) avaliam que o Ensino Fundamental de Nove Anos não vem contribuindo na melhoria do processo ensino-aprendizagem, uma vez que os alunos estão chegando com defasagens em alguns fatores, considerados essenciais por esses professores, ou seja, eles fazem um comparativo entre os alunos dos anos equivalentes[57] do Ensino Fundamental de oito e de nove anos e afirmam que os alunos dos anos anteriores, quando da organização do Ensino Fundamental em oito anos, eram melhores do que os dos anos equivalentes do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Analisando-se as respostas, nota-se que uma das professoras deixa explícito que não acredita que ocorrerão grandes mudanças. Seu posicionamento se justifica pelo comparativo que ela faz entre as duas turmas que ela trabalhou nesta nova organização do ensino e as turmas equivalentes nas quais ela já havia lecionado, do Ensino Fundamental de oito anos. Ela ainda se refere ao currículo, deixando explícito no seu depoimento, que como as turmas são equivalentes, os conteúdos seriam os mesmos.

A resposta indica que para a depoente não há clareza a respeito dos conhecimentos científicos a serem ensinados em cada ano, ou seja, na sua concepção, os saberes são os mesmos do ensino fundamental de oito anos.

> Vale lembrar que todos nós – professores, gestores e demais profissionais de apoio à docência – temos, neste momento, uma complexa e urgente tarefa: a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de nove anos. Tendo em vista essa realidade, Ministério da Educação (MEC) e Conselho Nacional de Educação (CNE) já estão trabalhando para atender essa nova exigência da educação básica (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007, p. 09):

[57] O termo equivalente que aparece nos documentos do MEC, refere-se à equivalência de faixa-etária.

No entanto, é de conhecimento que existem várias publicações do Ministério da Educação que orientam teoricamente os professores, bem como trazem importantes sugestões para as práticas dos docentes. Além disso, a Secretaria de Estado da Educação já elaborou as Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais que fornecem subsídios ao trabalho dos educadores e, já foi publicada no Diário Oficial da União, em 15 de dezembro de 2010, a Resolução do CNE/CEB nº 07/2010 que fixa Diretrizes Curriculares nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos.

Pela leitura dos documentos, é possível perceber que a equivalência de idades não corresponde à grade curricular. Nesse sentido, a posição do MEC é clara e para ratificar essa afirmação, é fundamental analisar o posicionamento deste Ministério sobre as diversas indagações a respeito do assunto. Este órgão afirma que não se trata de transferência de conteúdos de uma etapa ou de uma forma de organização para a outra e sim de construção de uma nova proposta que propicie a ampliação dos conhecimentos dos educandos (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007).

A pesquisa demonstrou que, na opinião dos coordenadores pedagógicos e da maioria dos professores entrevistados, o Ensino Fundamental de Nove Anos vem resultando na melhoria do processo ensino-aprendizagem. Este posicionamento da equipe pedagógica vem de encontro com o ponto de vista dos gestores que também consideram que está ocorrendo a melhoria do processo ensino-aprendizagem, em decorrência da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na primeira parte desta pesquisa foram apresentadas as principais mudanças educacionais ocorridas no Brasil, durante os governos Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva: o processo de elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9394/96) e as principais mudanças educacionais ocorridas, a partir da aprovação da atual LDB, as quais atendem às exigências dos organismos internacionais: O Plano Nacional de Educação (Lei Nº 10.172/2001); o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e de Valorização do Magistério - FUNDEF (Lei Nº 9.424/98); o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (Lei nº 11.494/07); os Parâmetros Curriculares Nacionais; a Avaliação da Educação Básica, incluindo o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e sua relação com o Plano de Desenvolvimento da Educação Básica (PDE), a Provinha Brasil; o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); a Formação de Professores da Educação Básica e a principal medida, a implantação da Lei Nº 12.172/06 que instituiu o Ensino Fundamental de nove anos.

Grande parte das medidas acima citadas, implantadas no Brasil no decorrer desses 15 anos são decorrentes de acordos realizados entre o Brasil e organismos internacionais. Assim, muitas metas que o Brasil colocou em prática fazem parte do acordo estabelecido na Declaração Mundial sobre Educação para Todos realizado em Jomtien na Tailândia, no período de 5 a 9 de março de 1990, onde foi constituído o Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.

Quanto à construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, embora seu processo de construção seja questionável, é importante ressaltar que eles representam direcionamentos, de modo que cada Estado ou Município pode complementar o currículo proposto, atendendo às especificidades locais.

No que se refere aos conteúdos propostos nas avaliações, eles atendem aos indicados no currículo nacional, mas há a necessidade que as avaliações contemplem os conteúdos propostos nos parâmetros, pois seria muito difícil atender

às especificidades de cada Estado ou Município, até mesmo porque o objetivo é analisar se os alunos se apropriaram dos conteúdos básicos propostos para cada nível de ensino (Ensino Fundamental e Médio).

É de conhecimento que as Avaliações Nacionais não conseguem avaliar todo o conhecimento desenvolvido na escola, elas contemplam um recorte apenas do conhecimento, mas de certa forma, é uma alternativa encontrada pelo MEC, para analisar como está o ensino básico brasileiro, por meio de uma amostragem.

Essas medidas, embora atendam a Política do Banco Mundial, oferecem importantes informações sobre a educação do País, sendo que a partir desse diagnóstico, o MEC, as secretarias de estado e as secretarias municipais de educação podem traçar estratégias para a melhoria da educação brasileira.

Nesse contexto, o Ensino Fundamental de nove anos, vem atender a uma necessidade histórica, pois ao longo da história da educação brasileira, sempre houve uma preocupação com a ampliação da obrigatoriedade do ensino.

Diante disso, a segunda parte da pesquisa analisou como se deu historicamente e gradativamente a ampliação do ensino obrigatório, avaliando este processo em nível federal e estadual, baseando-se no estudo documental e bibliográfico.

A partir da analise documental, constatou-se que a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos visa atender um maior número de alunos, ou seja, as crianças das classes populares que muitas vezes não conseguem acesso à Educação Infantil. O Ensino Fundamental de nove anos representou dessa forma, uma medida compensatória de inclusão da criança na escola e uma política de equidade social, além de atender às determinações dos organismos internacionais.

Os documentos retratam que apesar da LDB Nº 9394/96, sinalizar para a ampliação da escolaridade obrigatória, e o Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172/01, estabelecer como uma das suas metas o Ensino Fundamental de nove anos, somente com a promulgação da Lei Nº 11.274/06 é que ocorreu a grande movimentação dos municípios para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, inclusive o município de Dois Vizinhos – PR.

Ainda na segunda parte da pesquisa discorreu-se sobre a grande discussão ocorrida em nível de Estado sobre a questão do corte etário, norma federal que não foi respeitada pelo governo do Estado do Paraná quando este promulgou a Lei Estadual Nº 1416/2010 estabelecendo que as crianças que completassem seis anos

até dia 31 de dezembro poderiam ser matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. Outro assunto discutido nesta parte diz respeito à forma de organização do ensino em ciclo, tendência defendida pelo Conselho Nacional de Educação, o qual orienta essa forma de organização do ensino, principalmente nos três primeiros anos de escolaridade obrigatória.

Na sequência da pesquisa, analisou-se ainda os nove eixos do Documento do MEC **"Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade"**: A infância e sua singularidade; A infância na escola e na vida: uma relação fundamental; O brincar como um modo de ser e estar no mundo; As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola; As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento; Letramento e Alfabetização: pensando a prática pedagógica; A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores; Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão; Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. Estes eixos foram confrontados com outros documentos do MEC, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e com outras obras que tratavam do tema, tendo em vista a importância do aspecto pedagógico no trabalho com as crianças de seis anos de idade, integrantes do Novo Ensino Fundamental. No entanto, alguns eixos foram abordados no mesmo item, tendo em vista a proximidade dos enfoques.

Constatou-se, então, que o trabalho a ser desenvolvido nesta nova forma de organização do ensino deve contemplar uma nova estruturação que não é a mesma do Ensino Fundamental de oito anos. Além disso, o trabalho a ser desenvolvido no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos não deve ser repetição dos conteúdos da última etapa da Pré-Escola, nem repetição dos conteúdos da primeira série do Ensino Fundamental de oito anos. Para tanto, a ludicidade deve permear o trabalho educativo, principalmente para a faixa etária de seis anos de idade. É uma nova forma de trabalho e a recomendação do Ministério da Educação e da Secretaria de Estado da Educação é de que a infância seja respeitada. Portanto, não há prioridades, ou seja, no trabalho com os diversos eixos, todos devem ser trabalhados na mesma proporção. Daí a necessidade, nesse período de transição, das escolas construírem duas propostas pedagógicas: uma para o Ensino Fundamental de oito anos e uma para o Ensino Fundamental de nove anos.

Também se estudou o Pró-Letramento, formação continuada do Ministério da Educação, cujos conteúdos desenvolvidos no Programa são fundamentais para a formação do professor dos anos iniciais. A formação nesta perspectiva, representa assim uma complementação à sua formação inicial.

A última parte da pesquisa versou sobre a implantação do Ensino Fundamental de nove anos no município de Dois Vizinhos, discutiu-se os resultados dessa implantação, por meio dos depoimentos colhidos entre os profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino do referido município, confrontado esses testemunhos com os documentos e posicionamento dos autores que embasam essa pesquisa.

O enfoque da equipe gestora e da equipe pedagógica, em relação ao trabalho no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos , de modo geral, conduziu-se na defesa de um trabalho integrado entre alfabetização e psicomotricidade, utilizando-se de metodologia lúdica, pois na opinião dos depoentes, o processo de alfabetização e letramento, bem como o desenvolvimento psicomotor são fundamentais para o trabalho, não apenas para a faixa etária dos cinco e seis anos de idade, mas ao longo do Ensino Fundamental..

Percebeu-se por meio da fala dos profissionais da educação que uma das preocupações se centra nas crianças que não tem muito contato com um ambiente letrado, fora do universo escolar, o que aumenta a responsabilidade do educador, no sentido de propiciar a estas crianças um ambiente alfabetizador, sem deixar de lado os demais fatores essenciais para o desenvolvimento infantil. Da mesma forma, verificou-se também nos testemunhos dos educadores, a preocupação com os alunos que vão além, no sentido de atender as necessidades desses educandos, para que não haja desinteresse por parte dessas crianças, de modo que a escola consiga cumprir com sua principal função, o domínio dos conhecimentos sistematizados.

Então, os desafios para um trabalho escolar sólido, são muitos, pois o que se observou é que são inúmeros os fatores que interferem no desenvolvimento escolar. Alguns exemplos que prejudicam o desenvolvimento escolar podem ser citados, tais como: o horário destinado a hora-atividade, o qual não é suficiente; a formação do professor; os baixos salários; a falta de profissionais de apoio: professor auxiliar e de contraturno, em número suficiente; pedagogos com formação sólida e que exerçam realmente a sua função. Um outro fator determinante nesse processo é o número de

alunos por turma, pois nos anos iniciais é imprescindível que o número de alunos permita o atendimento às necessidades de cuidado e educação dessas crianças, possibilitando um atendimento individualizado, a problematização das construções dos educandos, fundamental nesse processo de construção da alfabetização e do letramento.

Quanto à estrutura física, esta também influencia na realidade da sala de aula. Exemplo disso, é a questão da área livre, fator este fundamental sendo que em grande parte das escolas não existe e, quando existe é concretada.

A pesquisa demonstrou que, de modo geral, os professores entrevistados têm conhecimento dos documentos do Ministério da Educação e da Secretaria de Estado da Educação, no entanto, não realizaram leituras mais aprofundadas sobre os documentos, leram algumas parte apenas.

E, em resposta, à problemática desta pesquisa, na opinião da maioria dos gestores depoentes (Secretárias de Educação, Diretora do Departamento de Ensino e Diretores de Escola), dos coordenadores pedagógicos e da maioria dos professores entrevistados, é a de que o Ensino Fundamental de Nove Anos vem resultando na melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, respondeu-se à problemática desta pesquisa e aos objetivos propostos por meio da análise dos depoimentos dos profissionais da educação já referenciados, utilizando-se concomitantemente análise documental e bibliográfica referente ao Ensino Fundamental de nove anos.

Além destes documentos e bibliografias, analisaram-se outros documentos que possibilitaram a compreensão das mudanças educacionais ocorridas no Brasil nos últimos 15 anos.

Dessa maneira, constata-se que a política de ampliação do Ensino Fundamental também atende à Política do Banco Mundial e caracteriza-se como uma medida que vem resultando na melhoria da qualidade do ensino no município de Dois Vizinhos, de acordo com a opinião dos profissionais da educação que fizeram parte desta pesquisa. Entretanto, há lacunas em relação à infraestrutura, as quais precisam ser implementadas.

Diante do exposto, considera-se fundamental a oferta de grupos de estudos quinzenais aos profissionais da educação, tendo como proposta a análise documental, tendo em vista ser esta uma necessidade da Rede Municipal de Ensino do Município de Dois Vizinhos, pois para um trabalho pedagógico de qualidade, é

salutar o domínio teórico por parte dos educadores e o conhecimento da perspectiva de trabalho adotada pelo Ministério da Educação, pela Secretaria de Estado da Educação e pela própria Secretaria Municipal de Educação.

Também é importante o investimento em recursos humanos tais como: professores auxiliares em turmas de alfabetização e ampliação do número de professores de contraturno (reforço). Considera-se ainda essencial a redução do número de alunos nas classes de alfabetização que estão acima da média (25 alunos por turma) estabelecida na Lei Nº 1.372/2007 que instituiu o Plano Municipal de Educação de Dois Vizinhos.

Em relação ao espaço físico, uma recomendação seria a utilização dos terrenos baldios nos arredores das instituições de ensino para fins essencialmente educativos, podendo desta maneira, ampliar-se as áreas livres, fundamentais para o trabalho com a faixa etária da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Uma outra necessidade diz respeito à adequação dos móveis à faixa etária dos alunos do Ensino Fundamental, principalmente à faixa etária de cinco e seis anos de idade (as turmas de alfabetização) que em algumas escolas ainda não foram adequados.

Uma alternativa que não depende somente da esfera municipal, mas também desta, é a elaboração de projetos para a construção de escolas municipais, tendo em vista que um dos entraves à adequação do mobiliário refere-se à utilização das mesmas salas por alunos de faixa etária diferenciadas (Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio).

Assim sendo, constatou-se que embora na visão da maioria dos profissionais da educação que colaboraram com depoimentos para esta pesquisa, a ampliação do Ensino Fundamental vem contribuindo com a melhoria do processo ensino-aprendizagem, percebeu-se que as condições de trabalho no sentido de formação pedagógica, de estrutura física e de recursos humanos ainda não atendem às condições necessárias para um trabalho de qualidade.

REFERÊNCIAS

ABICALIL, Carlos Augusto. **Construindo o sistema nacional articulado de educação.** In BRASIL/ MEC: CONAE 2010. Disponível em http://conae.mec.gov.br. Acesso em 20 de janeiro de 2011.

ABMES. Levantamento aponta no Brasil 245 instituições de ensino superior públicas e 2069 particulares. **Notícias/por MEC**, 13/01/2011. Disponível em http// www.abmes.org.br/abmes/noticias/detalhe/id/28. Acesso em 27 de fevereiro de 2011.

ABREU, Mariza. **Alimentação escolar**: combate à desnutrição e ao fracasso escolar ou direito da criança e ato pedagógico?. em aberto 67 – merenda escolar. Disponível em http//www.inep.gov.br/download/cibec/1995/.../em_aberto_67.doc. Acesso em 21 de julho de 2010.

AGÊNCIA BRASIL. **CNE admite possibilidade de matrícula de crianças de 5 anos no ensino fundamental em 2010.** , publicado em 12/12/2009. Disponível no site: www.anuarioeducativo.iela.ufsc.br/imprimir_em_lote/?... Visitado em 10 de janeiro de 2010.

ALBUQUERQUE, E. B. C. de et al. In: BEAUCHAMP, J. et al. **Ensino Fundamental de Nove Anos:** Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 97-108.

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Desenvolvimento da escrita**: 100 propostas práticas para o trabalho com crianças de seis anos. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação Pesquisa**. Vol. 28. Nº 1 São Paulo Jan./June 2002. Disponível no site: www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf. Visitado em 04 de janeiro de 2010.

AMARAL, Nelson Cardoso. Um novo FUNDEF? As idéias de Anísio Teixeira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 75, Agosto/2001.

ARAÚJO, Luiz. Insuficiente, mas necessário! In: DIDONET, Vital; LIMA, Maria José Rocha. **FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação:** avanços na universalização da educação básica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p.111. Disponível no site http://200.2211.196.47:81/ebook/libv000184.pdf. Visitado em 04 de janeiro de 2010.

ARIES, Philippe. **O livreiro**. Disponível no site: www.oliveiro.com.br/autores/37626-aries-philippe-109. Acesso em: 24 de abril de 2011.

ARNONI, Maria Eliza Brefere; SILVA, Fabiano Pires da. A questão metodológica da aula na perspectiva da lógica dialética, e a formação profissional do professor. In. **VII Seminario Redestrado.** Nuevas Regulaciones em America Latina. Buenos Aires, Argentina, 2008. Disponivel em: www.faeufmg.br/estrado. Acesso em 03 set 2009.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO; ROCKEFELLER, David. **A política das políticas públicas**: progresso econômico e social na América latina: relatório 2006. Center for Latin America Studies, Harvard University; tradução Banco Interamericano de Desenvolvimento. – Rio de Janeiro: Elsevier; Washington, DC: BID, 2007.

BAPTISTA, Mônica Correia. Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos. In: MACIEL, Francisca Isabel Pereira, BAPTISTA, Mônica Correia; MONTEIRO, Sara Mourão (orgs). **A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009, p. 13-25; 29-67.

BATISTA, A. A. G. (Org.) **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: Ministério da Educação, SEF, 2002.

BATISTA, Paulo Nogueira. **O consenso de Washington**: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. São Paulo: Peres, 1994.

BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BLOCH**,** Marc. **Apologia da História ou O Ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BORBA, Â. M.; GOULART, C. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. In: BEAUCHAMP, J. et al. **Ensino Fundamental de Nove Anos:** Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 33-45; 47-56.

BRAGA, Ialê Falleiros. **Os PCN e a formação escolar do novo homem:** um estudo sobre a proposta capitalista de educação para o Brasil do século XXI. Dissertação de Mestrado. Niterói, 2004.

BRASIL/MEC. **Lei 5692 da Educação Nacional**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1971.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14 de 12 de setembro de 1996.** Disponível no site: www. educacosaovicente.sp.gov.br/legislação... Acesso em 15 de agosto de 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96**. Disponível no site: www6.senado.gov.br/.../ListaTextoIntegral.action?id. Acesso em 01 de julho de 2009.

BRASIL. **Lei nº 9424/96**. Disponível no site: www.pedagogiaemfoco.pro.br/lindice.htm. Acesso em 15 de agosto de 2010.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. 3. ed. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. **Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997.** Regulamenta a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, e dá outras providências. Disponível em http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/d2264_97.htm.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Vol. 1 e 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado**: alfabetização/Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: A Secretaria, 1999.

BRASIL. **Lei nº 10.172/2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível no site: www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L10172.htm. Acesso em 03 de julho de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica/Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental/ Coordenação Geral do Ensino Fundamental. **Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais.** Brasília: MEC, 2004.

BRASIL: SEB. **Manual de Orientação**: FUNDEF – Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, 2004. Disponível em http//www.oei.es/quipu/brasil/Manual_FUNDEF.pdf. Acesso em 25 de março de 2010.

BRASIL. MEC/CNE. **Parecer CNE/CEB nº 6/2005**. Reexame do Parecer CNE/CEB 24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Disponível em http:// portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006_05.pdf.Visitado em 05 de agosto de 2010.

BRASIL. MEC/CNE. **Parecer CNE/CEB nº 18/2005**. Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Arts. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996. Disponível em http:// portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb018_05.pdf. Visitado em 05 de agosto de 2010.

BRASIL. CNE. **Lei nº 11.114/2005**. 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 http:// www.cesarcallegari.com.br/v1/inicio.php?pag=cne_downloads.php. Visitado em 05 de agosto de 2010.

BRASIL. CNE. **Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005**. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Disponível em http:// www.cesarcallegari.com.br/v1/inicio.php?pag=cne_downloads.php. Visitado em 05 de agosto de 2010.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 144/2005**. 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 http:// www.cesarcallegari.com.br/v1/inicio.php?pag=cne_downloads.php. Visitado em 01 de julho de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Primeiros resultados:** Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada, 2007. SAEB-2005. Disponível no site: www.inep.gov.br/download/saeb/2005/SAEB1995_2005.pdf. Visitado em 23 de janeiro de 2010.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional nº 53**, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208,211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <http// www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/I9394. htm>. Acesso em: 20 de março de 2010.

BRASIL. **Lei nº 11. 274/2006.** Instituiu o Ensino Fundamental de Nove Anos de Duração. Disponível no site: www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/. Visitado em 03 de julho de 2009.

BRASIL. **Lei Nº 11.494.** De 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível no site: www.abrelivros.publier.com.br/abrelivros/texto.asp?id... Visitado em 10 de julho de 2009.

BRASIL/MEC. **Guia Geral:** pró-Letramento, 2007. Disponível em <www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Proletr/guiageral.pdf>. Visitado em 30 de abril de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação** (PDE). Razões, Princípios e Programas. Brasília, 2007. Disponível no site: www.educarparacrescer.abril.com.br/.../par- 416141.html. Visitado em 26 de janeiro de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 4/2008**. Orientações sobre os três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos. Disponível no site: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pce... Visitado em 10 de julho de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Prova Brasil.** Provinha Brasil. Piso Salarial de Professores. IDEB. Formação. Publicações..., 2009. Disponível no site: www.mec.gov.br. Visitado em 24 de janeiro de 2010.
BRASIL. Ministério Da Educação**. PDE.** Prova Brasil – Plano de Desenvolvimento da Educação, 2009. Disponível no site: www.oei.es/salactisi/provabrasil_matriz.pdf. Visitado em 25 de janeiro de 2010.

BRASIL. MEC/INEP. **Provinha Brasil.** Avaliando a alfabetização, 2009. Disponível no site: provinhabrasil.inep.gov.br. Visitado em 27 de janeiro de 2010.

BRASIL. **Provinha Brasil terá avaliação de matemática e resultados divulgados,** 16 de fevereiro de 2009. Disponível no site: www.e-educador.com/index.php/notas...98/3989. Visitado em 28 de janeiro de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Gestar**, 2009. Disponível em <http//www.portal.mec.gov.br/index.php?option>. Visitado em 24 de abril de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pró-Letramento**, 2009. Disponível em <http//www.portal.mec.gov.br/index.php?option>. Visitado em 24 de abril de 2010.

BRASIL. MEC. **O programa Nacional do Livro Didático no Brasil**. Disponível no site: www.inep.gov.br/download/cibec/pce/2001/paper_nabiha.doc. Visitado em 27 de novembro de 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Merenda Escolar vai gerar renda no campo.** Brasília, 2009. Disponível no site: www.portal.mec.gov.br/index.php=com...Acesso em 20 de janeiro de 2011.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação,** 2ª edição, 2009. Disponível no site: <http//www.portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf>. Acesso em 24 de abril de 2011.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Disponível em http//www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituição/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 24 de abril de 2011.

BRASIL. MEC/SEB. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2010: Letramento e Alfabetização/Língua Portuguesa. Brasília, 2009. Disponível em http://www.oei.es/pdf2/guia_pnld_2010_lingua_portuguesa.pdf. Acesso em 15 de abril de 2010.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 14 de janeiro de 2010.** Define Diretrizes Operacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de janeiro de 2009, Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.cnm.org.br/sites/5700/28012010_ensino_fund_nove_anos.pdf>. Acesso em: 27 de março de 2010.

BRASIL. **Resolução n. 1, de 14 de janeiro de 2010**. Define Diretrizes Operacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de

janeiro de 2009, Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.cnm.org.br/sites/5700/28012010_ensino_fund_nove_anos.pdf>. Acesso em: 27 de março de 2010.
BRASIL. MEC. **Prova Brasil**. Disponível em http//www.portal.mec.gov.br/index.php?...Itemid... Acesso em 20 de abril de 2010.

BRASIL/MEC/FNDE.FUNDEB. **Manual de Orientação, 2008**. Disponível em:www.cenpec.org.br/Biblioteca/Educação/Manuais-guias-e-cartilhas/dendeb-manual-de-orientacao. Acesso em 30 de junho de 2010.

BRASIL/ MEC. **Parecer CNE/CEE Nº 11/2010** - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em http://www.cesarcallegari.com.br/v1/inicio.php?pag=cne_dowloads.php. Acesso em 10 de abril de 2011.

BRASIL/MEC. **Relatório de monitoramento de educação para todos de educação para todos Brasil 2008**. Educação para todos em 2015: alcançaremos a meta? – Brasília: UNESCO, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica. **Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental – DPE.** Disponível no site: www.scribd.com/doc/.../Indicadores-de-Qualidade. Acesso em 24 de novembro de 2009.

BROSSE, Emilie. **A educação segundo Rousseau.** Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 1997.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Rev. Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 29 n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008.

CAGLIARI, Luis C. **Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil:** da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). Tese de Doutorado, São Paulo, PUCSP, 2007. Disponível no site: www. ged1.capes.gov.br/Capes.gov.br/CapesProcessos/premio2008/96930_5.PDF – Similares. Visitado em 27 de novembro de 2009.

CHAUÍ. A Universidade Operacional. **Folha de São Paulo**, 09 de maio de 1999. Caderno Mais! Disponível em:www.cacos.ufpr.br/obras/Marilena_Chaui_Universidade_Operacional.doc Acesso em 20 de julho de 2009.

COELHO, M. I. M. C. **Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil:** aprendizagens e desafios. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas. Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

COLLARES, C. A. L; MOYSÉS, M. A. A. **A Transformação do Espaço Pedagógico em Espaço Clínico**: a Patologização da Educação. Disponível no site: http//www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/idéias_23_p025-031-c.pdf.

CONAE - CAUSA OPERÁRIA NOTÍCIAS ONLINE. **Educação**: Banco Mundial e governo agem juntos para destruir educação. Disponível no site www.pco.org.br/conoticias/ler_materia.php?mat... 12 de agosto de 2009. Visitado em 21 de janeiro de 2010.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BEAUCHAMP, J. et al. **Ensino Fundamental de Nove Anos:** Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 57-68.

CUNHA, Luiz Antônio. Os parâmetros Curriculares para o ensino fundamental: convívio social e ética. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n. 99, p. 60-72, nov., 1996. Disponível em: www.fcc.org.br/pesquisas/publicacoes.cp.arqui... Acesso em 20 de outubro de 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação Escolar e o Sistema Nacional de Educação.** In BRASIL/ MEC: CONAE 2010a. Disponível em http://conae.mec.gov.br. Acesso em 20 de janeiro de 2011.

_____. **Os desafios da Construção de um Sistema Nacional de Educação.** In BRASIL/ MEC: CONAE 2010b. Disponível em http://conae.mec.gov.br. Acesso em 20 de janeiro de 2011.

DAVIES, Nicholas. **FUNDEB**: A Redenção da Educação Básica. Educ. Soc. Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 753-774, out. 2006. Disponível em http: //www.cedes.unicampo.br>. Acesso em 20 de novembro de 2009.

DECLARAÇÃO DE JOMTIEN (TAILÂNDIA). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. 9 de março de 1990. Disponível no site: www.geledes.org.br/attachments/545_declaracaojomtien_tailandia.pdf. Visitado em 18 de janeiro de 2010.

DIDONET, Vital; LIMA, Maria José Rocha. **FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação**: avanços na universalização da educação básica**.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 45. Disponível no site http://200.2211.196.47:81/ebook/libv000184.pdf. Visitado em 04 de janeiro de 2010.

EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 59, DE 11DE NOVEMBRO DE 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir,Disponível no site: www.planalto.gov.br/ccivil.../emendas/emc59.htm. Acesso em 10 de janeiro de 2011.

EVANGELISTA, O.; MORAES, M.C.M. e SHIROMA, E. O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; VIEIRA, Sofia Lerche. **Política Educacional no Brasil:** introdução histórica. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. **Escolaridade em ciclos**: desafios para a escola do século XXI. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB**). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível no site: www.odetemf.org.br/...ideb_indice_de_desenvolvimento_da_educação_basica.pdf. Acessado em 11 de maio de 2009.

FERNANDES, F. Conservadores mutilam o projeto de educação nacional. **Revista Plural**. Ano 2, nº 2, jan/jun 1992, Florianópolis.

FERRARI, Márcio. Henri Wallon, o educador integral: Militante apaixonado, o médico, psicólogo e filósofo francês mostrou que as crianças têm também corpo e emoções (e não apenas cabeça) na sala de aula. **Nova Escola: Edição Especial - Grandes Pensadores.** Julho, 2008. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/edicoes-especiais/022.shtml. Acesso em: 21 de janeiro de 2011.

____. Jean Piaget, o biólogo que colocou a aprendizagem no microscópio: O cientista suíço revolucionou o modo de encarar a educação de crianças ao mostrar que elas não pensam como os adultos e constroem o próprio aprendizado. **Nova Escola: Edição Especial - Grandes Pensadores.** Julho, 2008. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/edicoes-especiais/022.shtml. Acesso em: 21 de janeiro de 2011.

____. Maria Montessori, a médica que valorizou o aluno: Segundo a visão pedagógica da pesquisadora italiana, o potencial de aprender está em cada um de nós. **Nova Escola: Edição Especial - Grandes Pensadores.** Julho, 2008c. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/edicoes-especiais/022.shtml. Acesso em: 21 de janeiro de 2011.

____. Lev Vygotsky, o teórico do ensino como processo social: A obra do psicólogo ressalta o papel da escola no desenvolvimento mental das crianças e é uma das mais estudadas pela pedagogia contemporânea. **Nova Escola: Edição Especial - Grandes Pensadores.** Julho, 2008. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/edicoes-especiais/022.shtml. Acesso em: 21 de janeiro de 2011.

FERREIRA, Diego Jorge; PAULA, Maria de Fátima de. **A Extensão Universitária no Campo da Formação Continuada de Professores:** Capacidade Propositiva e Compromisso Social? Disponivel em: www.faeufmg.br/estrado. Acesso em 22 out 2009.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro**. Rev. Fac. Educ.** vol. 24. nº 1. São

Paulo, Jan/Jun. 1998. Disponível no site www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102...script... Visitado em 08 de janeiro de 2010.

FRIEDMANN, Renato; MONLEVAD, João Antonio Cabral de. Sobre a viabilidade financeira do FUNDEB. In: DIDONET, Vital; LIMA, Maria José Rocha. **FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação**: avanços na universalização da educação básica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p.22. Disponível no site http://200.2211.196.47:81/ebook/libv000184.pdf. Visitado em 04 de janeiro de 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Formação Humana**: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P. ; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 7. ed. Petrópilis: Vozes, 1999.

FUNDEB. **Um novo fundo de financiamento.** 1 de janeiro de 2008. Disponível em www.portaleducacao.com.br/.../fundeb-um-novo-fundo-de-financiamento. Acesso em 08 de janeiro de 2010.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

GIL, Antonio, Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GILBERTO, Irene Jeanete Lemos. **Políticas para Formação de Professores em Cursos de Graduação à Distância.** Universidade Católica de Santos – UNISANTOS – Programa de Mestrado em Educação – São Paulo, Brasil, 2008. Disponível em: www.faeufmg.br/estrado. Visitado em 19 de setembro de 2009.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: Alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BEAUCHAMP, J. et al. **Ensino Fundamental de Nove Anos:** Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 85-96.

GOUVEIA, M. **A cultura da infância na cultura:** Infância na ciranda da educação. Belo Horizonte, n. 4, p.37-41, fev. 2000.

GUIMARÃES, Arthur; HEIDRICH, Gustavo. **Fundamental de 9 anos**: em ritmo lento – MEC mostra preocupação com redes que estão deixando a mudança para a última hora. 2008. Disponível em: Acesso em: 27 de março de <http://revistaescola.abril.com.br/politicaspublicas/legislacao/fundamental-9-anos-ritmo-aplicacao-lento-425490.shtml>. Visitado em 04 de abril de 2009.

GUSSO, Mari et al; AMARAL, Arleandra Cristina Talin do.; CASAGRANDE, Roseli Correia de Barros; CHULEK, Viviane (Orgs). **Ensino Fundamental de nove anos:**

orientações pedagógicas para os anos iniciais. Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Educação, 2010.

HADDAD, Sérgio; TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

HAMZE, A. **Programa Nacional de Alimentação Escolar.** Disponível no site: www.educador.brasilescola.com/política-educacional/alimentação-escolar.htm. Visitado em 28 de novembro de 2009.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: Em foco o Programa Nacional do Livro Didático.** Educ. Soc. Vol.21 n. 70. Campinas, Apr. 2000. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000100009&script=sci_arttext. Acesso em 27 de outubro de 2010.

JOBIM, Solange; SOUZA. **Infância e Linguagem**: Bakthin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, SP: Papirus, 1994.

JORNAL O ESTADO DE SÃO PAULO. **Projeto do MEC pretende unificar idade para iniciar 1ª série.** Publicação online em 23/07/2009. Disponível no site: http://www.promenino.org.br/Ferramentas/DireitosdasCriancaseAdolescentes/tabid/77/ConteudoId/b3ee8353-4af6-4667-9188-bd5fe1b2dbea/Default.aspx. Visitado em 09 de agosto de 2010.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J. et a. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 13-23.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: Políticas, estrutura e organização. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Maria José Rocha. Origem dos fundos para a educação: breve histórico. In: DIDONET, Vital; LIMA, Maria José Rocha. **FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação:** avanços na universalização da educação básica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p.22. Disponível no site http://200.2211.196.47:81/ebook/libv000184.pdf. Visitado em 04 de janeiro de 2010.

LIMA, Elvira Souza. Currículo e desenvolvimento humano. In: Indagações sobre Currículo. BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S.D.; NASCIMENTO, A. R. do. **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.** 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag1.pdf. Acesso em 23 de agosto de 2010.

LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (orgs.). **Fontes, História e Historiografia da Educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 19.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MIMESSE, Eliane. A prática pedagógica dos professores de história no uso dos livros didáticos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas n. 35, p. 96-107, set. 2009 – ISSN: 1676-258496. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/35/art07_35.pdf>. Acesso em: 27 fev.2011.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia Científica:** A Descoberta da Criança. Editora Flamboyant, 1965.

NASCIMENTO, A. M do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BEAUCHAMP, J. et al. **Ensino Fundamental de Nove Anos:** Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 25-32.

NAVARRO, Gabriel. **PDE: Por dentro do Plano de Ações Articuladas.** Disponível em http://www.educarparacrescer.abril.com.br/poitica.../par-416141.shtml. Acesso em 14 de maio de 2010.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: BEAUCHAMP, J. et a. **Ensino Fundamental de Nove Anos:** Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 109-135.

OLIVEIRA, Erson Martins de. Reforma Educacional no Governo PT/Lula. **Revista PUCVIVA nº 21**. Disponível no site www.apropucsp.org.br/revista/r21_r05.htm. Visitado em 09 de janeiro de 2010.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação/Conselho Estadual de Educação. **LDB n.º 9394/96 – Leis e Decretos Federais**. Curitiba, 2008 a.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação/Conselho Estadual de Educação. **LDB n.º 5.692/71 – Leis e Decretos Federais**. Curitiba, 2008 b.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação/Conselho Estadual de Educação. **LDB n.º 4.024/61 – Leis e Decretos Federais**. Curitiba, 2008 c.

PARANÁ. **Deliberação nº 03/2006.** Conselho Estadual de Educação do Paraná. Normas para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos de duração no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba, 2006.

PARANÁ. **Lei nº 16.049/2009.** Dispõe que terá direito à matrícula no 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, a criança que completar 6 anos até o dia 31 de dezembro do ano em curso. Disponível no site: www2.mp.pr.gov.br. Visitado em 02 de julho de 2009.

PINHEIRO, Tatiana. Bernard Charlot: Ensinar com significado para mobilizar os alunos: O pesquisador francês investiga na prática como os alunos se relacionam com o saber. **Nova Escola**: A tecnologia que ajuda a ensinar. Ed. 223**.** Junho, 2009.

Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/edicoes-impressas/0223.shtml. Acesso em: 21 de janeiro de 2011.

QUEEN, Mariana. **Ensino Fundamental**: Por dentro da Provinha Brasil, 2011. Disponível em: http://educarparacrescer.abril.com.br/indicadores/provinha-brasil-299325.shtml. Visitado em 02 de janeiro de 2011.

POLLARD, M. **Maria Montessori.** São Paulo: Globo, 1993.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **O lúdico na prática pedagógica do professor de educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental:** concepções e práticas. 2006. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

RAUPP, Marilene Dandolini. **A formação das professoras de crianças de zero a seis anos em Portugal e no Brasil**: concepções de formação nas produções científicas (1995-2006). In. VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones em America Latina. Buenos Aires, Argentina, 2008. Disponível em: www.faeufmg.br/estrado. Acesso em 17 set. 2009.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho; RODRIGUES, Silvestre Coelho. **A Formação Docente frente à Diversidade,** 2008. Disponível em: www.faeufmg.br/estrado. Acesso em 17 de setembro de 2009.

ROHDEN, Maribel Manfrim. **A ampliação do ensino fundamental para nove anos:** questões políticas e curriculares. 2006. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

ROMANO, Roberto; VALENTE, Ivan. PNE: Plano Nacional de Educação ou Carta de Intenção. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 97-108. Disponível em <http// www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 24 de novembro de 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 36ª ed. São Paulo, Cortez, 1986.

___. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise do projeto do MEC. Educ. Soc. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em <http// www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 28 de setembro de 2010.

___. Prefácio a 10ª edição, 2006. In: SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação LDB**: Trajetória, limites e Perspectivas. 11. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008 a.

___. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Ver. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008 b.

___. **Sistema de Educação**: Subsídio para a Conferência Nacional de Educação. In BRASIL/ MEC: CONAE 2010. Disponível em http://conae.mec.gov.br. Acesso em 20 de janeiro de 2011.

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: Vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, I.P.A.; AMARAL, A. L. (orgs.). **Formação de professores:** políticas e dabates. Campinas: Papirus, 2005, p.47-63.

SEED – PR**. Sociologia**/ vários autores. Curitiba, 2ª ed., 2006. Disponivel em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/livro_e_diretrizes/livro/sociologia/seed_socio_e_book.pdf. Acesso em: 27 de outubro de 2010.

SILVA, Eurides Brito da; SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. **Como entender e aplicar a nova LDB:** Lei nº 9394/96. São Paulo: Pioneira, 1997.

SILVA, Talita Folmann da Silva. **A aprendizagem e a prática pedagógica no 1º ano do Ensino Fundamental.** 2010. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

___. A entrada da criança no mundo da escrita: o papel da escola. In: GUSSO, A. M. et al. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações pedagógicas para os anos iniciais. Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Educação, 2010.

SUBTIL, Maria José Dozza. Os processos históricos do Ensino de Arte para as crianças nos anos Iniciais do Ensino Fundamental. In: GUSSO, A. M. et al. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações pedagógicas para os anos iniciais. Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Educação, 2010.

TEIXEIRA, Edival Sebastião. **Ciclos de Aprendizagem**: trajetória e fundamentos. Curitiba: UTFPR, 2008.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. **Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação e Autonomia da Escola.** s/a. Disponível no site: www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0503t.pdf. Visitado em 15 de janeiro de 2010.

TOMMASI, Lívia de. Financiamento do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implantação. In: TOMMASI, L. et al (ORGS). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Editora, 1996. Cap. V, p. 195-227.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In TOMMASI, L. et al. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 125-193.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, Privatização e Política Educacional. Elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: Gentili, Pablo. **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis. RJ: Vozes, 1995, p. 114.

VIEIRA, Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. **Estrutura e funcionamento da educação básica.** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

ZABALZA, Miguel A. O dilema institucional das escolas infantis. In: Por que educar significa cuidar? **Pátio Educação Infantil**. Ano 1. Nº 1. Abril/julho, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO I

PESQUISA DE CAMPO: ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA FUNÇÃO
SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO ( )	1 a 5 anos ( ) 5 a 10 anos ( ) 10 a 15 anos ( ) 15 a 20 anos ( ) 20 a 25 anos ( ) Mais de 25 anos ( )	1 anos ( ) 2 anos ( ) 3 anos ( ) 4 anos ( ) 5 anos ( ) 5 a 10 anos ( )
DIREÇÃO DO DEPARTAMENTO DE ENSINO ( )	1 a 5 anos ( ) 5 a 10 anos ( ) 10 a 15 anos ( ) 15 a 20 anos ( ) 20 a 25 anos ( ) Mais de 25 anos ( )	1 anos ( ) 2 anos ( ) 3 anos ( ) 4 anos ( ) 5 anos ( ) 5 a 10 anos ( )
DIREÇÃO DE ESCOLA ( )	1 a 5 anos ( ) 5 a 10 anos ( ) 10 a 15 anos ( ) 15 a 20 anos ( ) 20 a 25 anos ( ) Mais de 25 anos ( )	1 anos ( ) 2 anos ( ) 3 anos ( ) 4 anos ( ) 5 anos ( ) 5 a 10 anos ( )

1) Quando foi implantado o Ensino Fundamental de nove anos no município de Dois Vizinhos?

2) Como a Rede Municipal de Ensino se organizou fisicamente para atender essa nova forma de organização do Ensino?

3) Como a Rede Municipal de Ensino se organizou pedagogicamente para atender essa nova forma de organização do Ensino?

4) Essa mudança na forma de organização do Ensino Fundamental ocasionou alterações também na organização da educação infantil? Comente.

5) Quais as modificações implementadas na escola para atender à nova organização do Ensino Fundamental?

6) Na sua concepção, como deve se estruturar o trabalho realizado com as crianças do primeiro ano?

7) Qual a sua opinião em relação ao ingresso das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental? E em relação às que completam seis anos de idade no decorrer do ano letivo?

8) Como o Município vem se estruturando historicamente em relação à organização do Ensino Fundamental em ciclos, séries ou de forma mista? Qual a sua opinião em relação a essas formas de organização do ensino?

9) Na sua opinião, a antecipação do ingresso no Ensino Fundamental vem contribuindo para a melhoria do processo ensino-aprendizagem? Justifique.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO II

PESQUISA DE CAMPO : ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA FUNÇÃO
PROFESSOR: ( ) 1º ano ( ) 2º ano ( ) 3º ano ( ) 4º ano ( ) 5º ano.	1 a 5 anos ( ) 5 a 10 anos ( ) 10 a 15 anos ( ) 15 a 20 anos ( ) 20 a 25 anos ( ) Mais de 25 anos ( )	1 anos ( ) 2 anos ( ) 3 anos ( ) 4 anos ( ) 5 anos ( ) 5 a 10 anos ( )
COORDENAÇÃO ( ) PEDAGÓGICA	1 a 5 anos ( ) 5 a 10 anos ( ) 10 a 15 anos ( ) 15 a 20 anos ( ) 20 a 25 anos ( ) Mais de 25 anos ( )	1 anos ( ) 2 anos ( ) 3 anos ( ) 4 anos ( ) 5 anos ( ) 5 a 10 anos ( )

1) Você tem conhecimento das orientações do Ministério da Educação para o trabalho com o Ensino Fundamental de nove anos? Comente.

2) Quais os documentos que você conhece sobre essa nova forma de organização do ensino?

3) Na sua concepção, como deve se estruturar o trabalho realizado com as crianças do primeiro ano?

4) Qual a sua opinião em relação ao ingresso das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental? E em relação às que completam seis anos de idade no decorrer do ano letivo?

5) Em sua opinião, a antecipação do ingresso ao Ensino Fundamental vem contribuindo para a melhoria do processo ensino-aprendizagem? Justifique.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu_____,
RG n.º_____, convidado a participar de um estudo denominado: "MUDANÇAS NA FORMA DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE DOIS VIZINHOS – PR"", cujo objetivo é **coletar informações sobre a implantação do Ensino Fundamental de nove anos na Rede Municipal de Ensino do Município de Dois Vizinhos e os reflexos dessa mudança na qualidade do ensino ofertado alunos desta Rede.**

Sei que para o avanço da pesquisa, a participação de voluntários é de fundamental importância. Caso aceite participar desta pesquisa, eu responderei a um questionário elaborado pela pesquisadora, que consta de questões sobre o processo de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos no Município de Dois Vizinhos e os reflexos dessa implantação na aprendizagem dos alunos.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome, ou qualquer outro dado confidencial, será mantido em sigilo. A elaboração final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade.

A pesquisadores envolvida com o referido projeto é **Rosangela Maria Boeno** com quem poderei manter contacto. Estão garantidas todas as informações que eu queira saber antes, durante e depois do estudo.

Li, portanto, este termo, fui orientado quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. Concordo, voluntariamente em participar desta pesquisa, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico por minha participação.

_____

Assinatura do participante

_____

Assinatura da pesquisadora

Dois Vizinhos,_____de _____de 2011.