

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ANDRÉIA MANOSSO SAMWAYS

**ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS:
DIMENSÕES POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS**

**PONTA GROSSA / PR
FEVEREIRO DE 2012**

ANDRÉIA MANOSSO SAMWAYS

**ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS:
DIMENSÕES POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Curso de Mestrado em Educação, linha de pesquisa em História e Políticas Educacionais, na Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Esméria de Lourdes Saveli

**PONTA GROSSA / PR
FEVEREIRO DE 2012**

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

S193e Samways, Andréia Manosso
Ensino Fundamental de Nove Anos : dimensões políticas e pedagógicas/ Andréia Manosso Samways. Ponta Grossa, 2012. 154f.
Dissertação (Mestrado em Educação- Linha de pesquisa : História e Políticas Educacionais) Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Orientadora: Prof^ª Dr^a Esméria de Lourdes Saveli

1. Política educacional. 2. Ensino Fundamental de Nove Anos.
3. Práticas pedagógicas. I. Saveli, Esméria de Lourdes. II. T.

CDD: 379.81

TERMO DE APROVAÇÃO

ANDRÉIA MANOSSO SAMWAYS

ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE: DIMENSÕES POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador


Profa. Dra. Esméria de Lourdes Saveli
UEPG


Profa. Dra. Maria Antônia de Souza
UTP/UEPG


Profa. Dra. Marília Claret Geraes Duran
UMESP

Ponta Grossa, 29 de fevereiro de 2012.

Dedico ao meu esposo, as minhas filhas
e as minhas avós Lília e Virgínia (in-memória).

AGRADECIMENTOS

*“É generoso e nobre agir com gratidão;
e quando vivemos cheios de gratidão
no coração, tocamos o céu.”*
Thomas S. Monson

Agradeço primeiramente ao Pai Celeste, por ter me dado sabedoria para concretizar esse trabalho e pelas bênçãos e pessoas especiais que coloca em meu caminho.

Ao meu amado marido Danielson, as minhas preciosas filhas Dannyanie, Daphynne, e Demylli, por entenderem a minha ausência em alguns momentos e por sentirem orgulho pelo esforço que mantive para tornar-me Mestre em Educação.

Aos meus pais, Carlos Manosso e Terezinha Manosso, pelo amor, exemplo e estímulos, não somente no decorrer deste trabalho, mas em toda a minha vida.

Aos meus sogros Daniel Samways e Antonia Leni Wille Samways, pelo carinho, dedicação e apoio constantes durante esta jornada de estudos e sempre.

À Prof^a. Dr^a. Esméria de Lourdes Saveli, por ter estimulado, acreditado e confiado em mim, proporcionando assim, que um sonho se concretizasse. Pela segura orientação no decorrer desta pesquisa, pela competência com que conduziu meus estudos.

À Prof^a. Dr^a. Maria Antônia de Souza, à Prof^a. Dr^a. Marília Claret Geraes Duran e ao Prof^o. Dr^o. Névio de Campos, pela atenciosa e criteriosa leitura, pelas indagações e valiosas contribuições no Exame de Qualificação.

A Fundação Araucária, pela concessão da bolsa de estudos.

SAMWAYS, Andréia Manosso. **Ensino Fundamental de Nove Anos: dimensões políticas e pedagógicas**. 2012. XX f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2012.

RESUMO

A pesquisa teve como principal objetivo analisar a política educacional de ampliação do Ensino Fundamental relacionando-a com as práticas pedagógicas desenvolvidas nas classes do primeiro ano do EFNA. Foram selecionadas três escolas, uma da rede privada e duas públicas da rede municipal da cidade de Ponta Grossa/PR. A investigação exigiu estabelecer relações entre as práticas pedagógicas das escolas e as orientações emanadas dos órgãos oficiais como o MEC e a SEED/PR, possibilitou identificar concepções de infância, criança e escolarização que permeiam os discursos e as práticas das professoras. Para atender aos objetivos da pesquisa utilizou-se como metodologia para a coleta de dados a observação participante com registro em diário de bordo e aplicação de questionários aos diretores, pedagogos e professoras. Os sujeitos da pesquisa foram crianças, professoras, pedagogos e diretores do primeiro ano do EFNA, que atuam nas referidas escolas. No primeiro capítulo, fez-se o mapeamento das pesquisas sobre a temática, registrados no banco de dados da CAPES. O segundo capítulo traz o histórico da educação obrigatória no Brasil e a Lei da ampliação do EF. Como fundamentação teórica utilizou-se das contribuições de Heller (1992); de Forquin (1993); de Certeau (1996) e de Geertez (2008) para discutir o cotidiano e a escola; de McLaren (1992); de Bourdieu (1998) e de Foucault (2010) para trabalhar os conceitos de cultura, poder, disciplina e resistência observadas nas práticas docentes e discentes e, as consequências da subjetivação dos sujeitos. O estudo tornou possível compreender que as práticas pedagógicas em determinados campos educacionais não estão em consonância com as singularidades da faixa etária das crianças do primeiro ano do EFNA. Houve uma desestruturação e uma nova reestruturação no cotidiano escolar, porém, uma implementação com desconfortos, repleta de dúvidas e muita insegurança vivenciada especialmente pelas professoras dos primeiros anos. Isso aponta que o processo pedagógico definido para as classes do primeiro ano precisa ser repensado. A pesquisa concluiu que a política de ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos trouxe benefícios às crianças de seis anos, mas ainda necessita ser legitimado o respeito à singularidade da faixa etária da criança no cotidiano das escolas. Há necessidade de se voltar o olhar para as classes do primeiro ano, no sentido de rever as práticas de alfabetização, compreender as resistências docentes e discentes para estabelecer novos tempos e espaços em que o brincar, singularidade da infância, esteja presente no processo de escolarização da criança.

Palavras-chave: Política educacional. Ensino Fundamental de Nove Anos. Práticas pedagógicas.

SAMWAYS, Andréia Manosso. **Elementary School of nine years old:** pedagogical and political dimensions. 2012. XX leaves. Dissertation (Master in Education) – Universidade Estadual de Ponta Grossa [State University of Ponta Grossa] - Brazil, 2012.

ABSTRACT

The research aimed to analyze the educational policy's expansion of Nine-Year Basic Education and relate it to the pedagogical practices developed in the first grade classes of Elementary School of Nine Years. We selected three schools, a network of private and two public municipal city of Ponta Grossa / PR. The research required to establish relationships between the educational practices of schools and the guidelines issued by official bodies such as MEC and SEED / PR, enabled us to identify conceptions of childhood, child and schooling that permeate the discourse and practices of teachers. To meet the objectives of the research, it was used as methodology the participant observation for data collecting, with logbook record and questionnaires to principals, teachers and educators. The subjects were children, teachers, educators and principals of the first grade of Elementary School of Nine Years who work in these schools. In the first chapter, it was made the mapping of the research on the subject, recorded in the database of CAPES. The second chapter covers the history of compulsory education in Brazil and the expansion of the Law in ES. We used theoretical contributions of Heller (1992); of Forquin (1993), de Certeau (1997) and Geertez (2008) to discuss daily life and school, McLaren (1992), Bourdieu (1998) and Foucault (2010) to work the concepts of culture, power, discipline and resistance of teachers and students in practices, the consequences of the subjectivity of the subject. The study made it possible to understand that teaching practices in certain educational fields are not in line with the singularities of the age group of children in the first grade of Elementary School of Nine Years. There was a disruption and a further restructuring in school life, however, an implementation, full of insecurities, doubts and discomfort experienced especially by the teachers of the first grade. This suggests that the educational process defined for classes of the first grade needs to be rethought. The research concluded that the policy of expansion of the Nine Year Basic Education has brought benefits to children of six years old, but still needs to be legitimized the respect to the uniqueness of the age group of children in primary education schools. There is a need to pay attention for first grade classes, to review the practices of literacy, understanding the resistance teachers and students present to establish new times and spaces in which the play, the uniqueness of childhood, is present in the child's schooling process.

Keywords: Education policy. Elementary School of nine years old. Pedagogical practices.

LISTA DE SIGLAS

ADCT Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

AI Ato Institucional

ANPED Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CF Constituição Federal

CNE Conselho Nacional de Educação

COEF Coordenação Geral do Ensino Fundamental

DNCr Departamento Nacional da Criança

DPE Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental

ECA Estatuto da Criança e do Adolescente

EF Ensino Fundamental

EFNA Ensino Fundamental de Nove Anos

EI Educação Infantil

LBA Legião Brasileira de Assistência

LDB Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC Ministério da Educação

MIEIB Movimento Interfórum de Educação Infantil do Brasil

OMEP Organização Mundial para Educação Pré-Escolar

ONU Organização das Nações Unidas

PNE Plano Nacional de Educação

RCNEI Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SEB Secretaria de Educação Básica

SEED Secretaria Estadual de Educação

SEIF Secretaria de Educação Infantil e Fundamental

UNESCO United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization - Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas

UNICEF United Nations International Children's Emergency Fund - Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura nº 01 – Sala de aula	72
Figura nº 02 – Sala de aula	72
Figura nº 03 – Sala de aula	73
Figura nº 04 – Refeitório	73
Figura nº 05 – Parque infantil	74
Figura nº 06 – Pátio.....	75
Figura nº 07 – Sala de aula	76
Figura nº 08 – Sala de aula	77
Figura nº 09 – Refeitório	77
Figura nº 10 – Parque infantil	78
Figura nº 11 – Pátio interno	78
Figura nº 12 – Pátio interno	79
Figura nº 13 – Livro didático	86
Figura nº 14 – Livro didático	86
Figura nº 15 – Contratos Didáticos	108
Figura nº 16 – Nossos combinados	109
Figura nº 17 – Cartaz do bom ou mau comportamento	112

LISTA DE QUADROS

Quadro I – Número de dissertações e de teses encontrados no banco de dados da CAPES e outros, sobre o EFNA que tratam do primeiro ano	23
Quadro II – Eixos temáticos das dissertações e das teses (2007 – 2011), sobre o primeiro ano do EFNA	25
Quadro III – Eixo temático: Implementação e efetivação da política dos nove anos no espaço escolar e como ela se concretiza na prática.....	26
Quadro IV – Eixo temático: Conteúdos ministrados no primeiro ano do EFNA e trabalhos realizados pelas professoras nas classes do primeiro ano do EFNA.....	31
Quadro V – Eixo temático: Como o CNE se manifesta diante das necessidades administrativas e pedagógicas que a ampliação do EF gerou.....	34
Quadro VI – Eixo temático: Experiências vividas pelas professoras do primeiro ano sobre como se deu a implantação do EFNA.....	34
Quadro VII – Eixo temático: Entendimento das professoras sobre as questões de infância, da ludicidade, e do ingresso da criança de seis anos no EF e como são avaliadas pelas professoras a política da ampliação estão registradas nas pesquisas.....	39
Quadro VIII – Eixo temático: Processo de formação de professores alfabetizadores.....	41
Quadro IX – Eixo temático: Compreensão da transição da EI para o EF e a cultura escolar	43
Quadro X – Eixo temático: Sentimentos de um grupo de crianças ao adentrar no EFNA, quanto ao espaço físico, em relação à professora e a aprendizagem da leitura	45
Quadro XI – Análise proporcional das vozes das crianças a respeito do que mais gostam de fazer na escola	106

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO E O PERCURSO METODOLÓGICO	13
---	-----------

CAPÍTULO I

A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O EFNA:

DENÚNCIAS E ANÚNCIOS

1.1 Aspectos introdutórios	22
1.2 Contribuições das pesquisas realizadas: denúncias e anúncios	25

CAPÍTULO II

APONTAMENTOS HISTÓRICOS SOBRE A INFÂNCIA E O DIREITO À ESCOLA

2.1 Infância e Escola no Brasil	50
2.2 Ampliação do Ensino Fundamental de Nove anos	58

CAPÍTULO III

ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS DADOS EMPÍRICOS

3.1 Configuração dos sujeitos	68
-------------------------------------	----

3.2 As escolas pesquisadas	68
3.2.1 A escola privada X	71
3.2.2 Escola pública Y	75
3.3 As vozes dos diretores, dos pedagogos e das professoras sobre o impacto da Lei 11.274/2006	80
3.3.1 Transição das crianças da Educação Infantil para o 1º ano do EFNA	82
3.3.2 O trabalho pedagógico desenvolvido nas classes do primeiro ano	84
3.3.3 Os desafios enfrentados pela escola para atender as demandas legais e as expectativas dos pais	90
3.3.4 A escolarização da infância	92
3.4 O diário de campo revela	94
3.4.1 Cultura da escola	94
3.4.2 Processo de interdição do corpo	107
3.4.3 Processo de resistência docente e discente	113
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 118
REFERÊNCIAS.....	122
APÊNDICE I Roteiro de questionário com diretores e pedagogos	131
APÊNDICE II Roteiro de questionário com professoras	134
APÊNDICE III Termos de: Compromisso e Consentimento	137
ANEXOS I Lei 11.114/2005	141
ANEXOS II Lei 11.274/2006	143
ANEXOS III EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 53, de 19 de dezembro de 2006	145
ANEXOS IV EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 59, de 11 de novembro de 2009	151
ANEXOS V CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA RESOLUÇÃO Nº 3, de 3 de agosto de 2005	154

INTRODUÇÃO

A construção do conhecimento sobre o objeto de estudo de uma pesquisa é um desafio que traz constantes incertezas, principalmente para os pesquisadores iniciantes. Compreendemos os desafios que enfrentamos para começar e finalizar essa pesquisa. Foi necessário exercitar a nossa paciência, perseverança para aprimorar leituras e escritas e ver com outros olhos a realidade escolar. De acordo com Freire (1977, p.54), “nenhum pesquisador, como nenhum cientista, elaborou seu pensamento ou sistematizou seu saber científico sem ter sido problematizado e desafiado”. A realização desta pesquisa possibilitou-nos compreender o que disse o grande mestre, porque tivemos que trilhar o caminho da implantação do EFNA, primeiro sobre os documentos oficiais, depois a busca da produção acadêmica sobre o tema e o mergulho no espaço da escola para observar o seu cotidiano e articular a política educacional prescrita e sua efetivação no interior da sala de aula.

Segundo Gamboa (2007), uma pesquisa, um novo conhecimento se inicia da relação entre um sujeito que é o pesquisador, e de um objeto, nesta pesquisa – “o processo pedagógico nas classes do primeiro ano do EFNA” –, foi o eixo que orientou o problema a ser conhecido o qual teve como questão norteadora – *“Como ocorre o processo pedagógico nas classes do primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos e como as crianças se envolvem com esse processo?”*. Esse objeto de estudo exigiu, portanto, um mergulho no espaço da escola, especialmente nas classes de primeiro ano, porque essa problematização possui duas vertentes a ser pesquisada: a primeira, como a professora orienta esse processo pedagógico nas classes dos primeiros anos e, a segunda, como as crianças se envolvem com esse processo pedagógico. Nossa pesquisa é a de que, ambos, sujeito e objeto, são portadores de bagagens culturais, de linguagens, de uma estrutura de pensamento e de valores que não se neutralizam, e acabam se unindo. A metodologia¹ e o método² de investigação utilizados, durante a pesquisa, foram importantes para não ocorrer à falta de cientificidade da mesma.

Entendemos que a metodologia é o estudo da melhor maneira de abordar determinados problemas, ela não encontra as soluções para o problema da pesquisa, porém orienta na escolha das maneiras científicas de descobri-las. Com a metodologia definida consegue-se superar os

¹ Do gr. Metodos, ‘metodo’, + log (o) + ia = a arte de dirigir o espírito na investigação da verdade.

² Do gr. Metodos, ‘caminho para chegar a um fim’.

desafios e condicionamentos que reduzem a capacidade de compreensão da problemática da realidade e da extensão transformadora da pesquisa. Porém, a metodologia dentro de uma pesquisa não está submetida a procedimentos rígidos e imutáveis. Com o método determinado não se obtém a repetição de dados coletados. Mas, ao contrário há uma abertura para adquirir o máximo de oportunidades e de sucesso para resolver a problematização da pesquisa e alcançar os objetivos estipulados. Contudo, é necessário estar ciente que o método não é uma garantia para não ocorrer erros.

Outra questão importante que nos fez entender o objeto foram os questionamentos que fizemos a partir da realidade concreta que observamos. Esse processo de pesquisa que entende o concreto como realidade experienciada possibilita que “tanto o sujeito como os objetos se constroem e se transformam” ao longo da pesquisa. (Gamboa, 2007, p. 129). Esse processo se faz por meio da sensação e da percepção do sujeito com as informações e dados lidos, coletados e interpretados. Sendo a pesquisa de metodologia qualitativa, ela conduz a elaboração dos métodos, que nada mais são que os caminhos para se chegar a um resultado da problemática. E o caminho para se alcançar os objetivos. O modo de agir e de proceder utilizado foi permeado pelos seguintes procedimentos: aplicação de questionários, observações nas classes do primeiro ano e os depoimentos de alunos, professoras e pedagogos.

O procedimento específico de investigação e verificação, o método, enquanto caminho seguro, estruturado, determinado e estável é uma impraticabilidade, pois apesar de ser um modo de se chegar ao objeto da pesquisa, ele abre um leque de possibilidades para que o processo da pesquisa vá se constituindo uma vez que o real é multidimensional, sendo assim é complexo e está em constante transformação. Segundo Gamboa (2007, p.40):

O método, quando é considerado como único critério de objetividade, transfere o objeto a seus códigos, reduzindo-o, fotografando-o, dissecando-o, ou dividindo-o em setores, facetas ou variáveis; em suma, inter-relaciona ou sacrifica ao rigor lógico. A primazia do método, seja como lógica da razão, controle da experiência, ou linguagem lógico-matemático, pode levar a “desvirtualização” do objeto, quando este deveria ter a primazia ante o método, e a objetividade deveria se centrar no objeto e não... nos critérios de validade dos instrumentos, na exatidão dos registros, ou na definição operacional dos termos ou na rigidez do processo lógico racional.

De acordo com Bachelard (1998), “quando o cientista realiza suas investigações, além de elaborar conhecimentos e produzir resultados, elabora também uma filosofia”, da qual denominamos de “epistemologia da pesquisa”. Quando o pesquisador começa investigar seu

campo problemático, ele começa por produzir um diagnóstico, elaborando respostas as suas indagações científicas, construindo uma maneira científica e explicativa de uma nova teoria do conhecimento, uma nova filosofia. Como pesquisadora iniciante é viável refletir sobre a seguinte frase de Paulo Freire (1996, p.71): “Quanto mais me torno rigoroso na minha prática de conhecer tanto mais, porque crítico, respeito devo guardar pelo saber ingênuo a ser superado pelo saber produzido através do exercício da curiosidade epistemológica”. Isso denota que a pesquisadora deve ter a consciência de pensar sobre o dever, de como pesquisadora, de respeitar a identidade do objeto pesquisado e controlar a ânsia pelo desenvolvimento da construção do novo conhecimento.

Buscamos construir um novo conhecimento sobre *“Como ocorre o processo pedagógico nas classes do primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos e como as crianças se envolvem com esse processo”*. Para entendermos essa problemática, procuramos coletar o maior número possível de informações sobre o tema, através de documentos oficiais e legislativos disponíveis, bem como por meio da revisão de literatura (teses e dissertações).

Para compreendermos o posicionamento dos sujeitos desta pesquisa em relação à ampliação do EFNA, mais especificamente ao primeiro ano, traçamos os seguintes objetivos:

- A. Analisar a política educacional de ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos relacionando-a com as práticas pedagógicas que ocorrem nas classes do primeiro ano;
- B. Estabelecer relações entre a prática pedagógica e as orientações emanadas dos órgãos oficiais como MEC, SEED;
- C. Identificar as concepções de infância, criança e escolarização que permeiam os discursos e as práticas de professores, pedagogos e diretores.

Portanto, a leitura que fizemos nas teses e dissertações que dizem respeito à ampliação do EFNA, foi muito importante para que pudéssemos analisar os contextos dessa implicação. Após uma revisão criteriosa sobre as teses e dissertações, elencamos como questões norteadoras desta pesquisa: Como ocorre o processo pedagógico nas classes do primeiro ano do EFNA? Em que medida as práticas pedagógicas estão em consonância com as singularidades da faixa etária das crianças do 1º ano do EFNA? Como o processo pedagógico, definido pela escola para o primeiro ano do EFNA, está em consonância com as orientações emanadas dos órgãos oficiais? Na intenção de buscarmos respostas aos questionamentos e compreendermos os impactos da lei da ampliação do Ensino Fundamental, a presente pesquisa foi organizada em três capítulos, para revelar

as respostas às questões norteadoras e compreender como se encontram as dimensões políticas e pedagógicas implantadas com a lei 11.274/2006, nas classes dos primeiros anos do EFNA.

Na organização da dissertação trouxemos como capítulo primeiro a revisão de literatura sobre a temática. No segundo capítulo, traçamos o caminhar histórico da infância e da escola brasileira. E por fim, o estudo se deteve na análise dos principais dispositivos legais da Lei da ampliação da escola obrigatória, o EFNA. O capítulo três é o núcleo central do nosso estudo. Trata da configuração dos sujeitos e das escolas. Contempla as vozes das professoras, pedagogos e diretores a partir dos questionários aplicados, e traz as observações e os comentários aleatórios das crianças e das professoras, registrados no diário de bordo.

Finalizando, apresentamos, após várias leituras e análises sobre a temática pesquisada, os principais aspectos elencados e as reflexões que poderão contribuir para ampliar o conhecimento, orientar e estimular novas pesquisas. Lembrando que o foco desta pesquisa foi utilizar predominantemente a pesquisa qualitativa que permite a intersubjetividade, que é a relação do sujeito com o objeto, e a manifestação dos mesmos na pesquisa. Segundo André (1995, p. 23) existem muitas definições para o que vem a ser uma pesquisa qualitativa:

Para alguns, a “pesquisa qualitativa” é a pesquisa fenomenológica (Martins e Bicudo 1989). Para outros, o qualitativo é sinônimo de etnográfico (Trivinos 1987). Para outros ainda, é um termo do tipo guarda-chuva que pode bem incluir os estudos clínicos (Bogdan e Biklen 1982). E, no outro extremo, há um sentido bem popularizado de pesquisa qualitativa, identificando-a como aquela que não envolve números, isto é, na qual qualitativo é sinônimo de não-quantitativo.

Nossa pesquisa é de cunho qualitativo, pois segundo Flick (2009, p.9), estivemos interessadas em ter acesso às experiências do cotidiano escolar, nas classes do primeiro ano do EFNA. Buscando experiências no campo para obter um conceito bem definido daquilo que estava sendo estudado, formulando hipóteses, buscando as particularidades e os materiais necessários para uma reflexão do todo.

O autor supracitado informa que o principal trabalho de um pesquisador é descobrir os significados do seu objeto de pesquisa. No nosso caso, optamos para o processo de coleta de dados, a observação em campo para entender as palavras ditas, os gestos e as ações dos professores, diretores e pedagogos sobre o EFNA.

Neste trabalho realizamos uma pesquisa qualitativa utilizando da técnica da observação participante. O principal objetivo da observação foi possibilitar um maior grau de interação com a

situação estudada (ANDRÉ, 1995, p.28). Esse procedimento possibilitou-nos interagir como o objeto da pesquisa para descrever, compreender e revelar a atual situação em que se encontra a implantação da política do EFNA em seus aspectos pedagógicos no interior da sala de aula.

As observações foram em um colégio particular e em duas escolas municipais da cidade de Ponta Grossa. Os registros das observações foram descritos no diário de bordo³, que nada mais é que a compilação de todas as anotações relatadas durante o período de observação nas classes dos primeiros anos do EFNA. Por meio do diário de bordo registrou-se os processos da criação, os textos, os discursos, os depoimentos e as opiniões, ou seja, a ‘própria vida’ da pesquisa, o que permitiu a interpretar e compreender o significado dos questionamentos, os sentidos dos textos e os contextos de implantação da política. Para Gamboa (2007, p.175) “Conhecer os fenômenos significa compreendê-los, algo diferente de manipulá-los ou controlá-los, mais ainda tratando-se dos fenômenos humanos”.

Além das observações o que foi orientando a elaboração das respostas de nossa investigação, além dos instrumentos e técnicas para a coleta de dados, registro das informações, organização, sistematização e tratamento dos dados, foram os questionários e os estudos dos documentos oficiais sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos.

Entendemos que uma pesquisa tem necessidade de ser coroada, como disse Bachelard (1998, p.12), por princípios e não por opiniões, pois segundo ele a ‘opinião pensa mal; não pensa: traduzem necessidades em conhecimentos’, a opinião precisa ser destruída, superada, pois “O espírito científico proíbe que tenhamos uma opinião sobre questões que não compreendemos, sobre questões que não sabemos formular com clareza”. Portanto, a teoria, o conhecimento não está desligado ao método, ao caminho que traçamos, para que nossas ideias não se imponham sobre a pesquisa, mas, para que nos orientem a fim de construir a realidade das nossas indagações. Porque, para Bachelard (1998, p.14 e p.225) ‘o homem movido pelo espírito

³ Diário de bordo é o nome dado a um instrumento pedagógico no qual o aluno resenha as ideias discutidas ao longo de uma aula ou curso. http://pt.wikipedia.org/wiki/Diario_de_bordo

O Diário de Bordo é um caderno ou pasta no qual o estudante registra as etapas que realiza no desenvolvimento do projeto. Este registro deve ser detalhado e preciso, indicando datas e locais de todos os fatos, passos, descobertas e indagações, investigações, entrevistas, testes, resultados e respectivas análises. Como o próprio nome diz, este é um Diário que será preenchido ao longo de todo o trabalho, trazendo as anotações, rascunhos, e qualquer ideia que possa ter surgido no decorrer do desenvolvimento do projeto. <http://febrace.org.br/projetos/diario-de-bordo>

científico deseja saber, mas para, imediatamente, melhor questionar’ e para ele “É preciso muito estudo para que um fenômeno novo deixe aparecer à variável adequada”.

O caminho investigativo desta pesquisa começou pela seleção das escolas. Foram selecionadas três escolas, uma da rede privada e duas da rede municipal da cidade Ponta Grossa, Paraná. Com o principal objetivo de analisar a política educacional de ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos relacionando-a com as práticas pedagógicas que ocorrem nas classes do primeiro ano; estabelecer relações entre a prática pedagógica da escola e as orientações emanadas dos órgãos oficiais como Ministério de Educação, Secretaria Estadual de Educação, e identificar as concepções de infância, criança e escolarização que permeiam os discursos e as práticas de professoras, pedagogos e diretores, mergulhamos no espaço da pesquisa, nas três classes de 1º ano.

Os sujeitos desta pesquisa foram principalmente as crianças que estão nas classes do primeiro ano do EFNA, bem como, a professoras de classes do 1º ano do Ensino Fundamental, diretores e pedagogos que atuam nessas escolas. Portanto, a análise se constituiu do discurso de três diretores e quatro pedagogos, de quatro professoras e das sessenta e nove crianças do primeiro ano do EFNA.

Os dados foram obtidos, por meio de observações nas classes dos primeiros anos, bem como através de questionários aplicados aos diretores, pedagogos e professoras. Entrevistas informais e depoimentos, coletados durante o tempo de atuação e observação no campo da pesquisa, trouxeram contribuições significativas, pois compuseram o diário de bordo, que evidenciou as informações do dia a dia das classes, as atividades realizadas com as crianças, seus conteúdos, a organização do tempo e do espaço escolar, enfim, o cotidiano das classes dos primeiros anos.

Os procedimentos metodológicos adotados para a coleta de dados reafirmam nosso entendimento de que a política educacional se confirma, se implementa no cotidiano da escola. É através da equipe gestora e dos professores que as leis são efetivadas, cabendo também o desempenho das crianças e de toda a escola, geralmente.

Configuração da pesquisa

Sendo nossos objetivos analisar a política educacional de ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos relacionando-a com as práticas pedagógicas que ocorrem nas classes

do primeiro ano, entender as relações entre a prática pedagógica e as orientações emanadas dos órgãos oficiais como MEC, SEED e, revelar as concepções de infância, criança e escolarização que permeiam os discursos e as práticas de professores, pedagogos e diretores, buscamos no cotidiano das escolas selecionadas observar, conhecer e analisar as mudanças. No entanto, a observação no campo da pesquisa é um processo mais formal, ordenado e sistemático do que uma observação da vida diária. A observação como um utensílio de pesquisa é o ato de perceber um fenômeno, muitas vezes, com instrumentos registrando-a com propósitos científicos com todas as fontes possíveis, não apenas meramente visual.

Na vida escolar a criança desde pequena possui uma rotina, um cotidiano cercado de pragmatismos, as regras e as ordens, a serem cumpridos, que servem para a autodisciplina e o progresso escolar da criança. Para Certeau (1996, p.31):

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior.

Esse cotidiano induz as mimeses, as imitações dos outros, e também leva a alienação. Para desvendar e analisar como se está se legitimando a ampliação do EF, em especial nas classes do primeiro ano foi necessário investigar e observar o processo educacional, o cotidiano escolar dentro das classes dos selecionados primeiros anos. Segundo Penin (1995, p.13), “[...] é no âmbito da análise do cotidiano que podemos melhor entender as ações dos sujeitos que movimentam a escola e com isso alcançar a natureza dos processos constitutivos da realidade escolar, tendo em vista a sua transformação”.

A capacidade humana de compor ponderações está centrada numa vida completa de observações as quais envolvem a própria capacidade humana. Pode-se dizer que tudo que se sabe do cotidiano da vida vem de meras observações e de olhares atentos. Conforme Penin (1995, p.120):

Conhecer as representações dos sujeitos que vivem uma determinada situação nos possibilita ainda compreender as manipulações do cotidiano programado nessa situação. É no cotidiano que as alterações imperam e é através delas que identificamos o papel estipulado para cada coisa. Nossa crença básica é de que o cotidiano, apesar de programado, é também o nascedouro de mudanças sociais.

Segundo Heller (1992, p.17), a vida cotidiana é a vida do homem inteiro, pois ele participa na vida cotidiana com sua individualidade e personalidade, sendo atuante e fruidor, ativo e receptivo. A criança nasce inserida num cotidiano, ela necessita adquirir as habilidades para poder viver por si mesma o dia a dia. Para isso, ela precisa assimilar e amadurecer para a cotidianidade, conforme o autor, isso “começa sempre por grupos (em nossos dias, de modo geral, na família, na escola, em pequenas comunidades). E esses grupos *face-to-face* estabelecem uma mediação entre o indivíduo e os costumes, as normas e a ética de outras integrações maiores. O homem aprende no grupo os elementos da cotidianidade...”. (1992, p. 19).

Nesta pesquisa priorizamos especialmente as crianças e as professoras como protagonistas sociais e através da observação, dos questionários e dos depoimentos, analisamos como está ocorrendo o processo pedagógico nas classes do primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos e como essas crianças se envolvem com tal processo, uma vez que elas são marcadas por suas condições de existência e estão situadas num determinado tempo histórico. Frente ao exposto até aqui, cabe ressaltar que o estudo o qual nos propusemos esteve interessado em analisar os discursos oficiais e acadêmicos sobre a política do Ensino Fundamental de Nove Anos, no que diz respeito às crianças de seis anos de idade, e quais as implicações que isso vem trazendo para elas.

Então, o que pode ser analisado e dito sobre: “*Como ocorre o processo pedagógico nas classes do primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos e como as crianças se envolvem com esse processo?*”. Esse processo foi conhecido, interpretado e compreendido por meio de seus fenômenos em suas diversas manifestações e nos seus devidos contextos onde se expressam como na organização da aula, da classe, do material didático utilizado, do tempo, do espaço físico e mobiliário. Conforme Gamboa (2007, p.137):

Interpretar não significa formular aleatória ou espontaneamente apreciações ou significados com base nas motivações ou caprichos particulares do investigador. Interpretar, segundo os princípios da hermenêutica, exige recuperar rigorosamente os contextos onde os fenômenos têm sentido. Interpretar exige recuperar os cenários, os lugares ou palcos onde as manifestações dos autores têm sentido; requer também a constituição de um horizonte interpretativo que permita diversas manifestações num quadro compreensivo. Nesse sentido, investigações etnográficas (...) exigem a localização dos fenômenos observados em seus ambientes culturais, dentro dos quais as expressões ou discursos têm validade.

Ciente de construirmos uma pesquisa qualitativa e não quantitativa, por meio de alcançar os objetivos desta pesquisa, que são *analisar e compreender como se dá o processo pedagógico nas classes do primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos*, e dos interesses que levaram a elaboração desse novo conhecimento devemos dar maior importância às informações recolhidas nas escolas selecionadas. E refletindo a citação de Freire (1996, p.35), que diz que “a curiosidade é como a inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como a pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento”. Por meio da criatividade e da curiosidade, implicações que “nos move e nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando algo que fazemos”.

CAPÍTULO I

A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O EFNA: DENÚNCIAS E ANÚNCIOS

1.1 Aspectos introdutórios

Conforme Gamboa (1996), um escritor antes de escrever os seus romances, as suas novelas, lê muitas outras histórias e romances, da mesma forma um pesquisador antes de definir a sua pesquisa tem por obrigação tomar conhecimento daquilo que já foi produzido sobre a temática. Isso é denominado revisão de literatura. Desenvolvemos uma investigação minuciosa sobre as produções que tratam do Ensino Fundamental de Nove Anos. Para localizarmos as pesquisas acadêmicas selecionamos os estudos a partir das seguintes palavras-chave: Ensino Fundamental de Nove Anos, Infância e Crianças/Escola. Dentre as produções encontramos teses e dissertações, artigos e capítulos de livros que contribuíram para uma maior compreensão da temática e possibilitaram a construção de uma visão ampla e elaboração de sínteses importantes sobre a política de ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos.

A localização das teses e dissertações defendidas no período (2007 a 2011) foi consultada no Banco de Teses da CAPES, nos sites de PPGEs e nas bibliotecas digitais, onde se encontram os resumos das mesmas no banco de dados de cada produção.

Os objetivos desta revisão de literatura foram ordenar e formar a síntese das pesquisas existentes nesta área, bem como justificar o ineditismo desta pesquisa que é compreender “*Como ocorre o processo pedagógico nas classes do primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos e como as crianças se envolvem com esse processo?*”.

Até 16 de maio de 2005, a matrícula obrigatória no Ensino Fundamental era aos sete anos, com a Lei nº 11.114, esta idade passou aos seis anos, antecipando um ano na idade escolar obrigatória, sendo dever dos pais ou responsáveis de efetuar tal matrícula. Já ao Poder Público consistiu ao dever de oferecer e garantir a permanência na escola desses alunos com essa faixa etária. Tais alterações implicaram diretamente nas Administrações Públicas Municipais que arcaram com as despesas decorrentes de tais modificações legais, devido à abertura de novas turmas, aquisição de materiais didáticos, espaços físicos e recursos humanos.

Como a Lei nº 11.114/05 alterou apenas o aspecto da idade da matrícula para seis anos, mantendo a duração mínima do Ensino Fundamental em oito anos letivos, a Lei nº 11.274 de 7 de fevereiro de 2006, mantém a idade, amplia a duração do Ensino Fundamental para nove anos obrigatórios e estipula o prazo para a implantação da nova legislação para os Municípios, Estados e Distrito Federal até o referido ano de 2010.

A política sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos iniciou-se em 2006 e, desde lá se encontra ainda poucas pesquisas que foram desenvolvidas e publicadas. Dentre as teses e dissertações analisadas encontram-se as pesquisas de Capuchinho (2007), Abbiati (2008), Amaral (2008), Araújo (2008), Santaiana (2008), Silva (2008), Teixeira (2008), Abreu (2009), Barbosa (2009), Cruvinel (2009), Costa (2009), Dantas (2009), Matsuzaki (2009), Moro (2009), Oliveira (2009), Pedrino (2009), da Silva (2009), Zatti (2009), Zingarelli (2009), L. Abreu (2010), Antunes (2010), Bonamigo (2010), Bonfim (2010), Bueno (2010), Folmann da Silva (2010), Loureiro (2010), Marega (2010), Mota (2010), Motta (2010), Neves (2010), Poroloniczak (2010), Purim (2010), Sturion (2010), Vargas (2010), Klein (2011), Sinhori (2011) e Tenreiro (2011).

A seguir o quadro que indica o número de dissertações e de teses encontrados no banco de dados da CAPES e outros, sobre o EFNA que tratam do primeiro ano, das crianças de seis anos de idade – último acesso fevereiro de 2012.

Quadro I– Número de dissertações e de teses encontrados no banco de dados da CAPES e outros, sobre o EFNA que tratam do primeiro ano, das crianças de seis anos de idade – último acesso janeiro de 2012.

ANO	DISSERTAÇÕES E TESES
2007	1
2008	6
2009	12
2010	15
2011	3
TOTAL	37

Fonte: Dados organizados pelas autoras.

Ensino Fundamental de Nove Anos

A idade para a matrícula escolar obrigatória no Ensino Fundamental passou aos seis anos com a Lei nº 11.114/05, adiantando um ano a mais a permanência das crianças na escola, como já citado, cabendo aos pais ou responsáveis a efetivação da matrícula na escola e ao Poder Público o dever de oferecer e garantir a permanência dessas crianças na escola. As modificações para atender tal demanda foram implicadas nas Administrações Públicas Municipais, que por consequência assumiram as despesas financeiras, com gastos de materiais didáticos, recursos humanos e espaço físico, devido à abertura de novas turmas, as turmas dos primeiros anos.

No entanto, a Lei nº 11.114 alterou apenas o aspecto da idade da matrícula para seis anos, mantendo a duração mínima do Ensino Fundamental em oito anos letivos. A Lei nº 11.274, lei da ampliação, manteve a idade e ampliou a duração do Ensino Fundamental para nove anos obrigatórios, estipulando o prazo para a implantação da nova legislação para os Municípios, Estados e Distrito Federal até o referido ano de 2010.

Em virtude da importância da aplicação e da avaliação das implicações que sobreveio com a recente Lei, ainda surgem posicionamentos e maus entendimentos a respeito de sua implantação. Uma vez que além de garantir o ingresso aos seis anos, os sistemas de ensino devem ampliar a duração, administrar a convivência dos planos curriculares e promover a adequação do projeto pedagógico de modo a suprir satisfatoriamente o desenvolvimento para alcançar os objetivos do Ensino Fundamental de Nove Anos. Inclusive atentar para o primeiro ano ou os primeiros anos (séries) que se destinam ou não à alfabetização das crianças e estabelecer uma nova organização nos anos iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Em geral, as pesquisas e avaliações sobre a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos ainda oferecem poucas evidências que causem impacto significativo, em especial sobre a qualidade do processo pedagógico nas classes do primeiro ano e como as crianças estão se envolvendo com o ele.

1.2 Contribuições das Pesquisas Realizadas: denúncias e anúncios

Após a coleta e estudo de todas as dissertações e teses encontradas até junho de 2011, as pesquisas foram selecionadas e organizadas em oito eixos temáticos.

Quadro II – Eixos temáticos das dissertações e das teses (2007 – 2011), sobre o primeiro ano do EFNA.

EIXOS TEMÁTICOS		NÚMERO DE TESES E DISSERTAÇÕES
1.	Implementação e efetivação da política dos nove anos no espaço escolar.	11
2.	Conteúdos devem ser ministrados no primeiro ano do EFNA e os trabalhos realizados pelas professoras nas classes do primeiro ano do EFNA.	04
3.	Como o CNE se manifesta diante das necessidades administrativas e pedagógicas que a ampliação do EF gerou.	01
4.	Experiências vividas pelas pesquisadoras - professoras sobre como se deu a implantação do EFNA.	08
5.	Entendimento das professoras sobre as questões de infância, da ludicidade, e do ingresso da criança de seis anos no EF e as avaliações realizadas pelas professoras a política da ampliação.	06
6.	A formação de professores para EFNA nas classes do primeiro ano.	02
7.	A transição da EI para o EF e a cultura escolar.	04
8.	Os sentimentos de um grupo de crianças ao adentrar no EFNA, quanto ao espaço físico, em relação à professora e a aprendizagem da leitura.	01
TOTAL		37

Fonte: Dados organizados pelas autoras.

Nosso estudo evidenciou que as pesquisas realizadas sobre o EFNA adotaram diferentes estratégias para a coleta de dados. Quinze (40,55 %) trabalhos foram de cunho etnográfico,

constando alguns da utilização de observações, composição de um diário de bordo e de entrevistas e ou questionários. Onze (29,73 %) utilizaram-se de entrevistas semi-estruturadas e ou de questionários. Sete (18,92 %) pesquisas fizeram estudo apenas documental e ou, com entrevistas/observações. Dois (5,40 %) trabalhos basearam-se em estudo de caso e duas (5,40 %) pesquisas em: um de depoimentos de professoras e da equipe pedagógica escolar, outro de um estudo micro etnográfico e documental.

O Estado brasileiro com maior número de pesquisas, voltado para as classes do primeiro ano do EFNA, foi o Estado de São Paulo, com doze trabalhos entre dissertações e teses. Em segundo, os Estados do Paraná, de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul, com cinco pesquisas cada um. Minas Gerais com quatro. Mato Grosso do Sul com duas. O Distrito Federal e os Estados, do Rio de Janeiro e Goiás com uma pesquisa.

Nosso trabalho revela como está se desenvolvendo a implementação da lei de ampliação do Ensino Fundamental. Há muitos indícios de denúncias sobre a forma como os sistemas de ensino e as escolas estão concretizando a política nas classes do primeiro ano. Por outro lado há anúncios de que essa política veio contribuir para o acesso das crianças de 6 anos de idade na escola obrigatória.

A seguir, sintetizamos as contribuições e os conhecimentos destas pesquisas, segundo os eixos elencados.

Eixo Temático 1:

Quadro III – Eixo temático: Implementação e efetivação da política dos nove anos no espaço escolar e como ela se concretiza na prática.

(continua)

Autora	Título da pesquisa	Ano
Rochele da Silva Santaiana	+ um ano é fundamental: práticas de governo dos sujeitos infantis nos discursos do ensino fundamental de nove anos	2008
Mara Silvia Paes Barbosa	A Implementação do 1º Ano no Ensino Fundamental de Nove Anos: Estudo de uma Experiência	2009
Cristina Lúcia Calicchio Gonçalves Cruvinel	Políticas para Educação Obrigatória: o Ensino Fundamental de Nove Anos de Duração	2009

Autora	Título da pesquisa	Ano
Delvana Lúcia de Oliveira	A implantação do Ensino Fundamental de nove anos no Estado do Paraná	2009
Carla Cristiane Loureiro	O ensino fundamental de nove anos e o colégio de aplicação: da "prontidão" a emergência da infância	2010
Jucemara Antunes	Ensino Fundamental de nove anos: em busca da legitimação no cotidiano escolar	2010
Juliana A. Poroloniczak	O ensino fundamental de nove anos, criança e linguagem escrita: uma reflexão sob a perspectiva histórico-cultural	2010
Mara Lucinéia Marques Corrêa Bueno	Ensino Fundamental de Nove Anos: Implementação e organização escolar em Dourados/MS	2010
Maria Renata Alonso Mota	As Crianças de Seis Anos no Ensino Fundamental de Nove Anos e Governo da Infância	2010
Maria Odete Vieira Tenreiro	Ensino Fundamental de Nove Anos: o impacto da política na escola	2011
Sylvie Bonifácio Klein	Ensino fundamental de nove anos no município de São Paulo: um estudo de caso	2011

Fonte: Dados organizados pelas autoras.

Este eixo temático discute como se deu em determinados locais de estudo destas pesquisas, a implementação da política nas escolas, mostrando que a política educacional se efetiva realmente no interior das instituições escolares.

Santaiana (2008) mostrou que o aluno que entrou um ano mais cedo no EF, faz parte da população que é governada e controlada por meio das políticas públicas. A autora afirma que a criança do EFNA, agora é vista como outro sujeito, pois: “Não faz muito tempo que esse sujeito, surgia em documentos, legislações e orientações de muitos governos federais como um ser em desenvolvimento na Educação Infantil. O discurso opera mudanças de acordo com a época em que ele se faz necessário e verdadeiro”. (2008, p. 79). Santaiana deduz que as propostas educacionais vêm de acordo com o período histórico que foi configurado, porque procuram conformar um tipo específico, não somente de docentes e alunos, mas de uma metodologia de

trabalho, e que o EFNA traz sua proposta e projeta o seu ideal de cidadão com suas normatizações. Ela finaliza no pensamento de ser o EFNA uma política que respeite a infância e que realmente promova uma educação de qualidade.

Na pesquisa de Barbosa (2009), o objetivo foi compreender melhor o processo da alfabetização no primeiro ano do EFNA, identificar a percepção da diretora e das professoras quanto à implementação do EFNA e analisar as relações pedagógicas utilizadas no primeiro ano do EFNA. A pesquisadora concluiu que, a Lei Federal nº 11.274/05 instituída no Brasil, ‘está longe de ser a “solução” para a questão educacional brasileira, pois de nada vale antecipar a escolarização da criança em um ano, se não há uma mudança efetiva no modo de ensinar.’ (2009, p.111). Barbosa constatou que “... o professor é fruto de uma política conservadora onde o ato de ensinar está intimamente ligado a forma como ele próprio foi ensinado. Desse modo explicitamos a necessidade de mudanças não só nas políticas educacionais, mas também na concepção de educação...”. (2009, p.112).

Cruvinel (2009), ao pesquisar sobre o EFNA na área da Política e Sistemas Educacionais e subárea Política e Legislação de Ensino, teve como objetivo analisar a normatização que se refere à ampliação do EF no período de 2003 a 2008 em âmbito Federal e no Estado de Minas Gerais, o atípico Estado que implantou o ensino de nove anos antes de 2006. A pesquisa revelou que a ampliação da escola obrigatória, com a inserção da criança de seis anos de idade no Brasil e em Minas Gerais esteve e continuam com dúvidas, conflitos e polêmicas. Para a autora: “É possível que esta discussão seja priorizada em detrimento da garantia do direito à educação, independentemente do lugar em que a criança esteja”. (2009, p.119).

Oliveira (2009) mostrou a polêmica ocorrida no Estado do Paraná por causa do corte etário estabelecido em primeiro de março, pois no Paraná as crianças já podiam matricular-se com seis anos no EF de oito anos, facultativamente. O trabalho, por meio das entrevistas, evidenciou que do ponto de vista administrativo a questão da infra-estrutura foi compreendida como um impedimento ao processo de ampliação em 2006 no Paraná, sendo adiada para 2007. A autora conclui na sua pesquisa admitindo que ‘a importância desse processo de implantação do EFNA, num país em que pouco se tem feito pelas crianças das classes populares’ e acreditando ‘que é necessário haver mudanças curriculares que levem em consideração as singularidades do desenvolvimento infantil’, tendo ‘a consciência de que a escola necessita rever os seus

procedimentos pedagógicos, os tempos e os espaços escolares se o que se deseja é uma educação de qualidade’. (2009, p.103-104).

O trabalho de Loureiro (2010) teve como objetivo identificar e analisar a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos nos Colégios de Aplicação (CAs) no Brasil, particularmente, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA/UFSC), no sentido de verificar os limites e possibilidades do direito à infância na escola. A finalização da pesquisa mostrou as mesmas dificuldades encontradas nas escolas das redes estaduais e municipais, tais como: falta de planejamento adequado; falta de professores/as para atender a demanda; precário espaço físico; falta de uma formação para os professores/as no sentido de compreender a escola como lugar privilegiado da infância. A autora concluiu que entre outros aspectos, que tais escolas denominadas de Colégios de Aplicação, encontram-se isoladas e cada vez mais distantes das suas origens e finalidades, como campo de estágio e experimentação pedagógica, na medida em que os sujeitos aí envolvidos, não assumem a formação docente, como seu projeto de escola.

Antunes (2010) buscou identificar quais foram as possíveis mudanças ocorridas no cotidiano de uma escola pública e de uma escola particular do município de Santa Maria, nas classes do primeiro ano. Essas possíveis mudanças foram analisadas a partir da concepção dos professores frente à política da implantação do EFNA, a partir das mudanças no âmbito administrativo, físico e pedagógico, bem como analisar as implicações que esta ampliação trouxe no âmbito das práticas pedagógicas. Concluiu-se que pela ausência de subsídios e orientações, antes e durante o processo de implementação, deixaram pais, gestores e professores com dúvidas, desconforto e insegurança. A comunidade escolar sentiu com a inclusão obrigatória das crianças de seis anos de idade, como uma forma imposta e hierárquica, sem poder participar sobre tal processo, o que desestruturou o que estava estabelecido até o presente momento. Para Antunes, “(...) não são as leis que promoverão as modificações na garantia da qualificação no processo educativo, mas as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores”. (2010, p.160).

Poroloniczak (2010) procurou investigar as relações entre infância, criança, escola e apropriação da linguagem escrita no âmbito das orientações oficiais da política educacional no que diz respeito ao EFNA. Por meio do estudo bibliográfico sobre a temática, a autora constatou o não aprofundamento de elementos importantes referentes à apropriação da escrita pela criança, como o gesto, o desenho e o brincar, momentos fundamentais do movimento de apropriação do legado humano culturalmente produzido e acumulado historicamente. Também identificou nos

documentos oficiais orientações referentes a ações e indicações específicas voltadas para o primeiro ano a pouca ou nenhuma ênfase à totalidade do Ensino Fundamental. Concluindo que quando o governo federal centraliza suas ações enfocando apenas um ano do processo educacional, perde-se a possibilidade de pensar efetivamente a educação em sua principal função, a transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade, especialmente para as crianças das classes trabalhadoras, que por vezes não têm a oportunidade frequente de experiências ricas e diversificadas de contato com a cultura elaborada nas suas formas mais complexas.

Na pesquisa realizada por Bueno (2010), a autora mostrou que foram poucas as mudanças ocorridas nas escolas para atender as crianças de seis anos de idade, deixando de efetivar os direitos fundamentais das crianças. No que diz respeito ao espaço escolar para um bom desenvolvimento das crianças de seis anos de idade, Bueno menciona a necessidade desde mobiliários próprios para a idade como de ambientes como brinquedoteca, parquinho, área de lazer que viabilizem o processo da aprendizagem. Outra questão que a autora deixa evidente é a necessidade dos profissionais da área educacional se capacitar por meio de cursos e formação continuada, bem como de uma comprometida reorganização pedagógica adequada para a nova implementação. A pesquisadora finaliza afirmando que a política da implementação requer iniciativas que permitam a superação entraves ao seu êxito e requer também avanço no financiamento para subsidiar a implementação do ensino de nove anos.

Mota (2010) teve como objetivo discutir como o Ensino Fundamental de nove anos está inserido em práticas de governo da infância, bem como essas práticas possibilitam um outro lugar escolar para as crianças de seis anos de idade. A pesquisa foi organizada em dois eixos, sendo primeiro para abordar o nível institucional através da gestão, inclusão e avaliação. O segundo eixo aborda os discursos sobre os sujeitos, os sujeitos de seis anos de idade. Conforme a autora uma nova política de ampliação está acontecendo, onde ‘uma nova criança de seis anos poderá ser produzida’, pois a partir de agora a criança de seis anos ocupa outro lugar na escola, e seus modos de ser criança também mudará.

Tenreiro (2011), com o objetivo de mostrar os impactos pedagógicos da política de ampliação do Ensino Fundamental no município de Ponta Grossa. A autora buscou compreender o impacto desta política na inclusão das crianças de seis anos nas escolas da rede pública. Sua pesquisa concluiu que incluir as crianças de seis anos na escola de nove anos exige um tratamento político, administrativo e pedagógico, e que na ausência dessas três dimensões é

difícil implementar uma política que venha contribuir para a efetivação do acesso de todas as crianças mais cedo no ensino. A pesquisadora considera necessárias mudanças e investimentos contínuos para dar conta desta determinante, que também “é fundamental se pensar sobre: a formação continuada dos professores, o currículo, o projeto pedagógico, a gestão da escola, a avaliação, a organização do espaço e do tempo, dentre outras questões”. (2011, p.80).

A pesquisa de Klein (2011) teve como objetivo analisar a implementação do EFNA na rede municipal de São Paulo. Por meio de um estudo de caso numa turma de primeiro ano, a autora afirma que a maioria das crianças de seis anos, até a alteração da legislação, estava matriculada em alguma instituição, sendo a etapa da educação infantil a que concentrava a maioria das matrículas. Após a observação em uma turma de 1º ano de escola da rede municipal e a realização de entrevistas com os sujeitos envolvidos com a mudança: professoras, crianças, mães e representante da equipe gestora da escola, ela concluiu que, partindo do referencial teórico do campo da Educação Infantil e considerando a necessidade da consolidação de uma pedagogia da infância, os dados revelaram que não houve a reestruturação do Ensino Fundamental a partir do EFNA, mas sim a antecipação de práticas de alfabetização antes realizadas na 1ª série do Ensino Fundamental com oito anos de duração. Também não houve espaço para participação das crianças e dos adultos envolvidos na definição da política e sua implementação.

Eixo Temático 2:

Quadro IV – Eixo temático: Conteúdos ministrados no primeiro ano do EFNA e trabalhos realizados pelas professoras nas classes do primeiro ano do EFNA.

(continua)

Autora	Título da pesquisa	Ano
Danitza Dianderas da Silva	Construção dos conteúdos para o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos a partir da base de conhecimentos sobre a língua materna de professores em exercício e de propostas governamentais	2008

Autora	Título da pesquisa	Ano
Celisa Carrara Bonamigo	A inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental: narrativas de práticas curriculares não instituídas	2010
Rosane Fronza Purim	Um ano mais cedo ou um ano a mais: representação social de referencial curricular para os professores alfabetizadores no ensino fundamental ampliado	2010
Eliane de Fátima Inglês Sinhori	A construção do currículo do 1º ano do ensino fundamental de nove anos na rede municipal do Balneário Camboriú	2011

Fonte: Dados organizados pelas autoras.

Este eixo temático buscou sintetizar as pesquisas que dizem respeito aos conteúdos ministrados no primeiro ano do EFNA e trabalhos realizados pelas professoras nas classes do primeiro ano do EFNA, questão tão conflitante para professoras destas classes.

Silva (2008), em sua pesquisa teve o objetivo de investigar os conteúdos da língua materna implantados no primeiro ano do EFNA, a partir das propostas governamentais e da percepção de professoras. A autora concluiu que, após análise dos dados, as professoras ensinam mais conteúdos da língua materna do que são propostos pelos documentos oficiais, e que o desenho era visto como conteúdo de pouca importância contrário aos documentos oficiais que o tem como fundamental no processo de aquisição da escrita pelas crianças. No entanto, houve a possibilidade das professoras compreenderem e reconsiderarem o desenho como o precursor da escrita, bem como, tratar das dúvidas e incertezas sobre determinados conteúdos e de compreender as necessidades das crianças dessa faixa etária, seis anos.

A pesquisa realizada por Bonamigo (2010) revela um ‘não lugar’ onde o discurso curricular novo para essa faixa etária, seis anos, aponta para um movimento entre a EI, referência para a idade até então, e o EF. Segundo Silva (2010, p.68):

Essa mistura, acredito, faz parte da constituição dessas duas etapas da escolarização. A identidade de uma se cria a partir da identidade da outra. Os discursos curriculares são quase que uníssonos, mas ao mesmo tempo são diferentes devido à faixa etária que atendem e à procura de uma identidade diferenciada. Cada etapa da escolarização ocupa um lugar e possui características próprias definidas pelos discursos que circulam de uma para a outra.

A autora conclui que há necessidade de retomar o significado de infância, observar as características singulares das crianças de seis anos e também o real significado da escola. Bonamigo entende que: “... a construção do conhecimento para as crianças se dá a partir do brincar, o que torna a escola, também, um lugar alegre que possibilite que a infância seja vivida em sua plenitude por todos que estão nela”. (2010, p. 155).

Purim (2010) teve como objetivo desta pesquisa identificar a representação social do grupo de profissionais que elaboraram o referencial curricular para a turma de alfabetização do EFNA, e compreender como estas ações se constituiu na rede municipal de ensino de Timbó. A pesquisa foi realizada com dez docentes que atuaram nas turmas de alfabetização do Ensino Fundamental ampliado e com seis coordenadores pedagógicos que acompanharam o planejamento dos docentes e também participaram com eles dos estudos e da elaboração do referencial curricular. Por meio de questionário e de observações, a pesquisadora concluiu que, para os profissionais que participaram desta formação em exercício, referencial curricular é definido como proposta e base para ações pedagógicas. E, ainda, para que políticas curriculares se efetivem faz-se necessário espaço para planejamento baseado em estudos, avaliação e reflexão do contexto, desenvolvendo assim um suporte teórico/documental que viabilize caminhos e permitam aos sujeitos sentirem-se parte indissociável deste processo.

O estudo de Sinhorí (2011) buscou investigar como se deu a implantação do ensino fundamental de nove anos para a construção do currículo do 1º ano. A pesquisadora por meio de análises a documentos da Secretaria de Educação do Município e de fontes bibliográficas que tratam da questão, mostrou que houve mobilização em relação ao acréscimo de mais um ano no EF, e que o Currículo foi reformulado e embasado nos eixos temáticos propostos pelo MEC e no Referencial Curricular da Educação Infantil, contudo não houve uma preocupação em viabilizar uma prática que se articule a brincadeira e a educação da criança de seis anos, de forma indissociável quanto ao aspecto cognitivo e lúdico. A autora constatou também que quanto ao espaço físico e a organização do tempo, poucas foram as mudanças ocorridas no ambiente escolar para atender a essas especificidades. Ela finaliza enfatizando que o brinquedo é a referência mais importante de uma criança de seis anos de idade. E quanto à reorganização curricular ficou evidentemente constatado que houve um repasse dos conteúdos do pré-escolar para o primeiro ano, portando dúvidas e inquietudes persistem.

Eixo Temático 3:

Quadro V – Eixo temático: Como o CNE se manifesta diante das necessidades administrativas e pedagógicas que a ampliação do EF gerou.

Autora	Título da pesquisa	Ano
Andréia Silva Abbiati	A Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos: um estudo sobre as manifestações do Conselho Nacional de Educação	2008

Fonte: Dados organizados pelas autoras.

Este eixo tratou da pesquisa de Abbiati (2008) buscou saber como se manifesta o Conselho Nacional de Educação perante as necessidades administrativas e pedagógicas que a ampliação do Ensino Fundamental gerou. Através da análise de documentos legais e de análises bibliográficas, de uma retrospectiva histórica sobre a escolaridade obrigatória no Brasil e o estudo das leis federais sobre o EFNA, concluiu-se que as manifestações do CNE sobre a ampliação do EFNA não foram devidamente tratados em diversos aspectos como na demanda escolar, proposta curricular, espaços físicos, ludicidade, matérias específicos, porém a pesquisa permitiu afirmar que a ampliação foi uma medida positiva e que contribuiu para melhor preparar cidadãos conscientes e aptos para se realizar profissionalmente. Contudo, a pesquisadora deixa claro que o CNE não corresponde às necessidades administrativas e pedagógicas que a ampliação da duração do EF proporcionou.

Eixo Temático 4:

Quadro VI – Eixo temático: Experiências vividas pelas professoras do primeiro ano sobre como se deu a implantação do EFNA.

(continua)

Autora	Título da pesquisa	Ano
Alessandra de Oliveira Capuchinho	Significados e sentidos produzidos pelo professor sobre o ensino fundamental de nove anos	2007

Autora	Título da pesquisa	Ano
Angélica Guedes Dantas	Ensino Fundamental de nove anos no Distrito Federal: reflexões sobre a inserção de crianças de seis anos no ensino público e a atuação docente	2009
Joice Eliete Boter Zingarelli	A ampliação do Ensino Fundamental de nove anos na escola pública e na escola privada: experiência de Araraquara	2009
Juliana Wild do Vale Matsuzaki	Na primeira série aos seis anos: as experiências das crianças/alunas e da professora/pesquisadora no ambiente escolar	2009
Márcia Martins de Oliveira Abreu	Concepções e práticas de alfabetização e letramento no município de Uberlândia	2009
Rute da Silva	A implementação do Ensino Fundamental de 9 anos e seus efeitos para a educação infantil: um estudo em municípios catarinenses	2009
Sônia Santana da Costa	Ensino Fundamental de nove anos em Goiânia: o lugar da criança de seis anos, concepções e fundamentos sobre a educação	2009
Talitha Folmann da Silva	A aprendizagem e a prática pedagógica no 1º ano do ensino fundamental	2010

Fonte: Dados organizados pelas autoras.

Este eixo mostra as pesquisas que dizem respeito a relatos de experiências vividas por professoras das classes do primeiro ano, quanto à implantação do EFNA, trazendo contribuições a esse respeito. As pesquisas, de Matsuzaki (2009) e de Costa (2009), trazem também as e vozes das crianças do primeiro ano.

Capuchinho (2007) procurou entender quais eram os significados e os sentidos dados pelos professores sobre o EFNA, na rede pública de um município de SP. Sua pesquisa concluiu que os significados e sentidos produzidos pelos professores norteiam a prática pedagógica e, portanto, é necessário que mudanças como a do Ensino Fundamental sejam realizadas com o envolvimento da participação de todos os atores envolvidos, garantindo assim a real necessidade das crianças e a garantia das necessárias condições do exercício dos docentes. Capuchinho aponta que a ampliação do ensino fundamental foi realizada de forma imprecisa e confusa, com

falta de informações, uma vez que as professores não compreenderam a prática na sala de aula e o processo pedagógico que deveria ser trabalhado com as crianças do primeiro ano, antes crianças da pré-escola, com peculiaridades e necessidades de crianças de seis anos. A autora finaliza dizendo que o professor é um dos principais responsáveis para o sucesso ou fracasso da inclusão da criança no ensino fundamental de nove anos.

Dantas (2009) relata o processo de ampliação do EF e apresenta as dificuldades encontradas pelas equipes gestoras quanto ao ingresso das crianças com seis anos. O trabalho foi desenvolvido em classes do primeiro ano de duas escolas da rede pública do DF, com o objetivo de traçar alegações para a ressignificação do EFNA e para a formação continuada de professores. Após, análise dos dados a autora conclui que existem problemas estruturais, há precária formação de professores, insegurança quanto aos conteúdos e as estratégias a serem abordadas pelas professoras entre o terceiro período da EI, ao primeiro ano da EFNA e a primeira série, agora segundo ano, bem como uma intensa preocupação quanto à alfabetização e ao letramento, constatando a forte obrigação da alfabetização da criança de seis anos das classes do primeiro ano. Dantas finaliza concluindo que a ampliação do EF necessita de um investimento mais maciço na preparação das escolas e na formação continuada dos professores.

Zingarelli (2009) buscou mostrar a diferença da experiência vivida em duas escolas particulares e duas escolas públicas, no processo de ensino aprendizagem nas classes dos primeiros anos. Por meio das observações realizadas nas escolas foi possível constatar que as mudanças foram mais expansivas nas escolas públicas do que nas particulares. As escolas públicas passaram por alterações referentes ao espaço físico, a concepção de ensino e aprendizagem e a organização de tempo, como a carga horária de quatro para cinco horas e a redução do tempo de brincadeiras. Já nas escolas particulares foram meramente burocráticas, sendo, portanto mais impactante a mudança nas escolas públicas. Em ambas as escolas, Zingarelli evidenciou a redução nas atividades lúdicas para enfatizar mais as atividades de alfabetização e mostrou que as escolas particulares afirmam que as crianças de seis anos têm potencial e capacidade de aprendizagem e que isto deve ser estimulado continuamente, há uma maior liberdade de expressão e opiniões por parte das crianças, sendo esta sua concepção de infância. Já nas escolas públicas a infância é colocada num “mundo paradisíaco” no qual as crianças são concebidas como desprovidas de interesses, anseios e seus conflitos são silenciados justificando a causa do fracasso escolar e da não aprendizagem.

Na pesquisa de Matsuzaki (2009) buscou dados referentes às seguintes categorias: tempo, espaço, currículo/disciplinas e sobre o ler e escrever da primeira série. Observaram-se as diferenças entre a EI e o primeiro ano do EF concernentes as lições de casa, as tarefas de escritas, o caderno e a falta de maior tempo para as brincadeiras, assim como as queixas de cansaço em realizar as novas tarefas. Relatou-se a sua voz e ouviram-se as vozes das crianças. De acordo com a pesquisadora as falas das crianças podem trazer melhorias de qualidade nessa importante transição. Para a autora (2009, p.105):

No exame dessa realidade, é importante levar em conta a perspectiva das crianças; não devem ser somente elas que devem se adaptar à nova realidade, mas também as escolas deveriam procurar se ajustar aos alunos mais novos que chegam à primeira série. Nesse sentido, acreditamos que as opiniões das crianças podem ser consideradas na discussão sobre essas mudanças introduzidas pela política educacional do país. Ao investigarmos as vivências das crianças de seis anos de idade do ensino fundamental, ouvimos e registramos vozes e olhares que possibilitarão a reflexão não só da professora, mas de todos aqueles que preocupados em construir melhores condições para as crianças viverem sua infância.

Abreu (2009) teve com objetivo investigar as transformações conceituais e metodológicas do processo de alfabetização e de letramento nas séries iniciais a partir da implementação do Ensino Fundamental de nove anos. A pesquisa mostrou as práticas, os entendimentos e as concepções das professoras do primeiro ano sobre os processos de letramento e alfabetização. A autora conclui que se faz necessário um olhar sobre a alfabetização e o letramento como processos contínuos, que se desenvolve antes e depois que a criança é inserida na escolarização obrigatória, e que os professores são responsáveis por essa alfabetização nos três primeiros anos. Por isso, se faz necessário também a formação continuada para interferir na prática docente e na concepção sobre o processo de alfabetização e de letramento na ampliação do EF. Sendo de responsabilidade dos órgãos responsáveis o importante papel de reorganizar as formas de implementação, pois para o domínio de uma leitura plena é fundamental alfabetizar letrando. Para que o EFNA possa trazer resultados positivos para o desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento, contudo ainda há necessidade de um número maior de professores com entendimento que a construção do conhecimento do código escrito não é igual para todas as crianças e que cada uma tem seu tempo de aprendizagem.

Silva (2009) realizou sua pesquisa com o objetivo de investigar como se deu a implementação do EFNA, em nove municípios do estado de Santa Catarina e mostrou que as

histórias, os valores, as experiências e os propósitos de cada município são diferentes, portanto, as políticas são interpretadas de modo diferente, bem como as estratégias tanto administrativas quanto pedagógicas. A autora percebeu que as ações para a implantação do EFNA nos municípios catarinenses ocorreram de melhor maneira no que diz respeito às condições adequadas para o seu funcionamento, como na aquisição de mobiliários, compra de brinquedos e outros objetos para as classes de seis anos. Porém, quanto à reorganização e reestruturação do PPP nas escolas municipais foi uma ação desconsiderada pela maioria, sendo motivo de preocupação. Contudo, a autora cita que para a construção do novo PPP é importante ‘enfrentar desafios e repensar as estruturas de poder, pensar nas dimensões, no contexto, no tempo e no espaço’. Silva encerra sua pesquisa com a preocupação da necessidade de articulação entre o EI e a EF e da precisão de debates e estudos em torno desta articulação para “pensar a creche e a escola em suas dimensões políticas, éticas e estéticas”.

Costa (2009) procurou entender o lugar da infância e analisar a proposta pedagógica para compreender a concepção de infância e educação. Para complementar foram ouvidas as crianças para buscar compreender por meio delas o lugar que a elas são atribuídos e que por elas são reivindicados. Uma revelação descoberta pelo posicionamento das professoras regentes dos primeiros anos foi que se estas mesmas crianças, agora no EFNA estivessem na EI teriam mais tempo para brincar, pois a nova organização do tempo é diferente e agora estas crianças precisam aprender a ler e a escrever, as professoras revelaram que no início do trabalho pedagógico é difícil, mas que com o tempo as crianças se acostumam e pegam o ritmo. Outro ponto revelado foi quanto à alfabetização, onde as professoras se vêem cobradas. A autora deixa claro que as crianças, por isso, são pressionadas pelas professoras, que são pressionadas pela coordenadora, que é pressionada pela Secretaria Municipal de Educação, que por sua vez é pressionada pelo governo Federal que precisa atingir os índices estipulados. Nesta pesquisa, a autora denuncia o efeito cascata que vem por causa da compreensão sistêmica e capitalista que vê a educação como um produto que não leva em conta a singularidade da infância.

Folmann da Silva (2010) buscou entender criticamente a aprendizagem do aluno, da professora e a prática pedagógica do primeiro ano do EFNA. Por meio de entrevistas, questionários, dos diários dos alunos, das professoras e da pesquisadora, e das observações. A autora percebeu os vários desafios quanto ao processo de alfabetização e letramento, evidenciando a necessidade das práticas estarem em consonância com a faixa etária das crianças.

Eixo Temático 5:

Quadro VII – Eixo temático: Entendimento das professoras sobre as questões de infância, da ludicidade, e do ingresso da criança de seis anos no EF e como são avaliadas pelas professoras a política da ampliação estão registradas nas pesquisas.

Autora	Título da pesquisa	Ano
Rita de Cássia Barros de Freitas Araújo	Construindo Sentidos para a Inclusão das Crianças de Seis Anos de Idade no Ensino Fundamental: um diálogo com professores	2008
Catarina de Souza Moro	Ensino Fundamental de 9 Anos: o que dizem as professoras do 1º ano	2009
Ágatha Marine Pontes Marega	A criança de seis anos na escola: transição da atividade lúdica para a atividade de estudo	2010
Fernanda Sturion	O ensino fundamental de nove anos: o que revelam professores em seus discursos	2010
Jamily Charão Vargas	Professoras alfabetizadoras e o ensino fundamental de nove anos: concepções frente à infância e a ludicidade	2010
Patrícia Vieira Bonfim	A criança de seis anos no ensino fundamental: Uni-duni-tê... Corporeidade e ludicidade – mais que uma rima, um porquê	2010

Fonte: Dados organizados pelas autoras.

Este eixo trata da compreensão de professores sobre o EFNA concernentes as questões de infância, da ludicidade, do ingresso da criança de seis anos no EF e como são avaliadas pelas professoras a política da ampliação estão registradas nas pesquisas.

Araújo (2008) teve como objetivo verificar o sentido construído pelos professores do primeiro ano do EFNA para a inclusão dessas crianças. A autora constatou que havia falta de conhecimento quanto à implantação do EFNA, bem como a falta de apoio pedagógico às professoras e que os espaços físicos eram inadequados. Ela finaliza sua pesquisa com algumas indagações em relação às crianças e como elas estão se adaptando a essa nova estrutura.

Moro (2009) teve como objetivo analisar e conhecer de que modo as professoras avaliam a implementação e a ampliação do EF, quais seus conhecimentos e compreensão sobre o

programa de ampliação do EF proposto pelo MEC, quais suas opiniões a respeito do ingresso das crianças de seis anos e também como era organizado o trabalho pedagógico deste primeiro ano. O estudo mostrou a angústia das professoras quanto às incertezas da mudança, bem como ao corte etário que diz respeito à entrada das crianças ao primeiro ano. Outro ponto verificado foi que o processo pedagógico tem sido construído em função da alfabetização, havendo portando dificuldade em admitir as culturas, as linguagens infantis e as brincadeiras de faz-de-conta. A estrutura física observada na pesquisa mostrou um ambiente de ‘escola grande’, mais rígida e restrita. Quanto ao trabalho desenvolvido pelas professoras constatou-se que elas acabam sendo individualmente responsáveis pela qualidade de seus trabalhos. Finalmente a autora explicita que todas as professoras reconhecem que as crianças, entre 5 a 7 anos, devem ser acolhidas em suas necessidades de brincar e não ser “ensinadas exclusiva e sistematicamente” ao ingressar ao EFNA, e que não devem ter uma aprendizagem centralizada na alfabetização, com avaliações e tarefas para casa.

Marega (2010) teve como objetivo investigar de que forma o ensino para as crianças de seis anos pode ser organizado levando em conta a transição da atividade lúdica para a atividade de estudo. A autora afirma que a transição não deve ser encarada como um processo de crise, pois o conflito entre o velho e o novo vai se estabelecendo à medida que vai surgindo às necessidades da nova mudança na sua forma de vida e da nova atividade. Ela conclui que a atividade lúdica não pode ser considerada como um passatempo ou apenas como uma atividade que vai dar prazer às crianças. A atividade lúdica e a atividade de estudo ‘não podem ser encaradas de forma estanque e sequencial’. A atividade lúdica não deve ser esvaziada de conteúdo porque não é caracterizada como uma atividade de estudo. Da mesma forma, a atividade de estudo não deve ser entendida como “não-lúdica”. A autora finaliza expondo que não defende os jogos pedagógicos, que defende a ideia de que a atividade do faz-de-conta é constituída de conteúdos, e a brincadeira de representar papéis parece ser uma excelente atividade para a criança se apropriar do que a cerca.

Sturion (2010) buscou estabelecer uma relação entre os discursos prescritos nos documentos oficiais referentes ao ensino de nove anos e os sentidos construídos pelos educadores em suas salas de aula. Por meio dos documentos e das entrevistas com professoras e com supervisoras da rede municipal de ensino, a autora mostrou várias e diferentes concepções dos entrevistados sobre a alfabetização, letramento, o brincar, espaço físico, número de alunos em

sala de aula e o próprio ensino de nove anos. Concluiu que é fundamental conhecer o que as professoras pensam para entender suas práticas, bem como há necessidade de provocar discussões que possam contribuir para o ensino oferecido nas escolas.

Vargas (2010) revelou que a concepção de infância, através dos relatos de três professoras, está baseada às imagens prazerosas, alegres e significativas, pois foram proporcionadas por uma vivência cheia de atividades lúdicas, com brincadeiras e brinquedos que pouco, ou não, são visto pela infância de hoje. O isolamento, pouco espaço e os brinquedos eletrônicos fazem, para elas, crianças alegres, mas inquietantes. Segundo a autora, as crianças de hoje também são crianças com criatividade, com imaginação e fantasia, porém numa realidade diferente, portanto nada se perdeu neste novo mundo de criança, apenas modificou-se. Vargas finaliza afirmando que as leis e as orientações do Ministério da Educação para o EFNA precisam ser estudadas mais criteriosamente pelos gestores e professores e que há necessidade de formar professores que aceitem as mudanças e passem a buscar práticas coerentes a realidade de hoje, bem como mostrar aos pais tais informações, que ainda não conhecem e não entendem a implementação do primeiro ano, exigindo a alfabetização neste primeiro ano.

Bonfim (2010) teve como objetivo principal investigar qual é o espaço concedido à corporeidade e à ludicidade na prática pedagógica do primeiro ano do EFNA. Por meio de entrevistas e observações a pesquisadora apontou que os espaços escolares continuam inadequados para receber as crianças de seis anos; há falta de conhecimento por parte dos professores quanto à ampliação do EFNA; e, as brincadeiras e as atividades ludoexpressivas nas salas de aula são poucas, por mais que as professoras saibam da necessidade das mesmas. Bonfim conclui que há necessidade de se discutir sobre a qualidade de ensino destinadas as essas crianças, quanto aos espaços e tempos escolares a fim de que o ano ganho não se torne uma no perdido para a infância.

Eixo Temático 6:

Quadro VIII – Eixo temático: Processo de formação de professores alfabetizadores.

Autora	Título da pesquisa	Ano
Alexandra Tagata Zatti	Ensino Fundamental de 9 anos: implicações na formação do professor para o atendimento à infância	2009
Mariana Cristina Pedrino	Processos de formação de professoras alfabetizadoras: construção de saberes docentes	2009

Fonte: Dados organizados pelas autoras.

Pesquisas anteriores também, de alguma forma, abordaram a questão da formação de professores, porém os trabalhos de Zatti (2009) e Pedrino (2009) trataram mais especificamente deste tópico.

Zatti (2009) teve como objetivo analisar e aprofundar de que forma as Leis 11.114/2005 e 11.274/2006 incitaram mudanças no EF para a ampliação de nove anos e como essas políticas impulsionaram a formação continuada dos professores para o atendimento pedagógico das crianças de seis anos. A autora buscou investigar as implicações na formação do professor do atendimento à infância e como a falta de preparo e de uma correta infra-estrutura voltada para as crianças de seis anos contribuiu para uma situação preocupante nos processos educativos. Sua dissertação finaliza enfatizando a necessidade e a instauração de uma política de valorização e formação de professores para a educação fundamental em especial para as crianças de seis anos de idade.

Pedrino (2009) teve como objetivo verificar que saberes docentes foram adquiridos/mobilizados pelas professoras que participaram do curso de Extensão “Letramento: reflexões sobre os saberes no primeiro ano do Ensino Fundamental”. Os dados da pesquisa revelaram que são muitos as habilidades e competências que os professores precisam ter para realizar um trabalho que vise a máxima aprendizagem dos alunos. As professoras que participaram, deixaram explícito ao concluir o curso, que refletiram sobre o desempenho de sua prática, consideraram necessária a teoria para trabalho prático e refletiram sobre o processo avaliativo dos conteúdos. As professoras revelaram algumas dificuldades no trabalho diário como a ausência de interação maior entre os professores, salas numerosas e o trabalho com a educação inclusiva. Porém, as professoras reconheceram a importância da constante busca de conhecimentos e que o sucesso dos alunos depende do trabalho desenvolvido por elas. A pesquisadora conclui dizendo que no Brasil, pensar na questão da formação de professores e dos

saberes envolvidos na prática docente é ainda recente na literatura educacional. O processo de formação de professores é contínuo e coletivo e que o apoio da escola é fundamental.

Eixo Temático 7:

Quadro IX – Eixo temático: Compreensão da transição da EI para o EF e a cultura escolar.

Autora	Título da pesquisa	Ano
Arleandra Cristina Talin do Amaral	O que é ser criança e viver a infância na escola: uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba	2008
Teresa Cristina Fernandes Teixeira	Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental: com a palavra, a criança. Um estudo sobre a perspectiva infantil no início do percurso escolar	2008
Flávia Miller Naethe Motta	De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental	2010
Vanessa Ferraz Almeida Neves	Tensões contemporâneas no processo de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: um estudo de caso	2010

Fonte: Dados organizados pelas autora

Este eixo centrou-se em compreender como se dá a transição da EI para o EF e a cultura escolar.

Amaral (2008) buscou compreender a transição da educação infantil para o ensino fundamental. Segundo a autora a transição da educação infantil para o Ensino Fundamental requer planejamento por parte dos responsáveis pela organização do trabalho pedagógico. Contudo, Amaral destaca que os diálogos das crianças, indicam que elas possuem um refinado conhecimento sobre o mundo e sobre os processos educativos da educação infantil dos processos educativos do primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos. Ela conclui que mesmo com a ampliação de maneira inesperada, sem um planejamento prévio, causando certa insatisfação, acabou por se transformar numa fascinante e desafiadora análise, apesar de ressaltar que houve

uma perda do espaço da brincadeira e do direito de viver a infância, e que há necessidade de organizar um trabalho pedagógico ouvindo as crianças.

Teixeira (2008) privilegiou as vozes de 20 crianças em dois momentos, no último estágio da EI e no primeiro ano do EF. Através da pesquisa etnográfica, de depoimentos e entrevistas pode-se perceber que as crianças tinham a escola como um lugar de brincar com os colegas, apesar dos limites disciplinares e das práticas pedagógicas. Suas conquistas e os novos conhecimentos adquiridos como alunos da ‘escola dos maiores’ eram superados e tidos como fator positivo, apesar da pesquisadora relatar que “O novo status da criança-sujeito que pode (e deve) ser ouvida e considerada, configura-se ainda no desafio de se construir um modelo de aula como encontro de interação ativa e dialógica entre professor e aluno”. (2008, p.144). A autora finaliza sua pesquisa considerando produtiva a interação das crianças uma vez que a escola pode obter melhores resultados na aprendizagem, na interlocução entre as crianças e professores.

Motta (2010) buscou mostrar como se dá a passagem da criança da Educação Infantil para o primeiro ano do EFNA. Na sua pesquisa, Motta indica que há uma separação entre as crianças de 5 anos e 11 meses daquelas que completam seis anos ofertada pelas escolas e que esta separação, em que se dá a passagem do Educação Infantil para o Ensino Fundamental, mostra um modo de conceituar as crianças, pois as que estão na EI são conhecidas como agentes sociais crianças e as do EF como agentes sociais alunos. Segundo ela: “Um dos aspectos que mais se destacou na passagem do Ensino Infantil para a Educação Fundamental foi à maneira abrupta que se deu a transição”. (p. 152). Carteiras enfileiradas, deveres para casa, entre outras práticas deveriam ser consideradas de maneira que houvesse uma ‘ponte’ que melhor ligasse os dois segmentos, especialmente no que diz respeito de reconhecer, por parte dos professores, suas práticas de aprendizagem, dos conhecimentos espontâneos e dos científicos, do movimento e liberdade em sala de aula, da real dimensão infantil. Outra questão abordada é em relação às políticas públicas, onde Motta destaca há necessidade de investimento na formação dos professores, pois será difícil exigir deles uma ação mais reflexiva sem investimentos que questionem a prática. Para uma transição satisfatória a pesquisadora finaliza considerando que os Projetos Políticos Pedagógicos deveriam se constituir em elementos norteadores das práticas escolares, com certa autonomia de ação para as escolas, pois buscar elos entre a transição é necessário para uma aprendizagem de qualidade.

Neves (2010) buscou apreender a multiplicidade dos contextos que informavam as práticas educativas: a cultura de pares, a cultura escolar e dos professores e o sistema educacional. A autora verificou que as práticas educativas tanto da EI como do EF estruturavam-se em torno da brincadeira e do letramento, eram diferenciadas, faltando o diálogo na organização do sistema educacional em relação aos dois primeiros níveis da educação básica. Neves, concluiu que há desencontros na vivência da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e que há necessidade de uma maior integração entre o brincar e o letramento nas práticas pedagógicas da educação infantil e do ensino fundamental. Ela salienta que talvez fosse possível pensar numa prática educativa em torno de um “brincar letrando” ou “letrar brincando”.

Eixo Temático 8:

Quadro X – Eixo temático: Sentimentos de um grupo de crianças ao adentrar no EFNA, quanto ao espaço físico, em relação à professora e a aprendizagem da leitura.

Autora	Título da pesquisa	Ano
Ludmila Passos Abreu	O ingresso no 1º ano do ensino fundamental de nove anos: sentimentos revelados por crianças de uma escola pública	2010

Fonte: Dados organizados pelas autoras.

Este eixo buscou analisar os sentimentos de um grupo de crianças ao adentrar no EFNA, quanto ao espaço físico, em relação à professora e a aprendizagem da leitura.

Abreu (2010), por meio de encontros com crianças, buscou compreender os sentimentos, baseados na teoria proposta por Henri Wallon, sobre a vivência das crianças na realidade escolar, sobre a aprendizagem da leitura, e sobre a disciplina escolar, que no início amedrontava as crianças e que fim a reconheciam como autoridade necessária e, também quanto ao espaço físico. A pesquisadora concluiu que “as crianças têm uma complexidade de sentimentos que muitas vezes não são percebidos pelo adulto.” E que há necessidade de dar atenção aos sentimentos expressos pelas crianças, pois por meio deles se pode compreender melhor o que lhes afeta, ajudando-a no seu bem estar do ambiente escolar.

O estudo se deu também por meio de análises nos documentos emanados do MEC, sendo um deles, “Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações gerais” (2004) disponível no portal do Ministério da Educação, site www.mec.gov.br. Documento que traz várias orientações sobre a política da ampliação do EF, mostrando que o primeiro ano do EFNA não deve ter as mesmas características da primeira série do antigo EF. Explicita também o favorecimento que a criança de seis anos ganha ao adentrar um ano mais cedo na escola, porém deixa claro a importância de se respeitar as suas singularidades e adequar o ensino a faixa etária que corresponde. O documento relata que:

[...] 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. O objetivo de um maior número de anos de ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla. É evidente que a maior aprendizagem não depende do aumento do tempo de permanência na escola, mas sim do emprego mais eficaz do tempo. No entanto, a associação de ambos deve contribuir significativamente para que os educandos aprendam mais. Seu ingresso no Ensino Fundamental obrigatório não pode constituir-se em medida meramente administrativa. O cuidado na sequência do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de seis anos de idade implica o conhecimento e a atenção às suas características etárias, sociais e psicológicas. As orientações pedagógicas, por sua vez, estarão atentas a essas características para que as crianças sejam respeitadas como sujeitos do aprendizado. (BRASIL, 2004, p.17)

Outro documento oficial, “Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (2006), organizado em nove capítulos que tratam: A infância e sua singularidade; A infância na escola e na vida: uma reação fundamental; O brincar como modo de ser e de estar no mundo; As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola; As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento; Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica; A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos organizadores; Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão; e, Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. Trazendo, portanto, como principais preocupações o desenvolvimento e a aprendizagem da criança de seis anos de idade que entra para a escola obrigatória de nove anos. Este documento, também disponível no site do MEC, afirma que:

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. Ressalte-se que a aprendizagem não depende apenas do aumento do tempo de permanência na escola, mas também do emprego mais eficaz desse tempo: a associação de ambos pode contribuir significativamente para que os estudantes aprendam mais e de maneira mais prazerosa. (BRASIL, 2006, p. 07).

Podemos constatar que tanto uma publicação do MEC, quanto outra, procuram por meio de reflexões e possibilidades ajudar gestores e professores na Educação Básica, especialmente no que diz respeito as crianças de seis anos, dando-lhe suporte teóricos e instruções de como organizar um bom trabalho pedagógico com o primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, sendo portanto, uma visão positiva da lei.

Para uma melhor contribuição sobre o tema, a revisão de literatura abrangemos o estudo de muitos artigos de pesquisadores como Kramer (2006), Santos e Vieira (2006), Saveli (2008), Kramer, Nunes e Corsino (2011) e Correa (2011) que escreveram artigos expostos em revistas e ou em anais de eventos científicos. No texto de Sônia Kramer (2006), intitulado “As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental”, a autora discute a Educação Infantil no contexto das políticas educacionais no Brasil, buscando situá-la no cenário político nacional e mostrar os desafios deste campo, complementando que um dos maiores desafios desta política educacional está na formação de profissionais e na urgência de mudança dos currículos nos cursos de pedagogia. Kramer afirma também que há necessidade de articular a EI com o EFNA.

No artigo “Agora seu filho entra mais cedo na escola: a criança de seis anos no ensino Fundamental de nove anos em Minas Gerais”, das autoras Santos e Vieira (2006), buscou-se mostrar como foi implantado o Ensino Fundamental de Nove Anos em Minas Gerais, bem como analisar e discutir os efeitos de uma política em suas interações. Estudos e pesquisas de caso como este contribuem para mostrar que a ampliação do Ensino Fundamental foi uma conquista para a educação brasileira, principalmente para as crianças de seis anos de idade que não tinham acesso garantido pela antiga lei.

Saveli (2008), no artigo intitulado “Ensino Fundamental de Nove Anos: bases legais de sua implantação”, publicado na Revista Práxis Educativa, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, discute que a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos garantiu o acesso à escolaridade obrigatória e gratuita a todas as crianças na faixa etária de seis anos. A autora

afirma que “(...) a criança que, desde muito cedo, tem contato com o mundo da leitura e da escrita e outros bens culturais, é melhor sucedida no seu processo de escolarização.”(2008, p.71). Contudo, a pesquisadora conclui que esta inclusão não garante a melhoria da qualidade do ensino e que há necessidade de um olhar para os aspectos políticos, administrativos e pedagógicos.

O texto de Kramer, Nunes e Corsino (2011), analisou e discutiu questões sobre a inserção das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental, no que tange as políticas e práticas pedagógicas, bem como na adequação à faixa etária das crianças. Os objetivos deste trabalho, “Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na Educação Infantil e no ensino fundamental”, foram analisar as políticas da educação básica no contexto da obrigatoriedade e dos desafios para trabalhar com as crianças de seis anos, apresentar e problematizar as práticas de leitura e de escrita que foram observadas e, sugerir prioridades para com este trabalho, de leitura e escrita, respeitando a transição, organizando propostas curriculares condizentes com a faixa etária e pensando na formação de profissionais envolvidos neste trabalho.

Para Correa (2011), o processo de ampliação do Ensino Fundamental e seus reflexos sobre a Educação Infantil revelou que de um modo geral, as atuais políticas públicas têm priorizado os investimentos no Ensino Fundamental, sem aumentar de modo significativo o seu montante, ao mesmo tempo em que, na implantação de novas medidas, desconsideram a realidade da escola e não a preparam para as mudanças. A pesquisa, “Educação Infantil e Ensino Fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política”, foi um estudo realizado em duas escolas de ensino fundamental e uma de educação infantil de um município do interior de São Paulo, entre 2008 e 2010. O presente artigo evidenciou também que a organização pedagógica da Educação Infantil se reflete negativamente, resultados estes obtidos do acompanhamento de um estágio curricular na disciplina de Educação Infantil do curso de Pedagogia em universidade pública paulista. A autora considerou “que problemas históricos no âmbito da educação infantil podem ser agravados em função da forma como a implantação do ensino fundamental vem ocorrendo, sendo este o foco principal dos investimentos, ainda que estes possam ser considerados insuficientes”.

Esses e os demais artigos foram importantes para podermos entender o que está sendo discutido e pesquisado sobre o tema, Ensino Fundamental de Nove Anos.

Muitos autores e documentos contribuíram para uma melhor compreensão sobre o tema. Contudo, em virtude da importância da aplicação e da avaliação das implicações que sobrevieram

com a recente Lei, ainda surgem posicionamentos e maus entendimentos a respeito de sua implantação. Uma vez que, além de garantir o ingresso à escola obrigatória às crianças de seis anos, as escolas devem promover a adequação do seu projeto pedagógico de modo a atender as singularidades da infância para alcançar os objetivos do Ensino Fundamental de Nove Anos. Inclusive atentar para o primeiro ano ou os primeiros anos (séries) que se destinam ou não à alfabetização das crianças e estabelecer uma nova organização nos anos iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos. As pesquisas evidenciaram que há pouca compreensão dos professores sobre a forma de desenvolver o processo de alfabetização no primeiro ano, porque ainda se vê essa nova classe como a antiga primeira série.

Em geral, os estudos sobre a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos ainda oferecem poucas evidências sobre a qualidade do processo pedagógico nas classes do primeiro ano e são poucas as pesquisas que causam impacto significativo, em especial sobre a qualidade do processo pedagógico no primeiro ano e como as crianças estão se envolvendo com o ele.

A construção deste estudo foi um desafio e trouxe constantes certezas e incertezas, e compreendemos que para começar e finalizar esta pesquisa, foram necessários estudos aprimorados e transformados, até mesmo pela própria experiência, buscando familiarizar-nos com a mesma. Refletindo sobre a citação de Freire (1996, p.35), que diz que “a curiosidade é como a inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como a pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento”, a presente pesquisa “nos move e nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando algo que fazemos”.

Depois de tomarmos conhecimento que evidenciaram diferentes vivências e esclarecimentos nas pesquisas, aspiramos provocar novas reflexões e ampliar os conhecimentos sobre a ampliação do Ensino Fundamental, na possibilidade de melhor entendermos o embate que essa Lei trouxe para as escolas, configurando assim uma nova contribuição para o sistema educacional.

Hoje temos acesso a uma grande produção de conhecimento sobre a criança, a infância que pode ajudar a compreendê-la como sujeito histórico, singular, mas que ao mesmo tempo tem características universais como a curiosidade, a fantasia, a imaginação. Essas características possibilitam as crianças uma forma peculiar de conhecer o mundo por meio do brincar. Esse nosso entendimento, exigiu que mergulhássemos em um estudo sobre a escola e a infância no Brasil.

CAPÍTULO II

APONTAMENTOS HISTÓRICOS SOBRE A INFÂNCIA E O DIREITO À ESCOLA

2.1 A infância e a escola no Brasil

Estudiosos da infância como Sarmento (2001); Heywood (2004); Kuhlmann (2007); Kramer (1995); Postmann (1999) comungam da ideia de que a concepção de infância, que permeia hoje a sociedade contemporânea, é um constructo social resultado de um processo histórico. Não há como desvencilhar os conceitos de criança e infância do âmbito social. Criança e infância são coletivos interconectados com seus contextos, com sua cultura, com sua história. Segundo Redin (2007, p. 7), “são vítimas e protagonistas de uma complexa teia de relações trágicas definidas por opções políticas e educacionais diferenciadas”.

A construção do conceito e de uma concepção de infância faz parte de um processo histórico e como tal não se dá ao mesmo tempo e nem da mesma maneira em todas as sociedades.

Nesse sentido, Sarmento (2007, p.28 e 29) atenta para o fato de que

[...] a distinção da infância da adultez, que a modernidade ocidental produziu, não corresponde a uma só ideia da infância, nem origina uma única norma da infância. Não apenas vários autores têm chamado a atenção para a diversidade das formas e modos de desenvolvimento das crianças, em função de sua pertença cultural – isto é, sustentam que a cultura molda a infância, por contraponto à ideia de uma natureza universal da infância, suposta a partir de estudos centrados no Ocidente - como a norma da infância ocidental e a evolução das concepções da infância não equivalem ao que ocorre noutras partes do mundo ou nas culturas não ocidentais. Porém, mesmo no interior do mesmo espaço cultural, a variação das concepções da infância é fundada em variáveis como a classe social, o grupo de pertença étnica ou nacional, a religião predominante, o nível de instrução da população etc.

Há que se lembrar que o caminhar histórico do Brasil, se dá de maneira muito diferente do da Europa.

É preciso considerar que a nova Terra descoberta só se tornou conhecida para o Velho Continente no final do século XV e, que quando Cabral e sua esquadra aqui chegaram há quase um século, já se vivia a Modernidade na Europa.

Além disso, há que se pensar também que o Brasil foi por 322 anos, se considerarmos a Independência em 1822, Colônia de Portugal, e utilizou mão-de-obra escrava africana até 1888, o

que delinearía pelo menos três concepções de infância completamente diferentes das que foram construídas na Europa, ao mesmo tempo em que terão grandes divergências entre si, tendo em vista que fazem parte de universos culturais distantes: as crianças negras escravas que chegaram ao Brasil por imigração forçada, as crianças da elite branca européia ou europeizada e as crianças indígenas.

Uma das primeiras e principais preocupações dos padres jesuítas da Companhia de Jesus foi educação dos curumins. Os padres jesuítas acreditavam que as crianças indígenas pudessem construir uma “nova cristandade” na terra recém-descoberta, pois eram consideradas como “papel branco, a cera virgem, em que tanto se desejava escrever; e inscrever-se”. (CHAMBOULERYON, 2010, p.58). Os curumins aprendiam a ler e escrever ao mesmo tempo em que iam aprendendo a moral e a religião cristã.

As crianças escravas trazidas da África, quando sobreviviam da longa viagem transatlântica, que podia durar até quarenta e cinco dias dentro de um navio negreiro apertado, com condições de higiene precárias, água e comida racionadas, ao chegarem ao Brasil, conheceriam um rito cruel de passagem para a vida adulta: “o paulatino adestramento no mundo do trabalho e da obediência ao senhor”. (GOES e FLORENTINO, 1999, p.178). Esse era também o caminho percorrido pelos criolos, filhos de escravos nascidos no Brasil.

As crianças cativas, enquanto eram muito pequenas, conviviam com as crianças brancas, comendo, bebendo e correndo com elas. Era comum que brancos e negros ocupassem os mesmos espaços, especialmente na primeira infância. Mas, essa convivência conjunta de todos não colocava brancos e negros em condições de igualdade. Gilberto Freyre (2006, p. 419-420) relata em seu livro, *Casa Grande e Senzala*, às funções a que as crianças negras eram submetidas no seu contato “quase familiar” com os brancos. Eram judiadas como se fossem

[...] todo de pó de serra por dentro; de pó de serra e de pano como os Judas de sábado de aleluia e não de carne como os meninos brancos. [...] o melhor brinquedo dos meninos de engenho de outrora [era] montar a cavalo em carneiros; mas na falta de carneiros, moleques. Nas brincadeiras, muitas vezes brutas, dos filhos dos senhores de engenho, os moleques serviam para tudo: eram bois de carro, eram cavalos de montaria, eram bestas de almanjarras, eram burros de liteiras e de cargas as mais pesadas.

A partir dos sete anos, crianças brancas e negras se separavam e iam seguir o seu destino. O “adestramento” dos pequenos cativos podia ser comparado ao trato da cana: eram “batidos, torcidos, arrastados, espremidos e fervidos” para que aprendessem a se adequar à vida

escrava. (GOES e FLORENTINO, 1999, p.184). Entre os quatro e os onze anos a criança ia pouco a pouco se inserindo ao triste dia a dia de seus pais, aprendendo um ofício, cumprindo tarefas e especializando-se em ocupações iguais às dos adultos.

Em se tratando de um país em que a mão-de-obra era essencialmente negra escrava, nunca é muito lembrar que as crianças cativas eram vistas pela sociedade como escravas adultas e produtivas em potencial. Era preciso que desde cedo essas crianças fossem acostumadas à dura vida de escravidão a que estavam destinadas a ter.

Muito diferente do cotidiano das crianças indígenas ou negras era a infância da elite branca no Brasil pré-republicano. As crianças brancas brasileiras eram muito acarinhadas e mimadas. As mães embalavam e cantavam para as crianças dormirem ou quando choravam. Além disso, quando estavam começando a falar, recebiam logo suas primeiras lições religiosas. Era de bom tom que as crianças pronunciassem primeiramente os nomes de Jesus e Maria.

Nas escolas jesuítas, a educação das crianças brancas mesclava jogos e brincadeiras coletivas com aulas de catecismo. A preocupação pedagógica tinha por objetivos transformá-las em adultos responsáveis. Nessas instituições de ensino, as crianças aprendiam a ler e a contar, além de terem acesso aos manuais de boas maneiras. O currículo centrava-se na consolidação do modelo cristão de vida, nos dogmas e doutrinas da igreja católica, na disciplina, na música, memorização das rezas, procissões e aprendizagem de ofícios. A criança do colonizador era destinada também à aprendizagem da leitura e escrita. Na educação jesuítica brasileira é possível observar o gérmen da Educação Infantil no Brasil.

No fim do século XIX, com o advento da República, as crianças passam a ser vistas como representantes do futuro da nação e, portanto, precisavam ser bem educadas e, por causa disso, surgem escolas especializadas. Monarcha (1997, p.119) afirma que:

Nesse momento histórico, representado como ano 1 da nova era, o discurso republicano, pleno de messianismo político, promove uma súbita valorização da criança, representando-a como herdeira da República, alegorizada esta na figura da mulher amorosa e abnegada. Para esse ponto de vista, cabe ao Estado exercer o papel de preceptor dos novos, subtraindo-os do âmbito do privado, familiar e afetivo e conduzindo-os para o âmbito do público. Em outras palavras, esse discurso convida os novos a herdarem o novo regime e a protagonizarem, no transcorrer de suas vidas, uma história fabular, cujo enredo deve ser a liberdade e o progresso.

É, portanto, nesse contexto histórico, que se encontra a gênese da preocupação com a educação escolar das crianças, especialmente como responsabilidade do Estado.

As primeiras instituições escolares para atendimento infantil (creches) vão surgindo no Brasil com um caráter assistencialista com o propósito de cuidar das crianças enquanto as mães trabalhavam. Paschoal e Machado (2009, apud Didonet, 2009, p. 13) enfatizam que enquanto as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los em uma instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche.

Em 1908, foi instituída no Brasil a primeira creche para atender a população, essa serviu para receber os filhos dos operários que não tinham condições de pagar por uma instituição privada, poderiam frequentá-la crianças com até oito anos de idade.

Santos (2009, p. 537), afirma que:

Uma diferenciação pertinente que vale ser ressaltada se refere aos termos creche e jardim de infância. A creche visava assistir a criança que ficava privada dos cuidados maternos devido ao trabalho da mãe, tendo como principal objetivo evitar o abandono das mesmas por seus responsáveis. O jardim de infância pretendia exercer o papel de moralizador da cultura, transmitindo as crianças os mesmos padrões adotados na França e na Bélgica.

As instituições públicas destinadas às classes populares não possuíam a mesma finalidade das privadas visto que a primeira tinha como objetivo alimentar, cuidar da segurança física e higiene das crianças e a segunda, por sua vez, trazia uma concepção pedagógica buscando o desenvolvimento a educação das mesmas, preparando-as para o ensino regular.

Com a vinda dos europeus para o Brasil, houve um fortalecimento dos movimentos operários. Os trabalhadores passaram a reivindicar mais os seus direitos trabalhistas, e dentre esses direitos, a educação e cuidado para os seus filhos durante a jornada de trabalho. Devido ao desenvolvimento da industrialização e urbanização do País, a mulher conquista sua inserção no mercado de trabalho, provocando o aumento da demanda por instituições voltadas para o cuidado de crianças pequenas.

Para Kramer (1995), a educação pré-escolar no Brasil tem duas fases: Pré-1930 e Pós-1930. O primeiro período ela divide em três fases. A primeira fase seria a fase do descobrimento

até 1874, onde pouco se fazia em relação à educação pré-escolar, a criança, a infância. A segunda fase compreende o período de 1879 a 1889, onde começa a movimentação de pequenos grupos a se dedicar ao atendimento de crianças, sendo elas pessoas da área de saúde, procurando reduzir a mortalidade infantil, tão grande na época, chegando a quase 50% das crianças que nasciam, morriam antes de completar os dois anos.

A autora recupera a história da criança a partir dos relatos do médico Moncorvo Filho, um dos pioneiros a registrar e organizar a história da infância e da criança brasileira. Moncorvo Filho descreve que os médicos valorizavam de forma diferente crianças filhas de escravos das filhas de senhores, a elite. Havendo certo desinteresse na administração pública pelo atendimento à criança. Este médico brasileiro juntava assistência infantil e criança à nação, defendendo o controle de todas as instituições relacionadas a proteger a infância, como incumbência do governo federal, incumbência essa que ia além de proteger a criança da miséria e da delinquência, como também de valorizá-la intrinsecamente. Moncorvo Filho, citado anteriormente, publicou mais de quatrocentas obras em defesa da infância, organizou vários serviços públicos nesta área e censurou o governo pelo descaso em relação à pobreza, apontando o impacto desta causa na vida das crianças, bem como no comprometimento do futuro da nação por causa desta negligência. Porém, eram poucas as ações em prol da infância, da sua proteção. Havia alguns colégios de amparo a infância, onde o foco era a criança das classes menos favorecidas, como os Institutos de Menores Artífices em Minas Gerais e os Asilos de Meninos desvalidos no Rio de Janeiro.

A terceira fase compreende a época de 1889 até 1930, que se destaca pela fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, em 1889. Com o objetivo de atender as crianças menores de oito anos, foram criadas leis para regular a vida e a saúde, bem como a criação de maternidades, serviços das amas de leite, assistência às crianças criminosas e trabalhadoras, defeituosas, pobres e doentes, criou-se creches, jardins de infância. No período da República foram criadas pelo menos quinze creches, e quarenta e sete, em 1924, entre várias capitais e algumas cidades brasileiras, eram instituições que contavam com profissionais da área educacional atendendo as crianças de 4 a 6 anos nos jardins-de-infância ou escolas maternais. Neste período, a criança era vista como o homem do amanhã, como a salvação da humanidade, porém, mesmo assim ela era entendida como um sujeito a - histórico, sem estar inserida no seu contexto histórico e social.

O segundo período Pós-1930, a criança é compreendida em suas necessidades básicas, e reflexos políticos, sociais e econômicos são aprimorados. Contudo, as mudanças foram lentas e aconteceram mais no papel do que na prática. A criança precisava ser formada, estando ligada ao desenvolvimento da nação. Na década de 1940 foram criados jardins-de-infância em Porto Alegre, nos moldes de Froebel, para atender as crianças de 4 a 6 anos. Em Teresina, foi criado oficialmente em 1933 o primeiro jardim, chamado Lélia Avelino, para atender e desenvolver artisticamente as crianças de 4 a 6 anos. Muitos órgãos foram criados para se responsabilizar pela formação das crianças. Em 1934, a Inspetoria de Higiene Infantil que foi criada em 1923, foi substituída pela Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância, mudando em 1937 para o nome Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância. Em 1940, foi criado o DNCr – Departamento Nacional da Criança, dirigido pelo médico Olinto de Oliveira, o qual ocupou-se de estabelecer normas para o funcionamento das creches, publicando livros e artigos.

No município de São Paulo surge uma nova instituição, o parque infantil, projeto de Anísio Teixeira, vinculado ao recém-criado Departamento de Cultura, que regulamenta e expande o parque infantil, recebendo neste espaço crianças de 3 e 4 a 6 anos e as de 7 a 12, fora do horário escolar. O parque infantil expande-se para outros estados brasileiros, como Amazonas, Bahia, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Distrito Federal. Em 1942, surge a Casa da Criança, projetada pelo DNCr, como uma instituição que reuniria em um só prédio todos os estabelecimentos de ensino, agrupando assim a escola maternal, o jardim-de-infância, a escola primária, o parque infantil, o posto de puericultura, um abrigo para os menores abandonados e um clube agrícola para ensinar o uso da terra. O DNCr não se preocupava apenas com as creches mas, com todo sistema educacional, bem como com a área da saúde.

Entre os órgãos criados se encontra também o Ministério da Educação e da Saúde Pública, a Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP). Segundo Kramer, estes programas estavam mais voltados à criança carente e serviam de escudos governamentais, pois os agentes políticos usavam a infância como autopromoção. A autora enfatiza (1984, p.59) que “num contexto de reforço ao patriotismo e por questões de conciliações políticas foram tomadas medidas burocráticas que influenciaram a conjuntura administrativa e os programas de atendimento à infância”.

A Legião Brasileira de Assistência (LBA) criada em 1942, tendo como objetivo principal atender a criança carente, contava com o apoio da Federação das Associações

Comerciais e Confederação Nacional das Indústrias, com o final da guerra auxiliou no atendimento a maternidade e passou a ser mantida pela renda líquida da Loteria Esportiva Federal. Em 1966, assumiu o atendimento também para a adolescência. A partir de 1974, foi transformada em Fundação e propôs o Projeto Casulo, atendendo crianças de zero a seis anos. Este projeto proporcionava as mães tempo para trabalhar e contava com baixo custeamento.

Kramer (1984) aponta um dualismo que surge devido às políticas falhas no atendimento da criança na/da educação pré-escolar. De um lado a educação é compensatória e por outro lado, mesmo sendo compensatória, nada se faz. Ela peca por ser um espaço de compensar carências, servindo para prever problemas de carências nutricionais, afetivas e culturais e não por ser um espaço de aprendizagem. Erra também por não ser uma educação obrigatória, pois as instituições de Educação Infantil precisam transitar de um direito da família ou da mãe para se tornarem efetivamente num direito de toda criança pequena. As leis referentes à educação pré-escolar, segundo a autora, ainda são muito falhas no Brasil.

As pré-escolas públicas não possuíam uma proposta pedagógica organizada; não havia contratação de professores qualificados e remuneração digna para a construção de um trabalho pedagógico sério. A mão-de-obra, que constituía as pré-escolas, era muitas das vezes formada por voluntários, que rapidamente desistiam desse trabalho.

O governo centralizava a política financeiramente, com fragmentações institucionais, excluindo a participação popular das decisões na política, e fazia uso do clientelismo estimulando as privatizações. A primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB 4024/61) dedica dois capítulos à pré-escola, entretanto, não resolve o problema; a reforma de ensino lei 5692/71 retrocede sobre o papel do Estado no atendimento da criança, na etapa da educação infantil, procura passar o problema para a iniciativa privada, estimulando à ampliação das escolas particulares no atendimento a criança de zero a seis anos. O percentual de matrículas nas redes privadas, na década de 70, aumentou em relação às ofertas da rede pública, Kramer (1995, p. 90) enfatizou que: “Apesar da ênfase ao pré-escolar que se percebe na política educacional brasileira, principalmente a partir de 1975, e não obstante ser inegável a importância proclamada pelas autoridades governamentais, à concretização do atendimento à maioria das crianças está longe de se tornar realidade.” Isto, porque a oferta de vagas para as classes pré-escolares estava dependendo dos recursos financeiros, pois, não existiam fontes próprias para tal educação, sendo as verbas destinadas ao ensino do primeiro grau.

A partir da Constituição de 1988, a Educação Infantil é reconhecida legalmente como um direito da criança, opção da família e dever do Estado. Assim, a partir dessa Carta Magna ficou legalmente definido que os pais, a sociedade e o poder público têm que respeitar os direitos das crianças definidos no artigo 277, da Constituição Federal que diz:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão. (BRASIL,1988).

A lei 8.069, de 13 de junho de 1990, da criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, afirma que a criança e o adolescente têm o direito a educação, saúde, moradia, família, entre outros, visando seu pleno desenvolvimento, preparo para a cidadania e qualificação para o trabalho. De acordo com Rizzini (1997, p. 32):

O Estatuto da Criança e do Adolescente foi considerado um avanço jurídico e social em relação à infância e à adolescência, por encarar a vida das crianças e jovens em sua plenitude (em seu direito à vida, à educação regular, à saúde, ao carinho familiar e à assistência social), o Estatuto legitimou a cidadania como um direito de crianças e, a sua promoção, como um dever do Estado e da sociedade. A prática, no entanto, ainda aponta para os preconceitos, para a marginalização e o descaso com a vida da maior parte das crianças e jovens do país.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei no. 9394/96, atendendo ao dispositivo constitucional, incorpora a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e comunidade, consolidando as políticas públicas, no que diz respeito à educação formal de crianças pequenas, também formaliza a municipalização dessa etapa de ensino.

Com a política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, (LEI 11.274/2006), e com Emenda Constitucional 053/2006 a Educação Infantil passou a atender as crianças de zero até cinco anos. As diretrizes curriculares gerais para a Educação Básica, aprovadas em 7 de abril de 2010, orienta que “ o antigo terceiro período da pré-escola, que correspondia ao atendimento da criança de cinco para seis anos, agora é o primeiro ano do Ensino Fundamental.” (p. 33).

Vale considerar que este panorama histórico, traçado a partir de referências bibliográficas e documentos legais, apontaram que a partir da Constituição de 1988 todas as crianças têm direito de frequentar a Educação Infantil, mas, não é obrigatório. O não obrigatório é uma categoria restritiva porque impede os pais de conseguirem uma vaga para seus filhos e isenta o Estado de garantir a vaga, para a criança, na escola infantil pública.

É necessário considerar que a despeito de todas as dificuldades, a política educacional brasileira atual, tem-se movimentado na direção de democratizar o acesso à escola a todas as crianças brasileiras. O primeiro passo ocorreu com a inclusão obrigatória das crianças de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental. No entanto, faz-se necessário levar em consideração o que Kramer (2006, p.810) afirma sobre essa ampliação da escolaridade obrigatória:

Meu ponto de vista é o de que o planejamento e o acompanhamento pelos adultos que atuam na educação infantil e no ensino fundamental devem levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural, na educação infantil e no ensino fundamental. Isso significa que as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) e que tanto na educação Infantil quanto no ensino fundamental sejamos capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos. A inclusão de crianças de 6 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.

Ficamos com a indagação proposta por Henry Wallon (1989, p.9), psicólogo da infância: “A criança não sabe senão viver a sua infância, conhecê-la pertence ao adulto. Mas o que vai prevalecer neste conhecimento: o ponto de vista do adulto ou da criança?”

2.2 Ampliação do Ensino Fundamental de 9 anos

Em 20 de dezembro de 1996, a LDB n.9.394 é aprovada como uma nova lei da educação. Algumas mudanças para a melhoria educacional como nos financiamentos do ensino, número de dias letivos de 180 para 200 dias (800 horas) e através do Plano Nacional de educação (PNE) sinalizou a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, iniciando aos seis anos de idade, tornando-se meta da educação nacional pela Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001.

Em 16 de maio de 2005, a Lei 11.114 torna obrigatória a matrícula das crianças de 6 anos de idade no Ensino Fundamental, pela alteração dos artigos 6º, 32 e 87 da LDB n. 9.394/96.

Como a lei colocou apenas a obrigatoriedade da matrícula aos seis anos e não o ensino obrigatório de 9 anos, a Lei n. 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 é sancionada e altera os Artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, impondo a duração de nove anos para o Ensino Fundamental e a matrícula obrigatória aos seis anos de idade. E seu Artigo 5º estabelece o prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, 2006).

Ao longo dos últimos anos o mundo passou por grandes transformações, nos campos científicos e tecnológicos, mudando o cotidiano da vida das pessoas, mudando os conceitos de espaço e tempo, e também os conceitos de aprendizagens, visando uma prática educativa mais dialógica para obter uma educação melhor, um ensino que possibilitasse à criança neste mundo que a rodeia, com devido valor e respeito.

Este contexto histórico é importante para entendermos a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Com a Lei 11.274/2006, o Ensino Fundamental brasileiro passa a ter nove anos, incluindo as crianças com seis anos de idade.

A escolarização obrigatória no Brasil até 2006 era uma das menores da América Latina. No Peru a escolarização obrigatória é de onze anos. Na Venezuela, no Uruguai e na Argentina a escolarização obrigatória é de dez anos. O Brasil era o único país da América Latina onde a educação obrigatória iniciava-se aos sete anos, nos demais países latino-americanos, bem como na América do Norte e Europa, as crianças iniciam o ensino aos seis anos, e aos cinco anos na Argentina, Colômbia e Equador. (Batista; 2006, p.6).

Outro fator que influenciou a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos é devido ao mundo produtivo e competitivo no qual nos encontramos inseridos neste século. Como afirma Dowbor (1996, p.29), “se o século XX foi o século da produção industrial, dos bens de consumo, o século XXI será o século da informação, da sociedade do conhecimento”.

Podemos afirmar que esta nova realidade vem exigindo mais qualificações em qualquer área de trabalho, em qualquer serviço, vêm se tornando uma necessidade cada vez maior. Precisam-se acompanhar as mudanças tecnológicas e científicas ocorridas tão rapidamente na sociedade, por isso a escolarização é um dos atributos que está sendo buscado e visto como o passaporte para a vida melhor, porque sem escola não se pode ser nada (mito da cultura brasileira). (ARROYO, 2005, p.122).

Segundo Arroyo (2005, p.121):

O Brasil está fazendo algo que outros países já fizeram, que é a construção básica, por si mesma. Se a educação básica tem sentido por si mesma, não tem sentido propedêutico, preparatório, não tem sentido em função de outros níveis. A educação básica, obrigatória e universal, tal como se construiu nos últimos séculos, foi caminhando para dizer ‘Este é o saber, esta é a cultura, esta é a formação que todo cidadão tem que ter obrigatoriamente, à qual ele tem direito.

O direito a educação, um direito humano (das crianças, adolescentes, jovens-adultos), é uma trajetória escolar que vem se construindo, segundo o autor supracitado, de maneira paciente e sofrida por eles mesmos. Na escola se ensina e se aprende a ser ‘alguém’, ser ‘cidadão de direitos’, no entanto, conforme Arroyo (2009, p. 112), os educandos aprendem a liberdade para garantir o direito à vida e o direito à educação. A escola e a sobrevivência não são escolhas pessoais, mas sim uma condição imposta para os alunos das classes populares, e é vista muitas vezes como uma ‘luz’.

A ampliação do Ensino Fundamental traz o ingresso obrigatório das crianças um ano mais cedo para a escola, acelerando a aprendizagem e garantindo, segundo o MEC (2006) à criança um período maior de convivência escolar, ampliando suas oportunidades de aprendizagem, independente de sua origem social, pertinência étnico/racial, ou credo, desde que nascem. Segundo Saveli (2008, p.68):

Dizendo de um outro modo, a inserção da criança das classes populares mais cedo na escola obrigatória permite à mesma uma familiarização mais precoce com um universo cultural mais amplo, o que possibilita melhores condições para o seu aprendizado, especialmente, da leitura e da escrita.

Para a autora, acima citada, o direito à escola deve ser sinônimo de igualdade de oportunidades, e o EF deve ser assegurado de modo a ter certeza do acesso ao ensino. Este direito só se concretiza na coletividade e não somente de interesse do indivíduo, exigindo do poder públicos “maiores recursos financeiros para dar condições de igualdade pedagógica e social, que assegurem às crianças das classes populares a mesma oportunidade que tem as crianças das classes sociais economicamente mais privilegiadas”. (2008, p.71)

Também de acordo com Batista (2006, p.2), “se as crianças são matriculadas mais cedo, a escola pode dispor de condições mais adequadas para alfabetizá-las, incluindo aquelas pertencentes a meios populares e pouco escolarizados”. A Lei da ampliação visa uma melhor educação procurando não somente se preocupar com o acesso, a permanência e a universalização,

como nas décadas de 1980 e 1990 com leis preocupadas com os aspectos econômicos e financeiros do que pedagógicos.

Necessitando de orientações para a implantação, um dos interesses do MEC em ampliar o Ensino Fundamental para nove anos é de garantir melhores condições de alfabetização e letramento para todas as crianças, uma vez que nem todas tinham acesso à escola antes da primeira série. Com o objetivo de orientar as escolas municipais e estaduais, a Secretária de Educação Básica/MEC organizou uma apostila intitulada “Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações gerais”, que traz uma síntese dos encontros regionais realizados em fevereiro de 2004 e mais três documentos oficiais sobre o assunto: Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos – Relatório do Programa (2004); Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos – 3º Relatório do Programa (2006); e Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (2006). Com todas essas orientações, ainda é necessária uma reflexão mais intensa sobre as questões pedagógicas que o Ensino Fundamental de Nove Anos contempla, questões essas voltadas para uma escola de qualidade para todas as crianças.

As alterações realizadas a partir da Lei n.11.114/2005 alteraram os Artigos 6º, 30,32 e 87 da Lei n. 9.394/96, tornando obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade, garantindo o acesso mais cedo da aprendizagem. As modificações feitas na LDB a partir desta nova legislação apresentam-se da seguinte maneira:

a. No Artigo 6º lê-se: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos *seis anos de idade*, no Ensino Fundamental.” Em vez de: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos *sete anos de idade*, no Ensino Fundamental.”

b. No Artigo 30 lê-se: “A Educação Infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – (VETADO);

Em vez de: “A Educação Infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade;

c. No Artigo 32 lê-se: “O Ensino Fundamental, com duração mínima de *nove anos*, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante:

§ 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:

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

a) plena observância das condições de oferta fixadas por esta Lei, no caso de todas as redes escolares;

b) atingimento de taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) da faixa etária de sete a catorze anos, no caso das redes escolares públicas; e

c) não redução média de recursos por aluno do ensino fundamental na respectiva rede pública, resultante da incorporação dos alunos de seis anos de idade;

Em vez de: “O Ensino Fundamental, com duração mínima de *oito anos*, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante:

§ 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:

I – matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no Ensino Fundamental; (BRASIL, 2005)

Porém, ao vetar o Inciso II do Artigo 30, a previsão constitucional de atendimento a creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade, ficou sem projeto e alteração. Muitos são os pontos críticos que merecem discussão. Para Arelaro (2005), essa Lei que não foi discutida sequer pelo CNE, Conselho Nacional de Educação, gerou problemas dos quais o autor certamente não se deu conta, pois por vetar o Artigo 30 da LDB, que estabelecia as creches e pré-escolas para as crianças de zero a três anos e de quatro a seis anos, deixa sem especificação que estas instituições de educação deveriam atender a educação infantil. Arelaro afirma que: “A lei prevê que essas mudanças já devem entrar em vigor no ano de 2006, mas não define também se a educação infantil, será destinada, dessa data em diante, às crianças na faixa etária de 0 a 5 anos”. (2005, p.1047).

Após ser vista por muitos pesquisadores e outros profissionais como um retrocesso, até mesmo pelas matrículas, não como um ganho para as crianças, e sim se pensando numa preocupação financeira por parte do governo, foi anunciada à Câmara dos Deputados o Projeto de Lei da Câmara n.144, de 2005, para corrigir estas falhas, uma redação alterando a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da lei 9.393/96 foi elaborada, porém foi vetada. Somente em 6 de

fevereiro de 2006 com a Lei n. 11.274 as alterações foram feitas na LDB corrigindo as falhas. Ficando nos Artigos 29, 30, 32 e 87 as seguintes alterações:

a. Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade;

b. Vetado

c. Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Vetado

d. Art. 32. O Ensino Fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante:

e. Art. 32. O Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

f. Art. 87 ...

§ 2º O Poder Público deverá recensear os educandos no Ensino Fundamental, com especial atenção para os grupos *de sete a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade*.

§ 3º ...

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

a) plena observância das condições de oferta fixadas por esta Lei, no caso de todas as redes escolares;

b) atingimento de taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) da faixa etária de sete a catorze anos, no caso das redes escolares públicas; e

c) não redução média de recursos por aluno do Ensino Fundamental na respectiva rede pública, resultante da incorporação dos alunos de seis anos de idade;

g. Art. 87 ...

§ 2º O Poder Público deverá recensear os educandos no Ensino Fundamental, com especial atenção para o grupo *de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos de idade e de 15 (quinze) a 16 (dezesesseis) anos de idade*.

§ 3º ...

I – matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental;

a) Revogado

b) Revogado

c) Revogado

Quanto ao que se refere à Educação Infantil e o direito das crianças pequenas a obrigatoriedade, até o presente momento a redação indica somente a duração, que é de zero a seis anos, não a determinando como obrigatória. Para Gorni (2007, p.69) , a aprovação da Lei 11.274/2006:

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

Sabendo quão importante é a educação para melhorar a vida dos indivíduos, a inclusão das crianças com seis anos no Ensino Fundamental, produz resultados significativos de como devem ser os alunos, verdadeiros cidadãos para a sociedade do século XXI. Investir para a educação da cidadania não é algo que se apresente como novo na área educacional. Quando se inclui as crianças de seis anos na escola, demonstra-se o investimento na infância. É inaceitável que crianças com seis anos fiquem fora da escola, discursos difundidos e defendidos por órgãos internacionais como a UNICEF, UNESCO, Banco Mundial e outros.

Contudo, muitos pesquisadores da infância, como Kramer afirma que “a inclusão de crianças de 6 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”. (KRAMER, 2006, p. 811).

A realidade escolar brasileira apresenta a Educação Básica dividida em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A primeira etapa da Educação Básica, a

Educação Infantil, mesmo sendo a primeira etapa, não é obrigatória e fica a cargo das creches para atender as crianças de zero a três anos, e das pré-escolas de atender as crianças de quatro e cinco anos. A Educação Infantil é ainda, em grande parte, vista como instituição assistencialista, cumprindo uma função social além de educacional.

Segundo o Plano Nacional de Educação:

A educação infantil é um direito de toda criança e uma obrigação do Estado (art. 208, IV da Constituição Federal). A criança não está obrigada a freqüentar uma instituição de educação infantil, mas sempre que sua família deseje ou necessite, o Poder Público tem o dever de atendê-la. Em vista daquele direito e dos efeitos positivos da educação infantil sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, já constatado por muitas pesquisas, o atendimento de qualquer criança num estabelecimento de educação infantil é uma das mais sábias estratégias de desenvolvimento humano, de formação da inteligência e da personalidade, com reflexos positivos sobre todo o processo de aprendizagem posterior. Por isso, no mundo inteiro, esse segmento da educação vem crescendo significativamente e vem sendo recomendado por organismos e conferências internacionais. (2001, p.15)

Refletindo a frase: ‘o atendimento de qualquer criança num estabelecimento de educação infantil é uma das mais sábias estratégias de desenvolvimento humano, de formação da inteligência e da personalidade, com reflexos positivos sobre todo o processo de aprendizagem posterior.’ E de acordo com o Parecer nº 39/2006, como cita Abbiati (2008, p. 114):

[...] a legislação atual enfatiza a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade. No entanto, afirma que esta primeira etapa da educação básica é o espaço das aprendizagens espontâneas, enquanto o ensino fundamental é espaço escolar em que se desenvolvem as aprendizagens científicas. Acerca dessa afirmação, o relator complementa: A Educação Infantil, em particular a pré-escola, trabalha sobre os conceitos espontâneos que são formados pela criança em sua experiência cotidiana, no contato com as pessoas de seu meio, de sua cultura, em confronto com uma situação concreta. Os conceitos científicos sistematizados não são diretamente acessíveis à observação ou ação imediata da criança, sendo adquiridos por meio do ensino, como parte de um sistema organizado de conhecimentos mediante processos deliberados de instrução escolar. (2006, p. 4).

Constata-se que o Ensino Fundamental de Nove Anos, em especial nas séries iniciais deverá privilegiar uma metodologia lúdica de aprendizagem, com bons professores formados na Pedagogia ou Normal Superior, e que seja organizada em ciclos, como explica Arroyo não é “nada fácil, de organizar o trabalho, os tempos e espaços, os saberes, as experiências de

socialização da maneira mais respeitosa para com as temporalidades do desenvolvimento humano” (ARROYO, 1999, p. 158).

E que sem demoras a primeira etapa da Educação Básica precisa ser obrigatória e atender ao direito de cada criança, em especial as da pré-escola (de quatro e cinco anos), porque mesmo sendo vista como um espaço de aprendizagens espontâneas, ela trabalha com as experiências cotidianas e a cultura de cada criança que embasará a sequência da aprendizagem, aquela dita como conhecimentos científicos do Ensino Fundamental. Então, os Pareceres de 2006, 2007 e outros subsequentes reforçam a necessidade de mudanças, no tocante a um projeto político-pedagógico semelhante da Educação Infantil para as séries iniciais, do Ensino Fundamental, para que haja um engajamento, um ‘verdadeiro diálogo’; e também que haja oferta e qualidade para a Educação Infantil, especialmente para as crianças de quatro e cinco anos (pré-escola).

Com a publicação da Lei 11.274/2006 muitos sistemas escolares estão provavelmente acelerando o processo aprendizagem, exigindo das crianças de seis anos uma adaptação ao currículo antigo, da 1ª série, que era aplicado às crianças de sete anos.

Outra questão importante é como está acontecendo a passagem da criança da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos. Segundo Barbosa (2009, p.30):

[...] a escola que recebe as crianças de seis anos deve se preocupar em assegurar que está transição ocorra da forma mais acolhedora possível. A passagem da criança para o Ensino Fundamental não pode representar uma ruptura abrupta com o processo anterior vivido por ela, seja em casa ou na instituição da Educação Infantil. Por isso, faz-se necessária uma continuidade das suas experiências, de forma que a criança se sinta inserida e acolhida num ambiente prazeroso e propício à aprendizagem.

Segundo a LDB (BRASIL, 1996) é de direito de uma criança em idade pré-escolar (crianças de seis anos, até então) uma educação que garanta o seu ‘desenvolvimento integral (...), em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social’. Para Correa (2007, p.12):

No que se refere ao “desenvolvimento integral”, deve-se ter presente que a criança precisa ser considerada em suas diferentes formas de manifestação, bem como em suas diversas formas de apreender a realidade. Além disso, quanto menor a criança, maiores são suas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento, bem como de livre expressão a partir de múltiplas possibilidades. Considerando o já exposto quanto à estrutura e organização da maioria de nossas escolas de EF, fica-nos a questão: em que

medida esta escola conseguirá efetivar o direito à expressão, à aprendizagem e ao desenvolvimento por meio de múltiplas experiências? Crianças submetidas a quatro horas diárias de aula sentadas, apenas ouvindo a exposição de um professor, copiando “matéria” da lousa ou fazendo “exercícios” de repetição certamente não terão condições de alcançar um desenvolvimento satisfatório, menos ainda, integral.

Segundo o documento do MEC, as crianças de zero a seis anos devem ser acomodadas em espaços lúdicos, permitindo que as crianças brinquem, corram, subam e desçam, escalem, escorreguem, rolem, joguem bola, escondam-se, etc. Que tenham mobílias adaptadas para a devida faixa etária, com diversos materiais pedagógicos, como lápis, papéis, tintas, pincéis, tesouras, massa de modelar, jogos, brinquedos, blocos para construção, material sucata, etc. tudo como presença obrigatória. (BRASIL, 1988, p.69). Para Abbiati (2008, p.166):

O silêncio do CNE a respeito de assunto tão relevante, pode dar margem aos sistemas e estabelecimentos de ensino de se omitirem com relação à adequação dos espaços que receberão as crianças de seis anos de idade, obrigando-as, dessa forma, a se adaptarem a uma estrutura física que não condiz com a sua idade.

Portanto, uma vez implantado o Ensino Fundamental de Nove Anos, com seu prazo já terminado – 2010 – podemos afirmar que houve uma desestruturação no que já estava estabelecido. Mudanças ocorreram no dia a dia das escolas, impulsionando-as a novos contextos e implicações. E, passados seis anos, ainda é necessário repensá-lo quanto ao seu todo, quanto à urgência da reorganização pedagógica, de currículos, do projeto político-pedagógico (que já foi refeito, porém parece não ser aplicado como na letra escrita), de espaços físicos adequados, da hora do brincar. Há a necessidade de um pensar coerente que vise o pleno desenvolvimento das crianças em seus aspectos físico, intelectual, social, psicológico e cognitivo.

Oportunidades de repensar as práticas pedagógicas surgiram com certeza com a ampliação do EF. Um olhar voltou-se para as crianças com seis anos, antes vistas como crianças da EI e agora como alunos do EF, em especial com as crianças das classes desfavorecidas. Há uma inquietação por parte das professoras que buscam conciliar o ensino com o tempo de brincar. O processo de implementação ainda está se legitimando dentro das escolas precisando de tempo e constantes avaliações e estudos.

CAPÍTULO III

ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS DADOS EMPÍRICOS

Os dados obtidos em forma de discursos foram organizados em categorias aqui denominadas de “formação discursiva dos sujeitos”. Nos inspiramos nos conceitos elaborados por Foucault para entender que o discurso é um objeto de estudo, uma vez que ele representa a expressão da ideia do sujeito (1996, p.50). Segundo o autor, supracitado, para obter a análise de uma formação discursiva, necessário se faz “estabelecer um conjunto semelhante; se puder mostrar como qualquer objeto do discurso em questão aí encontra seu lugar e sua lei de estabelecimento; se puder mostrar que ele pode dar origem, simultânea ou sucessivamente, a objetos que se excluem, sem que ele próprio tenha que se modificar”. (FOUCAULT, 1996, p.50). Assim, uma formação discursiva dependerá de várias observações, pois não é fácil dizer algo novo sem antes prestar atenção ou tomar consciência. Para o autor é preciso haver relações entre as coisas faladas, entre as observações e as informações adquiridas.

O discurso dos sujeitos está relacionado com a sua posição no espaço do trabalho, com as suas relações interpessoais (pais, alunos e outros colegas) e sua experiência de trabalho. Nesse sentido é fundamental identificar os sujeitos que estiveram envolvidos neste estudo.

3.1 - Configuração dos sujeitos

Os sujeitos da pesquisa foram dois diretores, quatro pedagogos, cinco professoras e sessenta e nove crianças. Tomamos o cuidado de não expor os sujeitos desta pesquisa, portanto optamos pela utilização de letras para denominá-los.

O diretor e pedagogo A tem 48 anos, há mais de 30 anos exerce a profissão na área da educação, é formado em Pedagogia, Psicologia e Ciências Religiosas, possui especialização, Mestrado e está concluindo Doutorado. O sujeito A demonstrou experiência profissional, dedicação e compromisso com a educação das crianças da escola em que atua.

A pedagoga B também tem 48 anos, tem 22 anos de experiência profissional, é formada em Pedagogia e fez especialização da área da Alfabetização e Psicopedagogia. Sempre atuou em escolas municipais.

A pedagoga C tem 45 anos, fez curso de Pedagogia e especializações em Psicopedagogia, Psicologia da Educação, Desenvolvimento Pessoal e Familiar. Atua há 27 anos em escolas.

A diretora e pedagoga D tem 40 anos, fez curso de Pedagogia e especialização em Psicologia da Educação e Mestrado em Política e Gestão da Educação. Atua há 22 anos em escolas municipais.

A professora A tem 22 anos, recém formada em Pedagogia e na especialização de Psicopedagogia, atua há cinco anos com professora. Trabalha com crianças de 3 anos a 6 anos. Ela relata afeição pelas crianças pequenas e foi sua a opção de trabalhar com elas.

A professora B tem 58 anos, é formada em Serviço Social e possui especialização em Educação Infantil. Atua como professora há 17 anos, tendo trabalhado com crianças de 3 a 8 anos.

A professora C tem 37 anos, fez curso de Pedagogia e especialização em Psicopedagogia, atua como professora a 18 anos. Sempre trabalhou com as crianças do EF.

A professora D tem 47 anos, fez curso de Pedagogia e especializações em Psicologia da Educação, Docência do Ensino Religioso e Educação Especial para Surdez. Sempre atuou em escolas municipais, trabalhando há 24 anos com crianças da faixa etária de 5 a 10 anos.

A professora E tem 39 anos, fez licenciatura em Letras e especialização na Metodologia do Ensino da Arte. Atua como professora há 18 anos, trabalhando com crianças de 5 a 10 anos nas escolas municipais.

As 69 crianças da pesquisa possuem a idade entre 5 e 6 anos, sendo que 49 delas frequentam a escola num período integral. Elas compõem três turmas, a primeira de 20 alunos (turma vespertina – 13:00 às 17:15), a segunda de 25 alunos e a terceira de 24 alunos (turmas de período integral - 7:50 às 16:00). A maioria das crianças já frequentava a escola, a EI, antes de ingressar no primeiro ano do EFNA, com exceção de dois alunos.

Na turma do colégio privado, composta por 20 crianças, o agrupamento das classes era sempre variado, algumas vezes a professora compunha dois blocos juntando 10 carteiras para cada um. Às vezes compunha blocos de quatro carteiras e às vezes as carteiras se encontravam

organizadas em fileiras. As crianças sentam em carteiras condizentes ao tamanho delas. Observamos que a sala era toda decorada, possui vários cartazes que eram utilizados diariamente pela professora, como cartaz do aniversariante, da pauta do dia, do ajudante, da chamada, do calendário e 'hoje o dia está'. Possui um quadro de giz e acima dele o alfabeto decorado para visualização, um armário, uma mesa para a professora, vários ganchos na parede do fundo onde as crianças penduravam suas lancheiras.

As crianças dessa turma eram sempre participativas, buscando interagir com a professora que sempre estimulava a participação de todos. Eram crianças tranquilas e altamente disciplinadas. Meninos e meninas interagiam com facilidade, ajudando entre elas, e dividindo os materiais e brinquedos. A professora sempre propiciava um ambiente de independência, as crianças tinham a liberdade de levantar para pegar e guardar seu próprio material, bem como para ir ao banheiro.

Nas turmas da escola pública, composta por 25 e 24 crianças, o agrupamento delas se fazia em três grandes mesas (no tamanho correto para as crianças) com cadeirinhas ao redor, sempre nos mesmos lugares. As salas possuem um grande quadro de giz, na altura das crianças com o alfabeto decorado acima, com letras pequenas de pouca visualização. As salas possuem vários cartazes, como o cartaz dos aniversariantes, das atividades, das regras, etc., e também, o cartaz da 'rotina do dia', o mais utilizado pelas professoras e pelas crianças. Possuem duas mesas para a professora, dois armários abertos e um fechado em cada sala. Um painel no fundo das salas onde eram colocadas as atividades realizadas pelas crianças. Os espaços físicos das salas são de um bom tamanho.

A turma da escola pública, composta por 25 crianças, é menos agitada. Percebemos que por possuírem apenas uma professora regente as crianças apresentavam-se mais disciplinadas, pois quando a professora explicava as atividades ou chamava a atenção elas prontamente atendiam. A turma composta por 24 crianças era mais agitada e indisciplinada. As crianças, às vezes, pareciam perdidas, por possuírem uma professora que ficava com elas no período da manhã e outra no período da tarde. Em ambas as turmas, percebemos maior separação entre meninos e meninas, o que não possibilitava uma boa interação, nem a troca de brinquedos e materiais, muito menos ajuda entre elas.

3.2 - As escolas da pesquisa

O estudo foi realizado em três escolas, uma da rede privada e duas da rede pública. As escolas serão denominadas de X, Y e Z, sendo que nessa última aplicamos somente os questionários para diretora, pedagoga e professora.

3.2.1 - Escola privada X

A escola privada X foi criada no ano de 2000 para atender as crianças na idade de creche e pré-escola, isto é, de zero a seis anos. Em 2002 e 2003 começou a funcionar o Ensino Fundamental – séries iniciais, e em 2007 o funcionamento das séries finais (5^a a 8^a séries). A partir de 2007 pela imposição da Lei da ampliação do EF para 9 anos, a Educação Infantil fica de zero até cinco anos, e o Ensino Fundamental de seis anos a quatorze anos de idade.

A escola possui um espaço físico de 6.000 m² de terreno, sendo 1.220 m² de área construída. O espaço físico da EI e EF possui dependências integradas. Contém 9 salas, sendo 1 com dormitório, possui 2 banheiros, sala de biblioteca, refeitório, cozinha, cantina, pátio interno e externo, parque infantil, sala de laboratório, sala dos professores e sala de coordenação pedagógica. A escola trabalha com projetos complementares no EFNA de forma integrada entre as turmas. A matriz curricular do 1º ano contém as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Ensino Religioso, Educação Física, Inglês e Artes.

As gravuras das páginas seguintes fazem parte da sala de aula da Escola X. A sala raramente está organizada com as carteiras em fila indiana, como pode ser observado na primeira gravura.

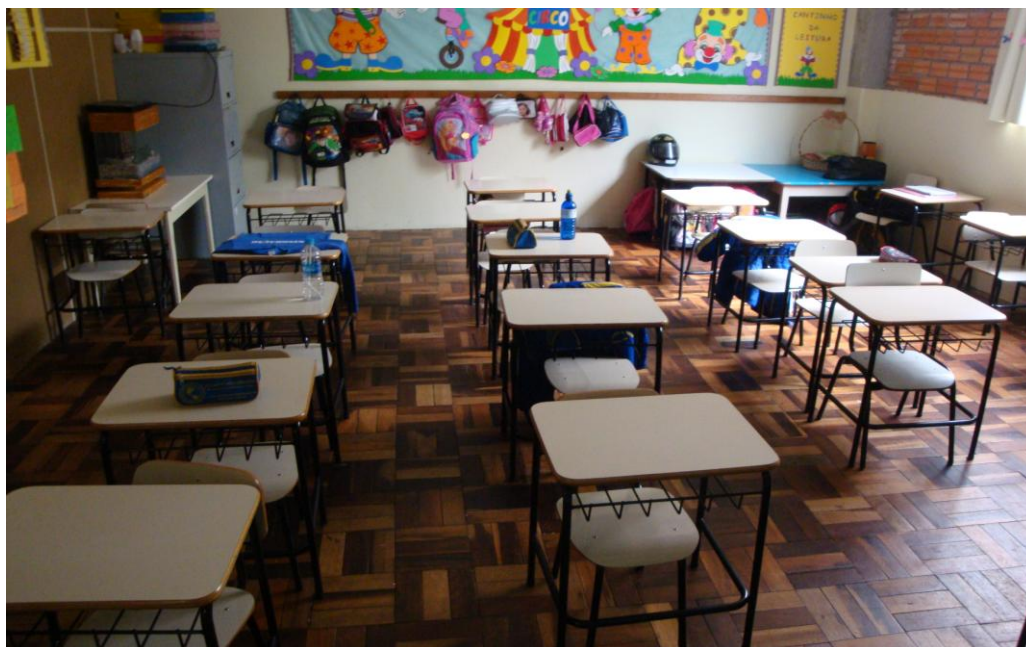


Figura nº 1 – Sala de aula.

Isso só acontece quando a disciplina não condiz com a expectativa da professora. Geralmente as carteiras dessa classe estavam organizadas em grupos, de meninos e meninas, ou em duplas. No entanto, a sala tem pouco espaço físico, pode-se afirmar que é uma sala pequena em metragem para o número de crianças (20 alunos).



Figura nº 2 – Sala de aula.



Figura nº 3 – Sala de aula.

A gravura abaixo faz parte do pátio interno da escola, onde estão as mesinhas para o lanche. As crianças se acomodam de forma correta, pois tanto as mesas quanto as cadeiras condizem ao tamanho das crianças. Elas sentam-se e lancham tranquilamente.



Figura nº 4 – Refeitório.

A gravura seguinte é do parque de areia. Parece pequeno, mas o espaço é bom para o número de crianças, elas brincam prazerosamente nesse lugar. Como expressou uma criança da classe: “O que eu mais gosto de fazer na escola é de brincar no parque de areia porque tem balanço”.



Figura nº 5 – Parque Infantil.

Na página a seguir temos a figura do pátio externo dessa escola. O pátio é pequeno e a cancha de esporte é aberta geralmente para os alunos maiores, porém, a escola já fez aquisição de um terreno ao lado e estará expandido a área externa.



Figura nº 6 – Pátio.

3.2.2 - Escola pública Y

A escola pública, Y possui um espaço físico privilegiado, tem de 15.000 m² de terreno arborizados, sendo 5.000 m² de área construída. O espaço físico da EI e EF (1º ciclo) possui dependências apropriadas para o atendimento de crianças de 4 a 7 anos. Contém 8 salas, sendo 4 com dormitórios, possui 2 banheiros infantis com chuveiros, sala de brinquedoteca, refeitório, cozinha, pátio interno e externo, parque infantil, sala de coordenação pedagógica. Possui mais 2 blocos para o EF. O recurso administrativo e financeiro vem da parceria da UEPG e da Prefeitura Municipal. Os professores são cedidos e remunerados pela prefeitura municipal e a equipe pedagógica pela UEPG. A escola possui estruturas que se compõem de: Seção de apoio (alimentação e nutrição); Seção de cultura (esportes, lazer); Seção de saúde e de serviço social e; Seção de serviço (limpeza e manutenção, recursos humanos, tesouraria e secretaria geral).

É uma escola de tempo integral. As crianças permanecem na escola em um período de seis horas diárias, com exceção de quarta-feira que permanece com 4 horas, meio período. O horário do almoço é de uma hora e meia com atividades recreativas, lúdicas e esportivas. Cada grupo dá um caráter pessoal a sua sala de aula, expondo trabalhos, decorando as paredes, colocando murais, construindo cantinhos para fortalecer o sentimento de ‘pertencimento’ e

também para facilitar a aprendizagem cognitiva e afetiva. Cada classe é identificada por um símbolo⁴ escolhido pelos alunos no início do ano letivo.

As duas primeiras figuras são das salas de aula das classes dos primeiros anos. Ambas têm a mesma metragem e os mesmos mobiliários. São salas amplas, com muitos cartazes que não são utilizados com frequência. Nos três meses que fizemos a observação das classes os cartazes continuaram os mesmos. As professoras não mudam as mesinhas e as cadeirinhas dos lugares a fim de variar o lay out da classe.



Figura nº 7 – Sala de aula.

⁴ Cada grupo (classe) dá um caráter pessoal a sua sala de aula, expondo trabalhos, decorando as paredes, colocando murais, construindo cantinhos para fortalecer o sentimento de ‘pertencimento’ e também para facilitar a aprendizagem cognitiva e afetiva. Cada grupo (classe) é identificado por um símbolo, escolhido pelos alunos no início do período letivo e assim fazem as investigações sobre o tema. (PPP).

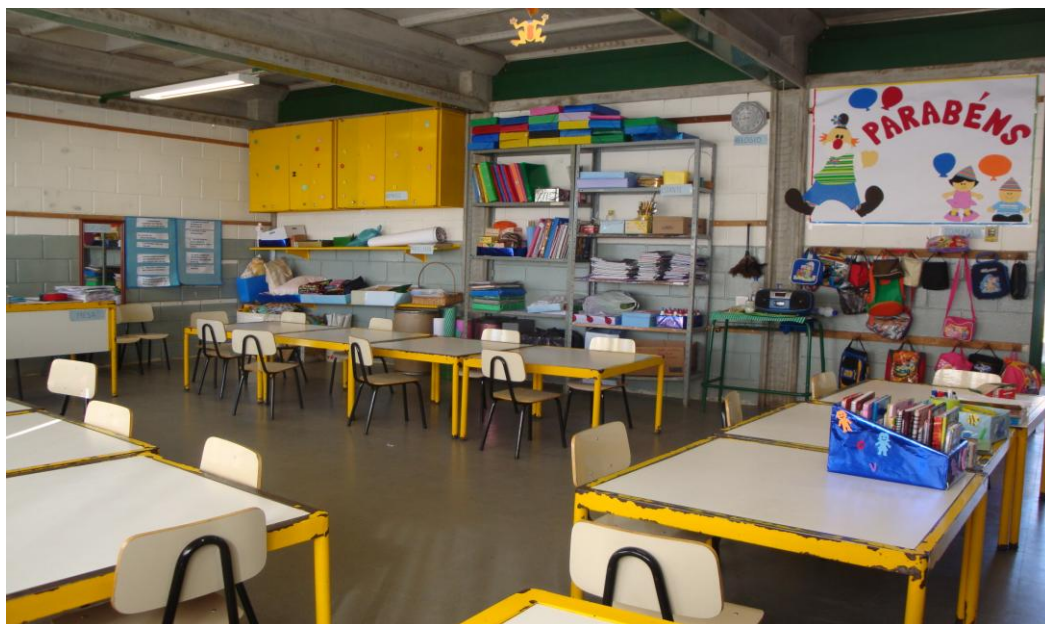


Figura nº 8 – Sala de aula.

A figura seguinte é do refeitório da escola. Com mesas e cadeiras grandes que mal acomodam as crianças para o lanche ou para a refeição. Muitas delas não alcançam direito a comida, o prato e os talheres, pois são pequenas. Esse lugar, segundo o combinado deve ser um lugar para comer em silêncio. Todas as mesas ficam ocupadas num determinado horário, com as crianças da Educação Infantil e das duas classes do primeiro ano.



Figura nº 9 – Refeitório.

O parque de areia é bem espaçoso. É o lugar que as crianças ficam no período livre (depois do almoço), é também o lugar preferido da maioria delas.



Figura nº 10 – Parque Infantil.

As duas gravuras a seguir são do pátio interno que é utilizado diariamente após o lanche da manhã e da tarde, enquanto as professoras fazem seu lanche. Nos dias frios, as crianças também sentam no chão gelado para brincar ou cantar.



Figura nº 11 – Pátio interno.



Figura nº 12 – Pátio interno.

Os discursos dos sujeitos envolvidos na pesquisa foram agrupados conforme a similitude do conteúdo expresso. A partir desse conteúdo buscamos definir os núcleos de análise ou categorias.

Os conteúdos das falas dos sujeitos giram sobre o impacto da Lei 11.274/2006 e na organização da escola em relação dos seguintes aspectos:

- a- A transição das crianças da EI para o primeiro ano do EFNA;
- b- O trabalho pedagógico desenvolvido nas classes do primeiro ano;
- c- Os desafios enfrentados pela escola para atender as demandas legais e as expectativas dos pais;
- d- A escolarização da infância.

O instrumento de registro que utilizamos no período de nossa observação foi o diário de bordo. O diário de bordo, como anteriormente definido, foi um instrumento que trouxe muitas contribuições para a pesquisa. Trata-se de um documento de investigação mais pessoal, com dados subjetivos de construção baseado na percepção e carregado de subjetividade. No nosso caso, constitui-se de um conjunto de textos onde há registros das ações dos diretores, dos pedagogos, das professoras e das crianças. Esse material engrandeceu a pesquisa, pois, revelou outra perspectiva do conhecimento sobre o primeiro ano do EFNA. Contudo, os relatos e as

observações do dia a dia nas escolas não serviram para um julgamento de valores por parte da pesquisadora, mas sim para tecermos um conhecimento e um entrelaçamento mais claro entre a teoria e a empiria.

Esse material possibilitou direcionar o nosso olhar para a cultura escolar, para as crianças e para as práticas pedagógicas mais presentes na sala de aula.

3.3 As vozes dos diretores, dos pedagogos e das professoras sobre o impacto da Lei 11.274/2006

Traçamos nosso olhar por essas categorias por compreendermos serem as mais relevantes para a pesquisa e que irão contribuir para que as crianças de seis anos sejam entendidas como crianças que possuem direito da ampliação do ensino, com maior tempo para aprender e interagir, porém, respeitando a especificidade dessa faixa etária.

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de escolarização se fez com o acréscimo de um ano a mais no início do EF, permanecendo, então, as séries iniciais com cinco anos, com as crianças de seis a dez anos, e as séries finais com quatro anos para crianças e adolescentes de onze a quatorze anos.

O impacto dessa lei nas instituições de ensino se deu especialmente na última etapa da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos. Segundo o Parecer CNE/CEB22/98, relatado por Regina Alcântara de Assis, sobre as especificidades da Educação Infantil, a primeira etapa da Educação Básica, lembrando que a criança de seis anos de idade, antes da Educação Infantil e agora do primeiro ano do Ensino Fundamental, não deixou de ser a mesma criança, pois:

Crianças pequenas são seres humanos portadores de todas as melhores potencialidades da espécie: inteligentes, curiosas, animadas, brincalhonas em busca de relacionamentos gratificantes, pois descobertas, entendimento, afeto, amor, brincadeira, bom humor e segurança trazem bem estar e felicidade; tagarelas, desvendando todos os sentidos e significados das múltiplas linguagens de comunicação, por onde a vida se explica; inquietas, pois tudo deve ser descoberto e compreendido, num mundo que é sempre novo a cada manhã; encantadas, fascinadas, solidárias e cooperativas desde que o contexto a seu redor, e principalmente, nós adultos/educadores, saibamos responder, provocar e apoiar o encantamento, a fascinação, que levam ao conhecimento, à generosidade e à participação. (BRASIL, 1998, p.07).

O discurso dos sujeitos das escolas pesquisadas, afirmou que realmente houve modificações provocadas pela Lei que ampliou o EF para nove anos, especialmente na organização escolar em seus aspectos pedagógicos, administrativos e físico, justamente para poder continuar atendendo as crianças com seis anos da mesma maneira que eram atendidas na EI. Portanto, se fez necessárias as mudanças, segundo Pedagogo A: *“No aspecto pedagógico: readequação dos conteúdos e da forma de trabalhar. Administrativo: aumento do número de professores e funcionários. Físico: adequação de salas e mobiliário”*. Para Pedagoga B, houve necessidade de *“Reorganização de turmas conforme idade dos alunos. Radequação do espaço físico (salas de aula). Redistribuição de turmas x professores”*.

Os discursos das professoras sobre as mudanças revelaram que houve discussões no interior da escola promovida pela coordenação pedagógica e pela direção para explicar a mudança do Ensino Fundamental de oito para nove anos, ficou claro também que ainda *“ocorre discussões sempre que há necessidade e surge alguma dúvida”*. Somente para a professora B, a mudança da entrada da criança com seis anos no EF é muito cedo, segundo ela: *“é muito cedo 6 anos para estarem no 1º ano, quando ainda nem estão preparados psicologicamente, para tanta responsabilidade que o 1º ano impõe”*.

Segundo o documento do MEC, a reorganização do EFNA, era uma questão essencial para a inclusão das crianças de seis anos das classes populares na educação obrigatória. As reorganizações da sua estrutura, das gestões, dos ambientes, dos espaços, dos tempos, dos materiais, dos conteúdos, das metodologias, dos objetivos, dos planejamentos e das avaliações, são uns quesitos importantes para atender e assistir de maneira adequada e prazerosa as crianças de seis anos. E quanto à idade, seis anos, ficou claro que:

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 apresenta grandes possibilidades 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, 2004, p. 17).

O impacto da Lei no interior da escola ficou bem evidente no relato da professora D ao afirmar que: *“Na verdade, houve discussões sim, pouco fundamentadas. Não dispúnhamos de material organizado para atender essa nova realidade nas escolas. Uns defendiam que o 1º ano, seria do pré da EI, entendendo assim que houve somente mudanças de nomenclatura. Outros, com o passar do tempo, já não se mantinham na mesma ideia e com isso vieram as cobranças. Sempre que podíamos e a cada documento novo que surgia, tínhamos por hábito de lermos juntos, discutir, até para poder entender e acompanhar melhor sobre o que estava ocorrendo. Mas, como eu já disse discussões sem muito fundamento. Até dentro da própria escola, numa equipe de trabalho, as opiniões se dividem. Também, não podemos esquecer a presença dos pais que, na sua maioria, achavam que por seu filho estar no EF, aprenderia a ler e a escrever até o final do 1º ano. Lembro-me ainda de pais que me cobravam quando eu ia ensinar “letra de mão” para seus filhos. Ou, comparavam o trabalho realizado na escola com o de outras escolas, fazendo colocações do tipo “aqui o trabalho é mais fraco”, em determinada escola é “mais forte”, cobram mais. Com os pais as discussões eram um pouquinho mais complicadas. Uns cobravam demais, outros, nada. Continuavam a tratar seus filhos como “bebezinhos” da EI. Chupeta, mamadeira, dormir com a mamãe, usar o “cheirinho”, fala infantilizada, eram práticas comuns entre as crianças, que recebiam todo o apoio da família. Isso também dificultava o trabalho. Penso que isso atualmente tenha mudado um pouco, porém há muito que se fazer ainda”.*

Percebemos, portanto, que passados seis anos da política da ampliação do EF, ainda há discordâncias dentro das escolas. Muitos desafios a serem vencidos, para se romper com as representações presentes sobre o que representa a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

A ideia de escolarização está muito relacionada com o Ensino Fundamental. Nesse sentido, não leva em consideração que é a mesma criança da Educação Infantil, o que importa é que agora tem que se preocupar com o ensino, com a escolarização, com a alfabetização. No entanto, os documentos oficiais e pesquisadores da área da educação que desenvolvem estudos sobre a infância enfatizam a necessidade de se articular a Educação Infantil com os anos iniciais do Ensino Fundamental.

3.3.1 A transição das crianças da Educação Infantil para o 1º ano do EFNA

Sobre a transição das crianças da EI para o EFNA muitos textos e pesquisas revelaram a importante necessidade de articulação entre as duas etapas. Kramer (2006, p.20) deixa claro que a

Educação Infantil e Ensino Fundamental são indissociáveis, pois ambas as etapas de ensino se envolvem com o conhecimento e afetos; cuidados e atenção; seriedade e riso. A transição, segundo os documentos do MEC (2004, p.22) precisa ocorrer da forma mais natural possível, não provocando rupturas e impactos negativos no seu processo de escolarização.

A pesquisa revelou que o discurso dos diretores e pedagogos traz a informação de que houve uma preparação para a transição das crianças e foram organizadas propostas para essa articulação. Para o Pedagogo A: *“Houve preparação dos professores quanto ao entendimento da continuidade da Educação Infantil. As crianças quase não sentiram a diferença, pois o espaço do brincar permaneceu”*. E quanto à realização da articulação entre a EI e EFNA: *“Existe, mas como é uma continuidade as crianças apenas tomam consciência de que estão ingressando no EF”*.

Percebemos que a transição ocorreu de forma tranquila em ambas as escolas, pois os pedagogos estavam cientes de não haver rupturas entre uma e outra, conforme pedagoga C: *“Na verdade não acreditamos que deva haver uma ruptura na passagem da Educação Infantil para o primeiro ano do EF, pois em nosso currículo trabalhamos com projetos os quais tanto na EI (até o ano de 2010) quanto os alunos do EF são envolvidos. Além disso, respeitamos a idade das crianças e valorizamos muito o brincar e a construção coletiva do conhecimento”*.

As professoras A, C e E, revelaram, em seus discursos, que houve reuniões para comunicarem os pais sobre a transição das crianças, mas as crianças não foram preparadas para a mudança. Professora A: *“...houve uma reunião para os pais explicando a mudança e como seria trabalhado e até hoje essa reunião acontece todo final de ano para as crianças que estão em transição para o 1º ano, quanto as crianças é realizado um trabalho de preparação durante todo o pré II, incentivando-os para o 1º ano.”* Professora C: *“Foi comunicado aos pais em reunião que a escola passaria a atender os alunos dentro da nova lei e algumas adaptações foram feitas nas turmas, conforme a idade das crianças, as que estavam no pré e tinham 6 anos ou fariam no decorrer do ano passaram para o primeiro ano do EF começando a iniciar este ciclo na escola e as que já tinham 7 anos ou iriam fazer continuaram na primeira série até terminar a quarta série na escola. Então ficou um 1º ano do EFNA e uma primeira série.”* Professora E: *“Na primeira reunião com os pais foi colocado algumas características do EF que não eram evidenciadas na EI. Com as crianças foi falado de forma informal, em conversas durante a aula, como seria o trabalho neste ano”*.

A professora D lembrou que tal ‘explicação’ foi bem questionada pelos pais, pois, alguns pais acharam seus filhos ainda muito pequenos para estarem no EF, outros buscaram até na justiça o direito de seus filhos entrarem no EFNA, pensando em antecipar o ensino, achando que o antigo pré seria a primeira série, e seus filhos estariam ganhando um ano escolar. Ela relatou que ante tal situação “... *as escolas sentiam-se ‘perdidas’ sem saber o que fazer, gerando muita insegurança, não só por parte dos pais, como também, por parte da própria escola. O que coube a escola fazer, ela fez. Reuniu os pais, não só uma vez, para que estes se inteirassem da situação. Em alguns momentos, a insegurança crescia mais ainda, diante da possibilidade de mexer novamente com seus filhos na escola, pois nada ainda estava definido. Era mais ou menos assim: de manhã vinha uma ordem do Núcleo de Educação e a tarde já era outra que chegava. Lembro também que existiu muita **briga** em termos legais e também porque não dizer, por interesses políticos. Por um lado os que defendiam o ingresso da criança no EFNA em que completasse 6 anos, por outro, os que defendiam acirradamente o “corte etário” para o ingresso destas. Dá para imaginar o **caos** instalado até que tudo **normalizasse**”.*

Quanto à transição e articulação das turmas, o que ficou evidente foi que no início, em 2006, houve um pequeno desconforto na reorganização das turmas, mas que logo ocorreu o processo de adaptação de maneira que houve continuidade aos encaminhamentos necessários a devida transição, como na reorganização do currículo, na utilização do mesmo espaço físico, por exemplo. Atividades integradas ajudaram para que rupturas não ocorressem entre a EI e o EFNA, bem como um planejamento articulado, entre pedagogos e professoras, buscou por meio de reflexões, os ajustes e modificações necessárias.

3.3.2 O trabalho pedagógico desenvolvido nas classes do 1º ano

Esta categoria tem a ver com o dimensionamento da prática pedagógica com relação às propostas, aos currículos e os conteúdos, projetos político-pedagógicos reformulados, metodologias, planejamentos, materiais didáticos específicos, ambientes, espaços, tempos, avaliações, a escolha do docente preparado e qualificado para atender as crianças de seis anos, o aprender brincando, etc.

No discurso dos diretores e pedagogos a nova lei trouxe muitas dúvidas e preocupações no que se referiu aos conteúdos, aos currículos a serem ministrados nas novas turmas. No

entanto, ambos relataram que realmente havia, naquele momento, necessidade de elaborar um novo PPP, para que readequações de conteúdos, avaliações e metodologias fossem feitas para atender a faixa etária de seis anos. Houve a participação de todos, segundo as escolas, inclusive de pais e alunos para a reorganização e reestruturação do novo PPP.

Com relação ao material didático para trabalhar com o primeiro ano, diretores e pedagogos deixaram claro que essa é uma idade que precisa de muitos materiais e que o lúdico é fundamental para o desenvolvimento e aprendizado das crianças do primeiro ano. Diretor e Pedagogo A relatou que elas precisam: *“Desde carimbos até dominós de letras. O lúdico é importante para a criança criar a imagem mental.”* Para a pedagoga B, as crianças necessitam de: *“Jogos diversos (alfa cabo, quebra cabeça, domino, memória e outros), bem como vídeos, músicas, livros infantis. Estes materiais são indispensáveis ao aprendizado do aluno”*. Na mesma linha de pensamento, a Pedagoga D expôs: *“Livros infantis, brinquedos de encaixe, fantoches, CDs, ábacos, alfabeto móvel, tangran, materiais de suporte para professoras entre outros. É importante que a criança vivencie suas experiências e aprendizagens a partir do concreto, valorizando a criação, a fantasia, as brincadeiras e a construção do conhecimento a partir das vivências e experiências das crianças”*.

No relato das professoras, os materiais didáticos utilizados para o ensino no primeiro ano ainda *“falta algo”*. Parece evidente para elas, que o que mudou no material didático *“foi à capa dos livros, coleções, etc.”*, *“Na verdade, o que observo nos livros didáticos, é que mudou apenas a capa. Antes escrito 1ª série, ou pré-escola, agora, 1º ano, 2º ano do EF”*. Todas deixam evidente que, precisam sempre complementar e buscar materiais de apoio e atividades extras para conseguirem realizar um bom trabalho, ousando e brincando.

Na página seguinte há duas figuras do livro didático utilizado em uma das classes do primeiro ano.



Figura nº 13 – Livro didático



Figura nº 14 – Livro didático

Um bom trabalho pedagógico exige um bom e dedicado docente, pois a prática educativa, segundo Freire (1996, p. 161), “... é afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança...”. O critério adotado, pelo diretor e pedagogo A, para indicar a docente melhor qualificada para trabalhar com as crianças do primeiro ano do EFNA foi a “*formação e experiência (compreendida como preparação dentro da escola), além de carisma e dedicação*”. Segundo ele, planejamento com a direção e reuniões para orientações também são necessárias.

Houve discordância do discurso da pedagoga B e C, da mesma instituição de ensino, quando uma relatou que são escolhidas professoras com experiências com alunos dessa faixa etária, e a outra deixou claro que não há muito que escolher e que é trabalhado com “*os professores que temos*”.

A pedagoga B descreveu que por meio de planejamentos semanais busca esclarecer seus professores, através de leitura de trabalhos que dizem respeito ao EFNA, contudo a pedagoga C narrou que desde o início do ano a situação na escola esteve complicada por falta de professores e que: “*O planejamento não aconteceu a contento, pois tinha somente uma professora integral e outra era de meio período (manhã) e uma outra assumia a tarde. Mas, no segundo bimestre já está tudo organizado, voltará como sempre foi e de acordo com as necessidades que surgirem. Geralmente temos encontros semanais, quinzenais (equipe e professoras) discutindo as necessidades, elencamos atividades e sempre que possível quando eu tenho contato com um assunto relacionado à alfabetização levo para leitura. As orientações então acontecem somente nos planejamentos*”.

Ambos, diretores e pedagogos afirmaram que a formação continuada e as reuniões de planejamento para os professores são importantes para que o trabalho pedagógico alcance seus objetivos, reflitam o trabalho e troquem ideias e informações. Para Freire (1996, p. 43), a formação permanente dos professores traz reflexões, e: “*É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática*”.

No relato das professoras, o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com as crianças do primeiro ano ficou claro que não é o mesmo que era desenvolvido com as crianças da EI, por mais que sejam as mesmas crianças. A professora A deixou evidente que, “*A diferença que é nítida é a quantidade de conteúdos e o excesso de responsabilidade, sendo assim o tempo para o lúdico diminui e as crianças sentem muito, contudo sempre que eu posso insiro o lúdico*”. A

professora mostra certa preocupação relatando que o trabalho pedagógico que ela desenvolve com as crianças mais parece uma *“queima de etapas”*, pois são muitas as responsabilidades para as crianças, que os pais cobram o aprendizado e que ela como professora se vê encurralada, não tendo outra saída senão aprofundar nos conteúdos e esquecendo-se do que as crianças mais gostam de fazer que é *“brincar”*, e quanto a essa preocupação a professora descreve que *“as crianças são capazes de chegarem a leitura aos 6 anos, mas para isso é necessário cortar o lúdico, o qual fará falta e acarretará em problemas futuros”*.

A professora C expôs que na EI as crianças desenvolvem-se mais por meio da interação, socialização e pelas descobertas significativas e que a criança do EFNA é colocada em contato com o *“mundo da leitura e da escrita”* e que aí ela *“aprende de verdade”*. Ela afirma que o trabalho pedagógico para o primeiro ano deve *“basear-se nas características do nível do desenvolvimento da criança, o conteúdo deve ser transformado para que ela possa ter uma aprendizagem significativa”*.

A professora D desabafa relatando que as crianças parecem que estão sendo forçadas a aprender algo que ainda não têm maturidade e que *“As brincadeiras tinham que estar mais presente, pois, sabemos que as crianças aprendem brincando. Desenvolver as atividades em lugares mais amplos, usufruir de diferentes espaços, que não seja somente o da sala de aula. As músicas, as cantigas e brincadeiras de roda e outras, tinham que fazer parte diariamente das propostas de trabalho para as crianças. Ler muito para elas, também. Diversificar os tipos de materiais a serem utilizados.”* Sabendo que as crianças do EI e do EFNA são as mesmas, a professora complementa expondo que: *“Quanto ao trabalho pedagógico no 1º ano do EF precisa atender para as necessidades reais das crianças que ali chegam. Sendo que estas chegam ainda querendo brincar muito, talvez por terem sido acostumadas a brincar, ou, talvez porque brincaram pouco. Conciliar esses momentos para brincar e realizar as atividades que lhes são propostas, conseguir separar isso, é um desafio, tanto para os alunos, quanto para os professores. Freqüentemente, você professor houve ‘profe quando a gente vai ao parque? Posso pegar meu brinquedo? Profe, trazi um brinquedo novo. É agora que a gente vai brincar?’”*. Ela finaliza seu desabafo relatando e afirmando novamente que as crianças não estão preparadas para o que se vêem sendo trabalhado no primeiro ano, pois *“Nesta idade, as crianças ainda têm a necessidade de brincar, correr, pular, arrastar pelo chão e, nós professores, temos dificuldade de fazer com que estas crianças se aquietem, pelo menos, por um pouco de tempo, já que não*

conseguem por muito”. A angústia dessa professora é ainda maior quando ela espera que no final do primeiro ano seus alunos “estejam utilizando bem seus cadernos, estejam mais organizados, interessem mais pelas leituras dos livros, sabendo manusear um, identifiquem as letras do alfabeto independente do contexto, escrevam e leiam, ainda que palavras mais simples, mas que percebam a questão da letra X som, que estejam cada vez mais aguçadas neles, a vontade de aprender e a escrever (pois em suas falas, manifestam isso). Que, em contato com um texto, saiba diferenciar palavras, linhas, espaçamento, enfim, entendam a estrutura do texto. Que isso não se perca neles. Também, que tenham noção dos números básicos, que saibam associar o número à quantidade, saibam contar, resolver situações problemas fundamentados no cotidiano do aluno”.

Um bom trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas classes do primeiro ano do EFNA deixa claro que exige um profissional educador, que esteja sintonizado com os aspectos relativos aos cuidados e à educação das crianças de seis anos. Para que isso aconteça a contento é, segundo o MEC, essencial assegurar ao professor programas de formação continuada, privilegiando a especificidade do exercício docente em turmas que atendem a crianças de seis anos. Conforme Veiga (2002, p. 85-86): “não há formação e prática pedagógica definitivas: há um processo de criação constante e infundável, necessariamente refletido e questionado, reconfigurado”.

Para a pesquisadora Kramer (2006), que assim como nós, se dá o direito de comemorar a inclusão das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental, afirma que a educação inclui o conhecimento científico, a arte e a vida cotidiana, e que apesar da Educação Infantil estar separada do Ensino Fundamental, não deve haver fragmentação, mas sim articulação. Arroyo (2009, p.328) corrobora com esse pensamento quando afirma que “as escolas têm sido muito criativas para reinventar forma de organização do trabalho e de criação de novos espaços de convívios e sociabilidade”. No entanto, o que percebemos nas falas das professoras, dos pedagogos e dos diretores é que eles não percebem que crianças, jovens e adultos são sujeitos da história e da cultura. Conforme Kramer (2006, p. 810), sempre teremos crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, e que as crianças de seis anos devem ser vistas como crianças e não como alunos, e isto:

[...] implica ver o pedagógico na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não só como algo instrucional, que objetiva ensinar coisas. Esta reflexão vale para a educação infantil e vale para o ensino fundamental. Aliás, do meu ponto de vista, a educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem

conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, nas práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender; na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos.

A Lei n. 11.274/2006 incluiu as crianças de seis anos no Ensino Fundamental, o que necessita ser pensado é o planejamento das pessoas que atuam nesse primeiro ano do EF, levando em conta a singularidade dessas crianças, respeitando o direito à brincadeira e a produção cultural, sendo atendidas na necessidade de aprender e de brincar.

3.3.3 Os desafios enfrentados pela escola para atender as demandas legais e as expectativas dos pais

Este item refere-se aos pontos positivos e negativos elencados pela gestão pedagógica e pelas professoras uma vez que a ampliação do EF trouxe mudanças. O documento do MEC, “Ensino Fundamental de Nove Anos: passo a passo do procedimento de implantação”, deixa claro que cada sistema de ensino é livre e competente para construir seu plano de universalização e de ampliação do EF, como também é responsável por discutir e refletir junto a toda comunidade escolar seu plano e estar articulado com as Secretarias de Educação e os Conselhos de Educação. Para que os desafios e as soluções dos problemas encontrados pelas escolas sejam minimizados, o devido documento sugere que é imprescindível que o plano de implementação do novo EF contenha:

Estudo da demanda de matrículas no ensino fundamental; planejamento da quantidade de turmas no ensino fundamental; estudos e medidas necessárias ao redimensionamento da educação infantil, de forma a não prejudicar a oferta e a qualidade e preservando sua identidade pedagógica; redimensionamento do espaço físico; reorganização do quadro de professores, quando necessário; formação inicial e continuada de professores e demais profissionais da educação; adequação e aquisição de mobiliário e equipamentos; adequação e aquisição de material didático-pedagógico; garantia de transporte e merenda escolar; reorganização administrativa necessária para as escolas e a secretaria de educação; processos de avaliação, especialmente para o ciclo da infância (três primeiros anos). (BRASIL, 2009, p. 11).

O maior desafio para os diretores e pedagogos devido às mudanças acarretadas pela ampliação do EF foi à adequação das salas de aula e a reorganização dos espaços para recreação, pois aumentou o número de turmas e com isso foram necessários alguns ajustes.

Os desafios enfrentados pelas professoras foram grandes e diferenciados. Para a professora A o maior desafio foi os pais, pois *“muitos não compreendem que o atual 1º ano é o antigo pré, desta maneira exigem demais de seus filhos e o que mais dificulta é a comparação que os pais fazem dos seus filhos em relação aos amigos, eles não compreendem que cada criança tem seu desenvolvimento e que deve ser respeitada”*. A professora D também descreveu que os *“... pais trataram seus filhos como se fossem “bebês”. Fazem tudo por eles. Oferecem a eles chupeta, mamadeira, deixam usar o mesmo quarto, quando não a mesma cama para o filho dormir. E, com isso, as crianças chegam no 1º ano, muito imaturos, até para expressarem-se, falam como se fossem verdadeiros bebês”*. No entanto, esse desafio foi em parte superado pela professora quando a escola organizou um encontro com os pais para esclarecer tais questões, o que ajudou um pouco.

Para as professoras B e D os maiores desafios foram as próprias crianças. Ambas sentiram que as crianças não têm maturidade para aprender, pois só querem brincar. A professora B relatou que cada criança tem o momento certo *“para entender, aprender, se localizar e saber o que está fazendo no 1º ano, pois pela idade elas só gostam e querem brincar”*. O mesmo relato faz a professora D: *“ainda penso que o desafio maior é de conciliar o desejo das crianças de brincarem e de falarem o tempo todo...”*.

Duas professoras, C e D expuseram que o desafio encontrado foi *“com a falta de recurso humano para auxiliar o trabalho com os alunos que necessitam de atendimento individualizado e um planejamento diferenciado”* (C). *“Também precisamos de mais profissionais que nos auxiliem nas atividades em sala de aula, para que possamos atender melhor os alunos em suas necessidades”* (D).

Apesar dos desafios percebidos pelas professoras, três delas, relatam que o ponto positivo da lei da ampliação *“é que as crianças começam mais cedo a frequentarem a escola, ajudando em sua socialização”* (A). *“... maiores oportunidades das crianças ingressarem antes na escola, aprender brincando”* (C). *“... vejo que o acesso da criança no EF aos seis anos de idade, aproximou esta, em termos de igualdade...”* (D). Numa mesma perspectiva a professora E

expôs que “... o EFNA veio para auxiliar as crianças e professores quanto ao tempo para a alfabetização...”.

No entanto, cinco itens foram expostos pelas professoras como pontos nevrálgicos que sobrevieram, segundo elas, com a ampliação do EF: “o pulo brutesco da EI para EF”, “... é que tolhemos dela o desejo que tem de brincar apenas”. “... falta preparo e formação (por parte) dos docentes que acabem prejudicando o desempenho em sala de aula”. “... às políticas educacionais, para a faixa etária. Antecipou a entrada da criança no EF e muito pouco foi discutido, estudado, refletido sobre essa “nova” criança”. “É necessário que aconteça um auxílio extra para as crianças com mais dificuldades”.

Essas reflexões profissionais sobre a ampliação do EFNA, quanto à prática pedagógica, à falta de informações, à falta de formação continuada, à explicativas quanto às especificidades das crianças de seis anos, à falta de recursos humanos e outras mais, ainda são quesitos essenciais para a qualidade social da educação. Outro ponto que merece ser destacado e que foi revelado pelos sujeitos é que as crianças de seis anos possuem suas especificidades e elas precisam ser respeitadas. Conforme Kramer (2006, p.15), as crianças precisam ser reconhecidas no que lhe é específico da infância: “seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas”.

3.3.4 A escolarização da infância

Respeitando a especificidade da criança de seis anos, o pedagogo A expõe que as implicações que a proposta de ampliação obrigatória do EF deve ser legitimada de maneira que a alfabetização seja um “processo que não se inscreva em um ano. O TEMPO (MAIOR) do aluno na escola É LEGÍTIMO, pois há maior possibilidade de interações e aprendizagens”. A pedagoga D relatou que a primeira implicação que a prática pedagógica trouxe foi “a necessidade dos coordenadores pedagógicos e professores entendessem que o primeiro ano do EF de nove anos não é a antiga primeira série e que os alunos dessa faixa etária devem ser trabalhados de acordo com as especificidades da idade. Percebo que de maneira geral esta prática ainda não está legitimada e que uma das formas de mudar esta situação é investir na formação dos professores”.

O discurso das professoras revela que realmente as crianças precisam ser respeitadas quanto ao momento certo e propício para que a aprendizagem ocorra de forma natural e que a escolarização não se transforme em *‘cobranças’* e *‘responsabilidades’* que acarretam no fim da infância para essas crianças. A professora A relata que o trabalho realizado por ela no primeiro ano não é *‘forçado’* pois, o tempo, o desenvolvimento e a maturidade individual de cada criança são respeitados. A professora B revelou que no início das mudanças pareceu que o primeiro ano e o pré eram semelhantes, porém *“com o passar dos anos, essa semelhança foi acabando, ficando claro que o pré e o 1º ano são coisas definidas, porém o que interfere muito é o fato da criança aprender dentro do seu tempo cronológico, ou seja, como dizemos o seu momento maduro, ou estar pronta, porque tem criança que completa 6 anos no final do ano”*. O mesmo discurso tem a professora D, quando mostra que no seu trabalho com o primeiro ano procura *“refletir em cima das necessidades das crianças com essa idade. Se sei que gostam de cantar, canto com elas, se sei que gostam de ouvir histórias, leio para elas, brinco com elas, faço surpresas para elas”*. A mesma professora afirma que *“dependendo de como o trabalho é realizado com estas crianças, as coisas caminham naturalmente, sem muitas cobranças”*. A professora E também acredita que *“cada fase é importante e tem características diferentes”*, pois segundo ela, *“Quanto mais cedo à criança começa a frequentar a escola, antes ela tem a possibilidade de entrar em contato com a linguagem escrita, aumentando seu interesse por aprender a ler. O contato com outras crianças e com a professora auxilia na socialização”*.

Quanto à idade, seis anos, para iniciar o EF há divergência entre o discurso da professora B, que revela achar *“particularmente muito cedo, pois com essa idade no 1º ano é muita responsabilidade para a criança que não está pronta ou “madura” para essa aprendizagem”*. Ela vê a criança de seis anos como uma *“criança muito nova, e que na verdade muitas vezes não sabe o que está fazendo na escola”*. Quanto às demais, o discurso não é o mesmo, a professora C afirma ser *“Uma oportunidade a mais para as crianças, desde que não se corra o erro de alfabetizar de maneira forçada e precocemente, vindo aparecer maiores problemas futuramente”*. A professora D revela, no entanto, que há certa dificuldade de encontrar um ponto de equilíbrio entre a idade a ser respeitada e os objetivos estabelecidos pela escola a serem alcançados pelas crianças de seis anos, pois para ela: *“Os aspectos importantes para a formação dos alunos de seis anos são ainda bem amplos. Pois estes são ainda muito dependentes e precisam aprender muita coisa, já que não recebem apoio em casa. Essas crianças precisam*

brincar e estudar ao mesmo tempo. O cuidar, o educar, o ensinar ainda caminham juntos nesta faixa etária. Os conteúdos a serem ensinados às crianças precisam estar associados com as suas vivências e necessidades. Aquilo que para elas não é significativo, não interessa que se ensine. Eles precisam apropriar-se dos objetivos pré-estabelecidos, através de atividades que envolvam a brincadeira, a música, a leitura, a pintura, o desenho, a modelagem, o registro, o trabalho com o texto, as comparações, as experimentações". A professora E conclui que as crianças de seis anos *"têm algumas necessidades específicas que precisam ser contempladas na escolha das atividades como atividades lúdicas, musicais, de socialização, etc"*. Essa afirmação, não é só uma afirmativa da professora E, mas também, é uma insistência de todas as professoras que foram questionadas sobre o EFNA.

Os comentários finais dos pedagogos e das professoras quanto à política da ampliação do EF revelaram que, segundo o pedagogo A, *"o tempo que o setor público (MEC, CE e SEED) demoram para saber o que pretendiam fazer e a falta de informações adequadas e coerentes"*. Ainda é um empecilho para que se concretizem com sucesso as Leis educacionais. Para as demais pedagogas, essa Lei da ampliação da obrigatoriedade escolar *"... é mais um passo para que todas as crianças tenham o direito de estar na escola. O ideal seria que mesmo os da educação infantil tivessem o acesso garantido pela organização escolar subsidiada pelo governo"*. (B). E é *"uma política pública afirmativa, pois garante o acesso à educação para um maior número de crianças que antes não tinham vaga garantida por não fazerem parte do EF. É uma política que garante a inclusão e não a exclusão de alunos ao sistema escolar brasileiro"*. (D). Segundo a professora A, *"A intenção de ampliar foi boa, porém não precisa "cortar" etapas da infância..."*, e para a professora E: *"A ampliação foi importante em vários aspectos: para a criança no social e intelectual, e para a escola no financeiro"*.

3.4 O diário de campo revela

3.4.1 Cultura da Escola

Para compreender a cultura da escola nos apoiamos em Bourdieu (1998) e Geertz (2008). Esses autores nos auxiliaram a entrelaçar a cultura da escola com a cultura da criança, que aqui entendemos como as singularidades que definem a infância.

Segundo os autores, acima citados, a cultura é entendida com características de comportamento exclusivo dos homens, que são ensinados e aprendidos, devidos seu potencial simbólico e linguístico. Nesse sentido, as crianças são produtoras de cultura decorrentes do meio em que vivem, onde elas percebem as relações e interagem com os outros. Essas culturas infantis possuem especificidades próprias das crianças, levando em consideração a sua classe social, a sua imaginação (o mundo do faz-de-conta), os brinquedos e as brincadeiras. Por outro lado, as instituições escolares que agregam as crianças também produzem certos padrões de culturas para o desenvolvimento social dessas crianças.

Sendo a escola uma instituição de natureza sociopolítica ela promove visões particulares de cultura. Dessa forma, a escola é, ao mesmo tempo, reprodutora das normas e determinações vinda de fora e produtora, criadora de seu próprio repertório de normas e valores que se expressam nas ações pedagógicas de seus diretores, coordenadores, professores e alunos. Em síntese, podemos dizer que se há uma determinação legal, advinda de fora, igual para todas as escolas que atendem as crianças na faixa etária sobre qual o nosso estudo se debruça, podemos dizer também que cada uma delas é diferente da outra e é isso que define a cultura da escola. Isso é a singularidade de cada instituição que é revelada pela ação dos seus sujeitos que procuram cumprir o papel social da instituição escolar que busca de forma sistemática a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno.

Segundo Bourdieu⁵, cada uma das sociedades de classes possui diferenças econômicas, sociais e culturais. Esses fatores que determinam o patrimônio econômico, social e cultural das instituições e definem a bagagem socialmente construída herdada dos indivíduos. Para Bourdieu (1998), o capital econômico são os bens e serviços a que o indivíduo tem acesso; o capital social é o conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pelo indivíduo em diferentes instituições (família, igreja, clube, etc.); e o capital cultural é o diploma - os títulos escolares, e é a trajetória que o indivíduo segue, em busca do capital cultural que vai torná-lo distinto dos demais. Para o autor (2002), a cultura é um instrumento de construção do mundo, dando inteligibilidade aos objetos e definindo aquilo que é bom ou ruim, aceitável ou inaceitável, pensável ou impensável (sistemas simbólicos, mito, língua, ciência, arte). A escola tem papel fundamental uma vez que define esse capital cultural.

⁵ Pierre Bourdieu (1930-2002), sociólogo francês que recebeu influências de Max Weber e Émile Durkheim. Foi um dos primeiros sociólogos direcionado à sociologia da educação e da cultura. A escola é um dos principais estudos empíricos de Bourdieu, a partir do conceito de capital cultural, pois é através dela que se vêem os resultados.

Esses conceitos nos ajudam entender que a criança que vem de meios mais favorecidos, com melhores condições de vivência cultural que sobressai daquele das crianças com poucas condições econômicas e sociais. Essas condições materiais de vida que diferenciam, muitas vezes, o rendimento da criança na escola. Dessa feita, podemos dizer que o êxito escolar depende do meio familiar, pois a influência recebida e a posse de capital cultural favorecem o desempenho escolar e facilita a aprendizagem dos conteúdos e códigos, e faz do educando um indivíduo com maiores e melhores probabilidades de sucesso. Nesse sentido, Bourdieu (1998, p.46) orienta que são:

[...] as atitudes dos membros das diferentes classes sociais, pais ou crianças e, muito, particularmente, as atitudes a respeito da escola, da cultura escolar e do futuro oferecido pelos estudos são, em grande parte, a expressão do sistema de valores implícitos ou explícitos que eles devem à sua posição social.

Se considerarmos que o capital cultural influencia o sucesso escolar, podemos dizer que as crianças advindas de um meio social menos favorecido terá mais dificuldades de domínio dos conteúdos culturais exigidos pela escola, essa desempenha um papel de seleção e exclusão social. Podemos afirmar que o capital cultural desempenha papel fundamental na escolha dos estudos, e é a falta dele, e também do capital econômico e social, que indivíduos menos favorecidos têm menos oportunidades, obtendo a superseleção. Bourdieu (1998, p.53) salienta que:

É necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que eles sejam de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.

Bourdieu considerada a escola como um campo social que possui uma lógica interna e certa autonomia em relação aos outros campos sociais. A escola é que complementa a família como um lugar de formação de competências culturais e onde o habitus de classe é adquirido. Porém, ela ainda é reprodutora da desigualdade, por meio de mecanismos de dominação, da burocratização dos sistemas escolares e das políticas públicas. Por mais que democratize o acesso ao ensino por meio da escola pública e gratuita, continuará existindo uma forte correlação entre as desigualdades sociais, culturais e as hierarquias internas ao sistema de ensino.

Portanto, para o autor, a escola ao contrário do que é afirmado pelas ideologias defensoras da igualdade de oportunidades, é uma instituição que na realidade tem um papel de manutenção de desigualdades sociais e culturais, devido ao seu mecanismo de seleção social e cultural, mantendo a dominação da classe dominante e frustrando sempre a classe dominada. A escola sempre será continuação da família e da sua prática social, sempre será reprodutora. Pois, sua ação pedagógica tende à reprodução cultural e social. Para superar esse determinismo apontado, faz-se necessário que a escola assuma para si o compromisso de reduzir as desigualdades sociais, possibilitando a todos a oportunidade de apropriação dos conteúdos culturais que são fundamentais para maior compreensão do seu cotidiano, entre esses conteúdos estão o domínio pleno da leitura e da escrita. A cultura escolar não é uma cultura neutra, mas uma cultura de classe.

Apoiamo-nos em Clifford Geertz⁶ para discutir a cultura escolar. Segundo o autor, a cultura não deve ser vista como um padrão concreto de comportamento – costumes, usos e tradições, e sim como um conjunto de mecanismo de controle – planos, receitas, regras e instruções. O autor considera que o homem é um animal que vive preso a uma teia de significados criados por ele mesmo, nesse sentido, a cultura são essas teias, que para serem analisadas deve-se interpretar o seu significado. Para ele, a cultura não é particular, mas, pública, não tendo portando criadores particulares.

A escola é uma instituição portadora de símbolos, ritos, com tradições, usos e costumes, portadora também de um conjunto de planos, de regras e instruções, de cultura, cultura escolar. As crianças de seis anos, que hoje frequentam o primeiro ano do EFNA é a mesma criança que frequentava o último ano da EI.

Compreender as singularidades das crianças de seis anos de idade, que estão hoje no primeiro ano do EFNA, se faz pertinente para atendê-las como indivíduos únicos que pertencem a um grupo sociocultural. Devido à ampliação do EF, a tradição escolar fez com que houvesse o

⁶ Clifford James Geertz (1926 - 2006) foi um antropólogo estadunidense. Seu trabalho no Institute for Advanced Study de Princeton se destacou pela análise da prática simbólica no fato antropológico, foi considerado, por três décadas, o antropólogo mais influente nos Estados Unidos. Com cerca de vinte livros publicados, Clifford Geertz foi um dos principais antropólogos do século XX, importante, assim como Claude Lévi-Strauss, não apenas para a própria teoria e prática antropológica, mas também fora de sua área, em disciplinas como a psicologia, a história e a teoria literária. Considerado o fundador de uma das vertentes da antropologia contemporânea - a chamada Antropologia Hermenêutica ou Simbólica ou Interpretativa, que floresceu a partir dos anos 50.

entendimento de que esse primeiro ano fosse a antiga primeira série, pelos menos isso vem acontecendo pelas práticas de alfabetização que estão postas nessas classes. Nesse sentido, entendemos que as crianças estão sofrendo uma ‘violência simbólica’ quando não estão respeitando seu tempo para viver, usufruir e para construir a sua infância.

Para Sarmento (2004), os traços que permitem diferenciar a infância das outras etapas do desenvolvimento humano, são quatro eixos estruturantes. O primeiro eixo, a “interatividade”, que é a heterogeneidade das realidades por meio das quais as crianças vivenciam como a família, a comunidade, a escola. O segundo, a “ludicidade”, sendo o principal elemento das culturas infantis, pois interage de forma espontânea com as aprendizagens, à sociabilidade, ao mundo imaginário. O terceiro eixo é a separação e a fusão da “fantasia do real”, o mundo encantado do faz-de-conta, por meio dele a criança cria suas próprias interpretações das suas vivências, intercalando fantasia com realidade e distinguindo-as. O último eixo é a “reiteração”, ou seja, recriação, repetição e recursividade, por meio dos quais as crianças lidam com o tempo no seu dia a dia. Esses quatro eixos distinguem a infância como grupo geracional com suas especificidades próprias, no entanto, não são estáticas ou estáveis. É de responsabilidade dos adultos proporcionarem o afloramento de tais eixos, em especial o sistema escolar, que evidencia estar contribuindo com a invisibilidade da infância quando se trata do primeiro ano do EFNA. Segundo Moro (2009, p.132):

O trabalho com crianças pequenas, no caso entre 5 e 7 anos, requer que o professor compreenda e considere na sua prática educativa a importância de situações, atividades e trabalhos que envolvam e respeitem o caráter construtivo, lúdico, expressivo, multiplamente simbólico e holístico. Caráter este demandado pelas próprias crianças, em função das suas especificidades e necessidades.

Criança e infância combinam com “brincadeiras”. Brincadeiras combinam com divertimento, que por sua vez parece ser uma atividade diferente de trabalho, de produtividade e de aprendizagem.

Borba (2007, p. 39), no documento do MEC, “Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”, diz que:

[...] a brincadeira é um fenômeno da cultura, uma vez que se configura como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem. Representa, dessa forma, um acervo comum sobre o qual os sujeitos desenvolvem atividades conjuntas. Por outro

lado, o brincar é um dos pilares da constituição de culturas da infância, compreendidas como significações e formas de ação social específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo. Essas duas perspectivas configuram o brincar ao mesmo tempo como produto e prática cultural, ou seja, como patrimônio cultural, fruto das ações humanas transmitidas de modo inter e intrageracional, e como forma de ação que cria e transforma significados sobre o mundo.

O brincar para a EI, além de ser uma atividade importante e presente, é um tempo de construção e apropriação de conhecimentos e habilidades no âmbito da linguagem, da sociabilidade e da cognição de valores, no entanto, na medida em que se passa para o EFNA, primeiro ano, essa atividade deixa de ter importância no cotidiano escolar e tende a desaparecer.

Nas DCNs, documento redigido para a EI, no artigo 3º, inciso I, alínea c relata o seguinte sobre a questão da ludicidade:

“Art. 3º São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:
1-As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem respeitar os seguintes fundamentos norteadores:
(...)
c) os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e de manifestações artísticas e culturais”.

Para o EF, o documento redigido mostra no art. 3º, inciso I, alínea c, que a questão sobre a ludicidade não aparece:

“Art. 3º São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental:
1-As escolas deverão estabelecer como norteadores de suas ações pedagógicas:
c) os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais”.

Outro documento que faz referência sobre o brincar é o ECA, Lei Federal nº 8069/1990, que no seu artigo 16, inciso IV, diz que:

“Art. 16 O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:
(...)
IV. brincar, praticar esportes e divertir-se”.

Se a criança de seis anos pertencia a EI e agora está inserida no EFNA, ela não deixou de ser a mesma criança. Havia um tempo garantido para as crianças de 0 a 6 anos de idade. A cultura escolar imposta às crianças tem sido outra. Registros do diário de bordo revelam o desabafo das professoras:

A - *“Quanto à hora de brincar, tenho dó das crianças, pois elas têm pouco tempo livre para brincadeiras”*. (25 de março de 2011).

D- *A professora comentou que a pedagoga traz várias atividades para serem realizadas durante a semana, porém nem ela, nem a professora B conseguem fazer todas, e que sempre sobram atividades. Ela disse: “Tempo para brincar, nem pensar!”* (19 de abril de 2011).

Por que não há tempo para brincar? Nas observações que fizemos nas classes do primeiro ano a *“prioridade”* e as *“cobranças”* estão centradas na alfabetização! Dornelles (2011), nos ajuda a responder tal pergunta, para ela os professores do primeiro ano do EFNA, “[...] estão se constituindo como professores que não têm mais tempo para brincar com as crianças”. Porque o foco da ação pedagógica está centrado no ensino de conteúdos necessários à alfabetização.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (2002, p.27) mostra que:

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação, isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada. (...) A brincadeira favorece a auto-estima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil”.

Podemos ver que o documento (RCNEI) afirma ser a brincadeira um instrumento que auxilia as crianças não somente para aquisição do conhecimento de forma criativa, mas também favorece sua auto-estima. De maneira que a professora que pode contar com essa ferramenta, tem

um espaço para que as crianças vivenciem, criem e internalizem compreensões maiores e mais significativas dos diversos conhecimentos.

Todos os documentos legais estão garantindo o direito das crianças de seis anos de brincar. O discurso é um, mas a realidade é a outra. O tempo e o espaço para as brincadeiras estão reduzidos para o primeiro ano do EFNA.

No entanto, foram poucos os momentos que observamos onde o brincar estava presente.

Nosso diário de bordo registra:

Escola X

- Depois que as crianças escovaram os dentes, foram *brincar* no parque de areia. As crianças adoraram o tempo livre para *brincar* com seus brinquedos que trazem de casa toda sexta-feira, elas correm e brincam a vontade, não há uma atividade orientada neste horário, a professora fica junto só cuidado. (01 de abril de 2011).
- Hoje a professora entregou uma massinha para cada criança, ela abriu a caixinha de massinha e deixou que cada criança escolhesse a cor que queria. Ela pediu para elas modelarem um coelho e ovos de páscoa. As crianças adoram brincar de massinha, ficaram felizes quando tem esta atividade, pois ao anunciá-la, muitas crianças gritaram: *Oba!* (11 de abril de 2011).
- Após, a professora completar o calendário com o número 15, no dia, e *a sexta-feira*, no dia da semana (as crianças não sabem os dias da semana, mas, o dia de hoje elas sabem, porque é o *dia do brinquedo e do parque de areia*). Hoje o dia estava ensolarado. Às 16 horas as crianças foram para o parque de areia. Quanta alegria! Pegaram seus brinquedos, algumas crianças nem trouxeram brinquedo, porque *o que elas mais gostam é brincar no parque*, na balança, escorregador, gira-gira, na areia (algumas crianças trazem baldinho de praia para brincar, lembrei da minha filha Daphynne que não levava nenhum brinquedo e voltava cheia de areia, da cabeça aos pés, como ela adorava este dia também). *Um menininho disse que é a coisa que ele mais gosta da escola, porque ele traz sua moto para brincar na areia*. O parque é amplo, com areia clara, com vários brinquedos, balanças, gira-gira, escorregador, etc. as crianças permaneceram lá até às 17:00, depois voltaram para sala e aguardaram os pais. Pelo jeito hoje foi um dia maravilhoso para todas as crianças! (15 de abril de 2011).
- Uma surpresa boa na escola X! Na reunião com professores o diretor falou-nos que: *Todas as crianças, do maternal ao quinto ano, levam o brinquedo na sexta-feira para brincar no horário da recreação*. Não são somente as crianças da EI e do primeiro ano do

EFNA, mas até o quinto ano. Comentou-se da importância das professoras incentivarem as brincadeiras antigas, de pintar no chão do pátio ‘amarelinha’, xadrez, jogo de dama.

Escola Y

- Quem terminasse de completar a atividade do caderno de matemática podia pegar um brinquedo e ir ao pátio para *brincar*. Algumas crianças não saíram, pois não conseguiram completar no tempo solicitado, muitas precisaram de ajuda, algumas crianças com dificuldade, pude perceber que muitas não sabiam o que estavam escrevendo e nem conheciam os números. (24 de março de 2011).
- Uma rotina constante é que após o lanche da manhã, as crianças *brincam por 15 minutos*. Após o lanche, as crianças brincaram no pátio com seus brinquedos, enquanto as professoras lancham. Elas ficam no pátio interno, sozinhas, *brincando* e brigando muitas vezes por quererem o mesmo brinquedo. (29 de março de 2011).
- Às dez horas o professor de educação física, veio buscar as crianças e levou-as até o ginásio da escola. As crianças estavam eufóricas, uma delas disse: *Oba! Vamos brincar!* Fizeram várias atividades físicas, a aula pareceu bem preparada pelo professor. Três crianças, devido à falta de disciplina, foram colocadas sentadas e não participaram das atividades. A aula terminou à 11h00min, o professor levou as crianças de volta para a sala. (29 de março de 2011).
- O início das atividades da tarde é às 13 horas. As crianças depois do almoço têm o tempo de mais ou menos uma hora, onde ficam livres para *brincar no parque*, é o horário do dia que elas mais gostam, relato feito por várias crianças. Nesse horário têm auxiliares observando-as. (31 de março de 2011).
- O início das atividades foi às 13:20, após a higiene. As crianças estavam ansiosas para a aula de ateliê, porém a professora anunciou que novamente não teria, pois ainda não tem professor para administrar. A professora foi buscar massinha e entregou para elas modelarem, deu-lhes também 2 palitos de sorvetes. A massinha foi feita pela professora. A professora entregou um pedaço de massinha para cada criança e em seguida saiu da sala, deixando-as sozinhas. Elas *brincaram por 40 minutos*, teve um aluno que comeu a massinha e a professora retirou dele deixando sem atividade para realizar. Muitas relataram que adoram brincar com massinhas, mas não gostam quando a professora diz o que tem que modelar. Às 14h15min as crianças fizeram a higiene para lanche (lanche: sopa de quirera com frango). Retornaram às 15 horas e ficaram no pátio interno *brincando por mais ou menos 20 minutos*. Algumas crianças brincaram com seus próprios brinquedos e outras com brinquedos da escola, como: bloco de madeira, diversas

tampinhas de recicláveis. Nesse momento as professoras se intercalaram para fazer o seu lanche na sala dos professores. (07 de abril de 2011).

- A pedagoga B falando com a professora D sobre o momento de descanso, após o almoço, disse que a escola não tem um espaço para esse retorno da calma, após o momento livre, onde as crianças ficam brincando, ela falou que todas as crianças voltam do almoço precisando ser acalmadas, precisam ter um momento para relaxar, talvez um colchonete... (07 de abril de 2011).
- Por estar chovendo as crianças ficaram o dia todo na sala. O pátio não possuiu cobertura. Hoje na hora do momento livre (12 às 13), as crianças ficaram na sala de vídeo, um espaço bem apertado, pois vão todas as turmas para lá, não tem outro espaço segundo a professora. Como estava chovendo as crianças não foram ao parque, teve criança que pediu para ir ao parque mesmo com chuva. A professora cantou a música do elefante, do urso e do peixe, elas cantaram e dramatizaram. *Brincaram um pouco*. Depois, a professora entregou a agenda. A professora mandou recado para os pais de duas alunas que desobedeceram por *conversar e brincar demais* na sala, não realizando as propostas do dia no tempo previsto. Hoje as crianças estavam agitadas no final do dia, creio que seja por passarem o dia todo na sala de aula, *sem espaço e tempo para brincar*. A professora até gritou com elas, apesar de ser bem pacienciosa. (12 de abril de 2011).
- Hoje, elas não foram à biblioteca, não deu tempo e por causa do horário diferenciado. A professora reuniu as crianças ao seu redor e leu a história “Sabe de quem era aquele rabinho?”. Para representar a história, a professora escolheu uma cena do livro colocou no quadro e entregou para cada criança uma folha para elas desenharem. No quadro a professora colocou o título da história e a data, depois pediu para as crianças copiarem. Elas simplesmente copiaram sem saber o que estava escrito, ao passar perguntando, muitas delas não sabiam, tentavam adivinhar. Ficaram desenhando até às 11:15 quando a professora recolheu os desenhos e entregou uma *caixa de brinquedos* para os meninos e falou para as meninas escolherem *um brinquedo da cesta de brinquedos* que fica no canto da sala. Os meninos *brincaram com carrinhos* e as meninas *brincaram com bichinhos de pelúcia e bonecas*. (27 de abril de 2011).

Como podemos observar as singularidades das crianças de seis anos não estão sendo respeitadas, uma vez que a organização do tempo das escolas está mais centrada no ensino de conteúdos árdios onde as crianças passam grande tempo copiando atividades do quadro. Quase sempre são exercícios sem sentido, “sem graça” para as crianças. A relação entre as crianças, os espaços e tempos para brincar fazem parte da cultura infantil e são por elas constituídas, e não por um conjunto de regras e normas que servem apenas para se transmitir o conhecimento e a

disciplina. Pois, são poucos os momentos de ‘alegria’, de ‘brincadeiras’. No entanto, vimos, em vários momentos, pelo pátio, nos parques de areia, no brincar com a massinha, em brincadeiras livres com o lápis de colorir ou fazendo dos objetos escolares brinquedos imaginários.

Algumas crianças anunciam o que elas mais gostam de fazer na escola, mesmo que isso não esteja tão presente:

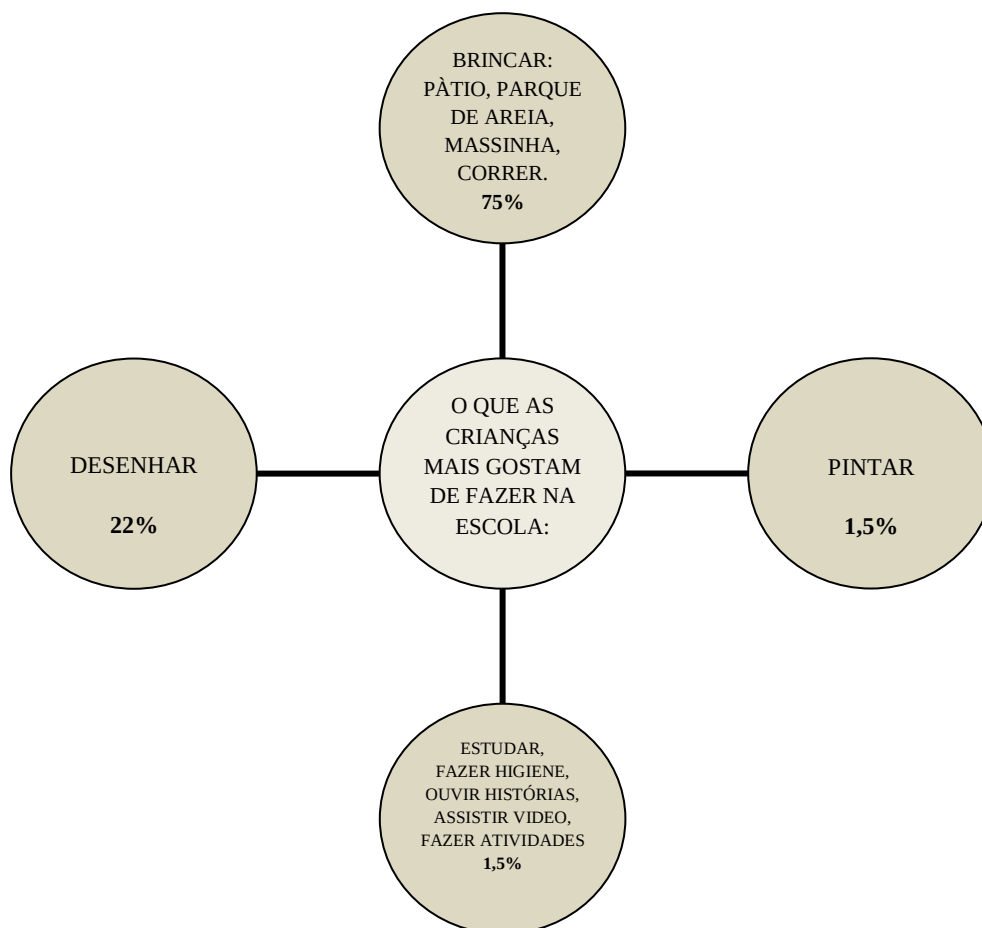
Escola X (13 de abril de 2011)

1. Lari – brincar e fazer a higiene
2. Gabriela – brincar e pintar
3. Henri – ficou pensativo e depois disse: “Só de brincar!”
4. Manuel – pintar e brincar
5. Daniel – brincar no parque de areia, por causa da balança.
6. Amanda – brincar
7. Daniele – brincar
8. Ângela – ouvir histórias
9. Isabel – brincar de massinha
10. Juliana – brincar no parque de areia
11. Lucas – brincar no pátio
12. Davi – brincar de correr
13. Carlos – brincar na areia
14. Luisa – brincar no parque
15. Marcela – fazer atividades
16. Samiane – brincar no pátio de ladrão e polícia
17. Teodora – brincar no parque com areia
18. Helena – brincar lá fora

Escola Y (28 de abril de 2011)

1. André – brincar
2. Eleanor – brincar e pintar
3. Adriane – fazer atividades
4. Clara - estudar e brincar
5. Adriano – brincar e desenhar
6. Heleno – desenhar e brincar
7. Jaque – pintar
8. Mara- brincar no parque e assistir vídeo
9. Sandra – desenhar e pintar
10. Augusto – desenhar
11. Bruna – brincar
12. Bianca - desenhar
13. Ester – brincar e desenhar (desenha muito bem)
14. Francisca – não sabia do que mais gosta, depois falou: “O melhor é brincar!”
15. Guto – desenhar (desenha bem)
16. Katia – fazer os numerais
17. Luis – brincar
18. Marcos – brincar de correr
19. Natalia – brincar do parquinho e desenhar, mas não pintar
20. Ricardo – brincar de correr
21. Victoria – desenhar
22. Vinicius – brincar fora da sala

Quadro XI – Análise proporcional das vozes das crianças a respeito do que mais gostam de fazer na escola.



Fonte: Dados organizados pelas autoras.

As crianças deixam claro que querem brincar (75%), que podem aprender por meio das suas brincadeiras, do seu mundo de faz-de-conta, dos seus risos, das suas invenções, das imitações, dos sonhos, das imaginações. Que a infância, que a elas pertencem, não podem ser atropelada, por errôneas interpretações das Leis. O aprendizado vem também por meio da brincadeira, esse é um direito das crianças que precisa ser respeitado e assegurado num espaço propício, onde o poder de ser criança possa se desenvolver por meio da cultura infantil.

Outro aspecto observado é que há na escola um processo disciplinar que interdita os movimentos corporais da criança. A esse processo denominamos a interdição do corpo.

3.4.2 Processo de Interdição do Corpo

As escolas, especialmente no espaço da sala de aula, promovem materiais, no tempo e no espaço para constituir o sujeito criança em aluno. As individualizações disciplinares que engendram subjetividades mais ou menos adequadas ao modelo de sociedade em que estão inseridas, segundo Motta (2010, p.98), têm a preocupação de vigiar e disciplinar o aluno para que seja obediente, sujeito a hábitos, regras, ordens para que uma autoridade se exerça em torno dele e sobre ele.

No livro *Vigiar e Punir* (2010), Foucault nos mostra que ‘o corpo se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso’. Para o autor (2010, p.29-30) o poder sobre o corpo deixa evidente que:

Temos em suma que admitir que esse poder se exerce mais que se possui, e que não é “privilégio” adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas - efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados. Esse poder, por outro lado, não se aplica pura e simplesmente como uma obrigação ou uma proibição, aos que “não têm”; ele os investe, passa por eles e através deles; apóia-se neles, do mesmo modo que eles, em sua luta contra o poder, apóiam-se por sua vez nos pontos que eles os alcança.

Para melhor controlar o corpo e os saberes, Foucault destaca que somente a disciplina, por meio de técnicas detalhadas, de dispositivos e estratégias, pode ser alcançada. Para ele a vigilância hierárquica, as sanções normalizadoras e o exame são instrumentos simples da eficácia do poder disciplinador. A vigilância se utiliza dos aparelhos de observações e olhares e poupam a punição; a sanção normalizadora, ou o castigo disciplinar, corrige os desvios de determinadas regras e as desobediências; e o exame, atrelado a vigilância e a sanção normalizadora, busca qualificar, classificar e punir. A disciplina para Foucault resulta de um gasto mínimo de energia pois, transforma o esforço necessário para o assujeitamento, uma vez que essas técnicas de poder são otimizadas e potencializadas.

Essa forma de poder disciplinador, definido por Foucault, está presente nas escolas, nas famílias, nos hospitais, nas prisões, nos exércitos, na vida dos indivíduos de um modo geral. Nas escolas observadas nesta pesquisa, algumas das regras disciplinadoras foram propostas em conjunto com as próprias crianças, intitulados: “Contrato Didático”, “Nossos Combinados”; como mostram as figuras seguintes:



Figura nº 15 – Contrato Didático.

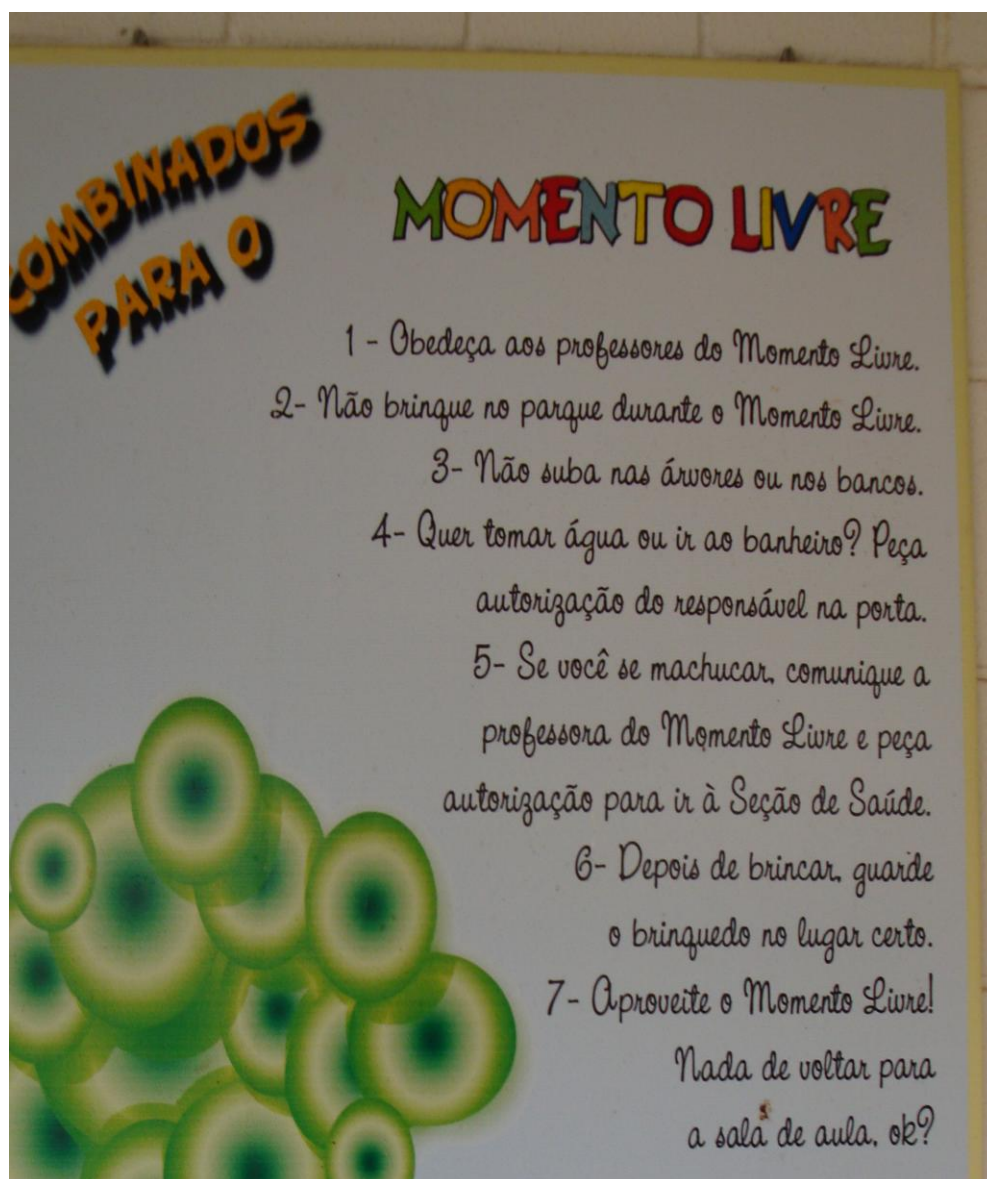


Figura nº 16 – Nossos combinados.

O item número quatro do Contrato Didático diz que a criança deve “*se alimentar no refeitório em silêncio*”, o diário de bordo da Escola Y, registra no dia 24 de março de 2011, que “as crianças *em fila* vão cantando até o refeitório. Foi servido pão com margarina e café com leite. Algumas crianças repetem, outras não pegam o lanche, ainda outras só o pão ou só o café com leite. As crianças têm 30 minutos para o lanche, elas pegam o lanche e *sentam* em cadeiras não apropriadas ao tamanho delas. Durante o lanche a professora chamou várias vezes atenção

das crianças para não conversarem, ela dizia: “*Olha o combinado, na hora de comer não é para conversar*”.

Na sala de aula, todas as crianças estavam sentadas em suas carteiras, sem poderem sair e conversar. Por que na hora do lanche não poderia ser um momento para descontraí-las, comer e poder falar com seus coleguinhas? Porque existe uma regra para ser cumprida, pois a escola desempenha um papel fundamental para promover indivíduos disciplinados, que sejam bons modelos para a sociedade. Como disse Foucault (2010), o espaço escolar funciona como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. Para o autor o poder da disciplina está relacionado com a formação de corpos dóceis, no entanto, o conceito de docilidade não é o de obediência, pois uma maleabilidade leva o sujeito a reconhecer a ação disciplinar como necessária e natural.

Para o autor, “o sujeito obediente, o indivíduo sujeito a hábitos, regras, ordens, a uma autoridade que exerce continuamente sobre ele e em torno dele” (2010, p.125), busca formar indivíduos submissos. Observamos esta constância presente na escola Y na entrada das crianças em sua sala de aula. Os registros que fizemos no diário de bordo mostram que ao chegarem à escola as crianças entravam na sala, colocavam automaticamente o caderno ou a agenda na mesa da professora e sentavam, esperando a oração, muitas vezes, sendo chamadas à atenção pela professora por causa do barulho e conversas paralelas.

Sabemos, no entanto que a disciplina é importante para o bom andamento da convivência escolar. Docilidade e utilidade são características que definem a disciplina, segundo Foucault. As anotações do diário de bordo evidenciaram momentos de disciplina perante a visão do autor quando as crianças *ordenadamente* iam ao banheiro, sem a professora ir junto ou chamar a atenção por correrias, ou quando terminavam de lanche e *ordenadamente, sozinhas*, levavam a lancheira para a sala, voltavam para o pátio interno e brincavam no tapete (Escola X). Outro momento de disciplina foi também o registro da escola X, quando no início da aula, sendo o dia do brinquedo, a professora solicitou que as crianças guardassem e todas *prontamente obedeceram*, a fim de iniciar as demais atividades (25 de março de 2011). Para o autor (2010, p. 133), a disciplina fabrica corpos “dóceis”, e para ele:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente.

Esse conceito foi claramente observado no dia 28 de março, na Escola X: “Hoje a professora saiu muitas vezes da sala de aula, para buscar o som, provar tiara de orelhas de coelho, ver máquina fotográfica, conversar com diretor, etc. Ainda que deixasse a classe sozinha, *as crianças ficaram bem, não se agitam tanto com a ausência da professora, apenas alguns levantam dos seus lugares. A turma é tranquila*”.

Outro conceito de disciplina em Foucault é o exercício do poder, por ser “um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos”. Os dispositivos disciplinares como já citados anteriormente seriam a vigilância, a sanção normalizadora, ou seja, o castigo e o exame. Nossos registros revelam a sanção normalizadora, o castigo, presente nas classes, como um meio de obter a harmonia na classe e como mecanismo penal, a “infrapenalidade”. Na Escola X, dia 11 de abril de 2011, ao aproximar do horário da saída das crianças a professora carimbava na mão de cada criança *três estrelas se ela ficou comportada e mereceu, ou duas ou uma se a criança não ficou comportada (penalidade)*. A professora ia perguntando para cada criança se ela merecia ou não ganhar as estrelinhas. A professora comentou que os pais apóiam, pois esta é uma maneira deles saberem se seus filhos estão se comportando ou não. A professora disse que algumas crianças apagam as estrelas, como foi o caso de uma criança hoje, pois ela ganhou apenas duas estrelas e provavelmente estava com medo dos pais.

Nessa mesma escola, havia o cartaz do ‘Palhaço feliz e triste’, a professora dizia que o combinado era que: *quem fizesse bagunça ou falasse demais iria para o lado triste do palhaço e quem se comportasse ficaria no lado feliz*.

Na página seguinte segue figura do cartaz.



Figura nº 17 – Cartaz do bom ou mau comportamento.

Na Escola Y, dia 18 de abril de 2011, as crianças estavam na sala de vídeo assistindo um filme do Sítio do Pica Pau Amarelo, no entanto, a maioria das crianças, por ser um vídeo de história antiga, não prestava atenção e começaram a conversar. A professora chamava atenção, gritando e ameaçando de voltarem para a sala de aula. Depois de várias ameaças, ela retirou as crianças da sala de vídeo, falando que elas iriam *fazer atividades escritas* (castigo).

Para Foucault a punição disciplinar tem um sentido duplo “gratificação-sanção”, e é por meio dele que a disciplina se faz operante no processo de treinamento e de correção. Como vimos registrado no diário da Escola X, dia 15 de abril, quando a professora pediu para pintarem bem bonito e devagar o desenho da atividade, *senão ela iria contar para o coelhinho e se fizessem bagunça, não se comportassem o coelhinho, ficaria triste e não iria trazer os ovinhos da Páscoa*.

Devido à ‘bagunça e a muita conversa’, as crianças estavam *sentadas em fileiras*, e não em grupo como de costume e como elas gostam de estar, e a criança mais indisciplinada voltou sentar ao lado da mesa da professora, outra criança estava tão irrequieta que a professora levou-a na *sala do diretor*, ela foi chorando (*castigos*), registro do dia 13 de abril de 2011.

Segundo Foucault a qualificação dos comportamentos e dos desempenhos a partir desses dois valores, bem e mal, resulta em bons ou maus pontos, e a “justiça” escolar, por meio da disciplina, ao sancionar os atos, avalia os indivíduos, sua natureza, suas virtualidades, seu nível ou valor. Nesse sentido, o que podemos concluir e salientar é que, ao mesmo tempo em que as escolas precisam rever o conceito de infância, também precisam rever os conceitos para a condução desse sujeito infantil, pois esse pequeno corpo se faz e obtém traços definidos a partir da escolarização.

3.4.3 Processo de Resistência docente e discente

Para revelar o processo de resistência refletido nas escolas pesquisadas, nos apoiamos nos estudos de McLaren⁷ (1991, p.26), sobre os rituais contidos nas escolas, pois segundo ele, “as escolas servem como ricos repositórios de sistemas rituais”, esses rituais, que são percebidos como transmissores de códigos culturais, vão fazendo parte da vida escolar e impreterivelmente surgem as várias formas de resistência às instruções recebidas. Os rituais de resistência que surgem nas escolas são vistos como uma desestruturação do ritual imposto, ou seja, o não cumprimento aos conceitos disciplinadores, que buscam o poder e a dominação. Para o autor os rituais de resistência são rituais de conflito, desagravo, ódio e de tensão escondido nos alunos, que buscam romper com as regras culturais da escola e não passam de “tentativas intencionais ou conscientes por parte dos estudantes de subverter ou sabotar a instrução dos professores ou as regras e normas estabelecidas pelas autoridades escolares”. (1991, p.128).

Segundo Arroyo (2009, p.126), “Os corpos dos alunos revelam, muito mais do que indisciplinas, revelam os enigmas de suas existências”. Percebemos que as rotinas das escolas da

⁷ Peter McLaren (1948) é conhecido como um dos principais arquitetos, a etnografia crítica e teoria marxista. Ele desenvolveu uma reputação de sua análise política intransigente influenciada por um marxista humanista filosofia e um estilo único de expressão literária. É autor e editor de quarenta e cinco livros e centenas de artigos acadêmicos e capítulos, sendo seus escritos traduzidos para 20 idiomas.

nossa pesquisa muitas vezes faziam-se aos olhares das crianças cansativas, de forma que a maneira delas intervirem em suas atividades era demonstrada pela resistência. Como no caso de uma criança que disse: *“Agora chega! Eu vou embora daqui”*. Esse relato do diário de bordo, do dia 31 de março de 2011, foi o registro após uma atividade proposta pela professora que consistia na cópia de um texto no caderno de português, sobre a ‘Receita da Massinha’, depois que a professora escreveu no quadro a receita pediu para as crianças copiassem no caderno e após a cópia elas deveriam desenhar a correspondência do ingrediente, como ‘TRIGO’, ‘TINTA’. Muitas crianças copiaram sem saber o que escreviam, trocando até mesmo os desenhos, no caso de tinta e trigo por começarem com a mesma letra, ‘T’. *As crianças não queriam copiar, elas queriam brincar com a massinha que estava na mesa da professora.* Algumas copiaram, outras copiaram incompletamente, e a criança acima citada, após a professora insistir para que realizasse a atividade, não copiou, demonstrou sua resistência à atividade, gritando: *“Agora chega! Eu vou embora daqui”*.

Outro momento, entre vários, de resistência nas atividades propostas pelas professoras se deu após numa aula de ciências. A professora explicou as estações do ano e, pediu que as crianças desenhasssem numa folha de papel sulfite as folhas caindo de uma árvore. Nessa atividade muitas crianças pintaram de uma cor só, sem muita vontade, apenas alguns pintaram bem. Uma das crianças *“pintou bem ligeiro e dormiu na carteira”* - relato do dia 25 de março de 2011. Na atividade do dia 28 de março de 2011, a professora entregou o livro didático pedindo que elas desenhasssem algo que representasse um som agradável e outro desagradável, porém ela mesma fez os desenhos no quadro, um pássaro e uma bomba redonda, e pediu que as crianças copiassem os desenhos, uma das crianças *desenhou uma dinamite em vez da bomba*, quando percebeu que a professora viu o desenho começou apagar, mas eu elogiei-o e ele manteve o desenho, impôs sua resistência, mostrando seu desejo e sua vontade.

No dia 15 de abril de 2011, o diário de bordo registrou a resistência da professora ao não cumprir com as propostas sugeridas para esse dia. McLaren (1991) citou que o ritual é apenas uma dimensão de um sistema cultural, que ao se tratar da sala de aula, o autor (1991, p.42) não sugere que:

[...] todo o comportamento da sala de aula proceda exclusivamente de parâmetros simbólicos ou indicadores, ou que todos os pequenos detalhes da atividade em sala de aula possa ser explicados por um apelo a vários ritos de passagem, revitalização,

intensificação ou resistência. De fato, considerar a sala de aula somente como uma série de representações ritualísticas é colocar-se em um tipo de camisa de força semiótica.

O autor supracitado alerta o educador para ajustar suas percepções quanto às atividades de sala de aula. Foi o que aconteceu nesse dia quando a professora percebeu que a atividade proposta tomaria mais tempo do que ela havia planejado. No entanto, seguiu com a atividade, deixando de lado as demais atividades. O relato dessa atividade no diário de bordo segue abaixo:

Para iniciar a aula de artes as crianças lembraram da aula de ontem, 'o dia do índio'. Fizeram uma retrospectiva de tudo o que aprenderam. Uma conversa interativa entre a professora e as crianças. Elas falaram dos hábitos, costumes e comidas dos indígenas. Todas elas estavam atentas e respondiam, a professora dava oportunidades para todas falarem. Depois desta conversa a professora disse que a turma iria virar uma tribo de índios, e hoje na aula de artes elas iriam confeccionar um colar indígena feito de barbante e com 15 macarrões penne, depois elas fariam um chocalho feito de dois copos de iogurte com pipocas para fazer o barulho. Iriam pintar tudo com tinta guache. As crianças adoram a proposta. A professora entregou os materiais necessários, pincel e tintas e forrou a mesinha com folhas de revistas.

Ajudei separar os macarrões, a cortar os barbantes. A professora foi colando com cola quente os copos e as crianças começaram a pintar. Pintaram as mãos, o nariz, a boca, a bochecha, os braços. As crianças estavam eufóricas e felizes. Duas crianças, que geralmente em outras atividades são as últimas a terminarem as propostas de atividades, desta vez foram às primeiras. A atividade foi até às 15 horas e 15 minutos, passando mais de uma hora do previsto.

A professora comentou que acha importante a aula de artes, as pinturas com tinta, porque as crianças desenvolvem a coordenação motora fina, que auxilia na escrita. Ela disse que no quadro de horário esta disciplina aparece apenas uma vez, mas como ela tem liberdade, ela faz duas vezes na semana, ocupando mais tempo. Ela gosta de fazer este tipo de atividade no final de semana, pois as crianças sempre chegam cansadas das atividades escritas que fazem de segunda a quinta.

Outra resistência registrada no diário de bordo foi o desabafo da professora C, no dia 19 de abril de 2011. Ela comentou que não realiza todas as atividades enviadas pela pedagoga da

escola, pois além de serem muitas, são cansativas e o tempo para as crianças brincarem acaba não tendo. Ela falou que se as crianças fizessem todas as atividades, *“o tempo para brincar, nem pensar”*.

Podemos afirmar que as escolas desempenham um papel fundamental ao agir de maneira a promover a disciplina e a aprendizagem de seus alunos, mas atitudes de insatisfação com o ambiente da sala de aula são visíveis tanto com as crianças quanto com as professoras. E no caso dos primeiros anos, do EFNA, a palavra *“brincar”* quase sempre está visível nessas resistências, por parte docente e discente. Professoras se sentem pressionadas pelos pais e pela coordenação pedagógica quanto ao ensino, à aprendizagem. As crianças sentem falta do tempo de brincar. No entanto, sabemos que muito se tem falado sobre a importância do brincar na educação e que a brincadeira faz parte da singularidade da infância.

No Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), em seu artigo 15, compreende que a criança é um sujeito de direitos e assegura o direito da criança e do adolescente à liberdade, ao respeito e à dignidade, compreendendo o direito de *“brincar, praticar esportes e divertir-se”*. Os estudos de Vygotsky (1991, p.106) mostram que *“a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário, onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo”*. Esse é o mundo das crianças dos primeiros anos, onde o brincar envolve as múltiplas aprendizagens e auxilia no desenvolvimento da criança.

A brincadeira faz parte da primeira forma de cultura que pertence a todos, nesse sentido Borba (2009, p.760), nos questiona quando cita que:

Geralmente, a brincadeira é reservada a restritos espaços e tempos organizados na rotina escolar, como o recreio, os cantinhos de faz de conta, casinhas de boneca e/ ou atividades dirigidas que a utilizam como recurso didático. Será que esses espaços e tempos institucionais tem garantido às criança a possibilidade de imagina, fantasiar, criar novas ordens, estabelecer laços de amizade, relações de sociabilidade e construir suas culturas próprias?

Os rituais das escolas sempre assumem contornos bem definidos e restritos em se tratando de horários, espaços e disciplina, deixando claro que não se pode correr, pular, nem mesmo jogar bola na hora do recreio, ficando as crianças restritas ao relaxamento e a reposição de energia para o momento sério, o aprendizado. Mas, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (2002, p.27) esclarece que:

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação, isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada. (...) A brincadeira favorece a auto-estima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil.

Esse documento considera que a brincadeira propicia a auto-estima das crianças ajudando-as progressivamente suas aquisições de forma criativa, transformando os conhecimentos que já possuíam em conceitos através do brincar. Pois, a criança que brinca não está somente explorando o mundo ao seu redor, mas comunicando suas ideias, seus sentimentos, suas fantasias, indo e vindo no seu mundo imaginário.

Várias são às vezes em que encontramos no diário de bordo registros de falas das professoras dizendo que “*quem terminasse a atividade podia pegar um brinquedo para brincar*”, contudo, a maioria das crianças não conseguia terminar a atividade proposta a fim de brincar. Ficamos com a frase da criança: “*Agora chega! Eu vou embora daqui*”. Terminamos, então, com a indagação de Borba (2009, p.27): “Como podemos redimensionar nossas ações e a forma como organizamos o trabalho pedagógico nessa perspectiva?”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem ‘tratar’ sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível.”

(FREIRE; 1996, p.64)

Os caminhos traçados e percorridos durante este estudo não foram certos e precisos, constantes mutações ocorreram durante o percurso, a fim de aprimorar a pesquisa e alcançar os objetivos elencados: *analisar a política educacional de ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos relacionando-a com as práticas pedagógicas que ocorrem nas classes do primeiro ano, entender as relações entre a prática pedagógica da escola e as orientações emanadas dos órgãos oficiais como MEC, SEED e, revelar as concepções de infância, escolarização que permeiam os discursos e as práticas de professores, pedagogos e diretores.* Muitas questões e estudos ainda ficaram pelo caminho, no entanto, precisamos findar o que foi iniciado. Não é fácil colocar um ponto final nas discussões sobre a temática. Dou-me conta, neste momento de término, de que não existe um ponto final, mas, sim um leque de possibilidades que se abre para a continuação de outros estudos e pesquisas.

Neste estudo, procuramos discutir como a política da ampliação do EF vem se processando pedagogicamente nas classes do primeiro ano, como são vistas as crianças de seis anos, uma vez que não são mais os mesmos sujeitos da Educação Infantil e nem mais os mesmos sujeitos da antiga primeira série, e como essas crianças estão envolvidas nesse processo.

Segundo Arroyo (2007), nosso país ainda está fazendo o que outros países já fizeram, que é a construção do direito à educação básica, pois o país está caminhando para o direito que todo ser humano deve ter para o saber e para a formação; detalhes, esses, que não faziam parte da tradição brasileira. Conforme o autor (2007, p.121):

Se a educação básica tem sido por si mesma, não tem sentido propedêutico, preparatório, não em si em função de outros níveis. A educação básica, obrigatória e universal, tal como se construiu nos últimos séculos, foi caminhando para dizer “Este é o saber, esta é a cultura, está é a formação que todo cidadão tem que ter obrigatoriamente, á qual ele tem direito”.

As leis referentes às políticas educacionais servem para dar garantias legais, elas são feitas e organizadas de maneira que são apresentadas como a melhor opção para a sociedade, um passaporte para uma vida melhor. A Lei 11.274/2006, a Lei da ampliação do EF para nove anos é uma medida positiva para a qualidade da educação brasileira, pois segundo Saveli (2008), já citada nos capítulos anteriores, essa Lei promoveu a garantia não só das crianças privilegiadas economicamente ao direito do saber, da cultura, da cidadania, como também o direito de frequentar uma escola.

A mudança no número (seis anos de idade – obrigatório) e na organização das séries/anos foi certamente o dado mais perturbador dessa política, por causa da cultura escolar brasileira que é atrelada a transmissão do conhecimento. A criança de seis anos foi trazida um ano mais cedo para a escola, a escola do conhecimento, e é vista como um sujeito que apesar de suas características e especificidades infantis, ‘podem e devem’ aprender. Elas são cobradas, assim como as professoras, os pedagogos pelo sistema educacional. Sabemos que essas mudanças, proporcionadas pela Lei da ampliação, levam tempo para serem plenamente efetivadas e interpretadas, pois na maioria das vezes não está em conformidade com as escolas. Há sempre um vácuo entre as duas extremidades, lei – escola, que carece de união para a plena garantia favorável dessa implementação.

A nova LDB (1996), no artigo 2º, diz que o ideal da educação é garantir “o pleno desenvolvimento do educando”, hoje podemos ver que há uma maior conscientização desses direitos humanos, inclusive do direito à Educação Básica, no entanto o respeito à infância e a uma educação de qualidade merece ainda atenção, em especial nos primeiros anos do EFNA. Percebemos que a Lei da ampliação precisa ter um olhar mais voltado às crianças de seis anos (crianças essas que faziam parte da Educação Infantil, e que são as mesmas crianças), um olhar comprometido que garanta uma educação de qualidade, especialmente no que diz respeito ao processo da alfabetização, um olhar que reflita a aprendizagem que faça sentido para as crianças de seis anos, não se esquecendo preferencialmente no momento do brincar. Segundo Borba

(2009, p.70), toda criança ao brincar “não apenas expressa e comunica suas experiências, mas reelabora, reconhecendo-se como sujeito pertencente a um grupo social e a um contexto cultural”.

Após essas considerações gerais, elencamos os principais resultados deste estudo. Junto com a introdução traçamos a trajetória da pesquisa realizada. Numa abordagem qualitativa buscamos observar, numa inserção por três meses, o cotidiano de três classes, de duas escolas selecionadas por nós, uma particular e outra pública. Afirmamos, assim com Penin (1995), que é realmente no âmbito do cotidiano que podemos melhor entender as ações dos sujeitos que movimentam a escola. Esta inserção possibilitou-nos estar perto das ações realizadas pelas crianças e pelas professoras dos primeiros anos do EFNA, no qual foi possível a compilação do diário de bordo, que nos permitiu fazer importantes reflexões a respeito dos objetivos traçados nesta pesquisa.

No entanto, observamos que os dispositivos da Lei quanto à entrada das crianças um ano mais cedo na escola não está garantindo a qualidade da mesma. A fim de proporcionar uma melhoria no ensino e na aprendizagem, as mudanças precisam acontecer num todo.

O resultado da pesquisa mostrou que o processo de coleta dos dados foi um dos momentos mais importantes, pois possibilitou-nos compreender que por meio das informações coletadas, nossa pesquisa começou a ter um rumo, um porto seguro. Para que a pesquisa se efetivasse fizemos a configuração dos sujeitos e tentamos descrever as escolas mostrando um pouco dos seus ambientes internos e externos, por meio de figuras por nós selecionadas. Trouxemos as revelações contidas em nosso diário de bordo, evidenciando como as políticas públicas educacionais são efetivadas pelas ações dos agentes nos cotidianos escolares.

Percebemos que as práticas pedagógicas mostram que a criança de seis anos ao entrar no EFNA passa a fazer parte do mundo dos alunos e, dessa forma, é ignorada como criança. Que esta ali, nessa nova fase, para obter o conhecimento e ter uma efetiva aprendizagem, para assim poder ser alguém na vida. Ali não é mais tempo para brincar, e sim estudar.

A Lei da ampliação esclareceu que mudanças seriam necessárias nas escolas, mudanças no aspecto administrativo, físico e pedagógico. As mudanças administrativas, tanto na escola X como nas escolas Y e Z aconteceram à contento, pois foram criadas mais turmas, contratadas mais professoras. Quanto ao aspecto físico, o mobiliário foi adequado nas salas de aula da escola X e Y. O mobiliário da sala de aula da escola Z não condiz com o tamanho das crianças. Ainda, o aspecto pedagógico foi o alvo de significativas mudanças, desde o PPP refeito pelas escolas,

bem como os conteúdos, o esmero de incluir jogos e brinquedos, a organização do tempo e dos espaços escolares para integrar a criança ao EF.

A preocupação com a transição da EI para o EF foi um fator que apareceu nas escolas pesquisadas e evidenciada nos discursos dos sujeitos. No entanto, percebemos que as práticas pedagógicas exercidas nas salas de aula demonstram preocupações por parte das professoras, de forma que ainda não aconteceram mudanças efetivas e significativas. Há também uma grande preocupação com a alfabetização, com o ler e escrever, e por mais que as professoras tenham demonstrado preocupação com o brincar, a ludicidade está pouco presente no cotidiano das escolas.

O EFNA mexeu com a estrutura das escolas que ainda está em processo de implementação no seu dia a dia. Essa estrutura necessita ser legitimada, e isso só se dará quando as ações forem visualizadas num todo, plenamente. Há necessidade de se voltar o olhar para as classes do primeiro ano, no sentido de rever as práticas de alfabetização, compreender as resistências docentes e discentes e, para estabelecer novos tempos e espaços em que o brincar, singularidade da infância, esteja presente.

Com a Emenda Constitucional n. 59/2009, de tornar obrigatório o atendimento educacional dos *quatro* aos dezessete anos até 2016, muitas mudanças precisam ocorrer urgentemente. Porém, a inclusão da criança de seis anos no sistema escolar como sujeitos infantis já estão começando a ocupar espaço no EFNA. Assim, almejamos que quando o ensino obrigatório passar de nove para quatorze anos, a qualidade no ensino e os direitos das crianças pequenas sejam mais respeitados.

Finalizando esta pesquisa, consideramos que muitas reflexões ainda precisam ser feitas em torno da implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos. Dessa forma, a pesquisa por nós realizada e os pontos por nós discutidos culminam para melhor analisar as políticas públicas educacionais, em especial voltadas às classes dos primeiros anos do EFNA, às crianças de seis anos.

REFERÊNCIAS

- ABBIATI, A. S. **A Ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos:** manifestações do Conselho Nacional de Educação. Dissertação. (Mestrado em Educação) Universidade Metodista de Piracicaba, 2008. Disponível em www.unimep.br. Acesso em: 29 de dezembro de 2010.
- ABREU, M. M. O. **Ensino Fundamental de Nove Anos no Município de Uberlândia:** implicações no processo de alfabetização e letramento. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009. Disponível em: <www.bdtu.ufu.br> Acesso em: 10 de fevereiro de 2011.
- ABREU, L. P. **O ingresso no 1º ano do ensino fundamental de nove anos:** sentimentos revelados por crianças de uma escola pública. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – PUC-SP, São Paulo, 2010.
- AMARAL, A. C. T. **O que é ser criança e viver a infância na escola:** uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar.** Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ANTUNES, J. **Ensino Fundamental de Nove Anos:** em busca da legislação no cotidiano escolar. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.
- ARAÚJO, R. C. B. F. **Construindo sentidos para a inclusão das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental:** um diálogo com professores. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFJF, Juiz de Fora, 2008.
- ARELARO, L. R. G. **O Ensino Fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências.** Educação & Sociedade. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1039-1066, Especial – Out. 2005.
- ARROYO, M. G. **Imagens Quebradas:** Trajetórias e tempos de alunos e mestres. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- _____. **A escola é importantíssima na lógica do direito à educação básica.** In: COSTA, M. V. (org.) A escola tem futuro? 2ª Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- _____. **Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores.** Educação & Sociedade, Campinas, vol. 20, n. 68, p. 143-162, dez. 1999.
- _____. **Mais cedo na escola.** Revista Educação, São Paulo, 101. Ed., 2005. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/revista_desc.asp>. Acesso em: 05/02/2011.
- BACHELARD, G. **A formação do espírito científico.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1998.
- BARBOSA, M. S. P. **A implementação do 1º ano no Ensino Fundamental de nove anos:** estudo de uma experiência. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Dom Bosco, Campo Grande, 2009. Disponível em: <www.tede.ucdb.br> Acesso em: 09 de fevereiro de 2011.

BATISTA, A. A. G. **Ensino Fundamental de nove anos: um importante passo à frente.** Boletim UFMG, Belo Horizonte, v. 32, n. 1522, mar. 2006. Disponível em: <http://www.ufmg.br/boletim/bol1522/segunda.shtml>. Acesso em 7 jan. 2011.

BONAMIGO, C. C. **A inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental:** práticas curriculares não instituídas. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 2010.

BORBA, A. M. **A brincadeira como experiência de cultura.** In: CORSINO, P. (org). Educação Infantil: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo.** In: BRASIL, MEC/SEB Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação.** Organizadores: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 2003.

_____. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **Razões práticas. Sobre a teoria da ação.** 6ª ed., São Paulo, Papirus, 2005.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/principal.htm. Acesso em: 29 dez. 2010.

_____. Lei n. 11.114, 16 de maio de 2005. Altera os Arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 maio 2005. Disponível em: <http://www.senado.gov.br>. Acesso em: 29 dez. 2010.

_____. Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: <http://www.senado.gov.br>. Acesso em: 29 dez. 2010.

_____. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em 29 dez. 2010.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em 29 dez. 2010.

_____. Lei nº 8.069. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Ministério do Bem-Estar Social; 1990.

_____. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm. Acesso em 29 dez. 2010.

_____. Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

_____. Emenda Constitucional n. 53, 20 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm. Acesso em 29 dez. 2010;

_____. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Modifica os artigos 208, 211, 212, 214 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 76 do Ato das Disposições Transitórias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm. Acesso em 29 dez. 2010;

_____. Ministério da Educação e Cultura. Plano Nacional de Educação. Metas e Objetivos para a Educação Infantil. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Indicação CNE/CEB n. 1/2004. Proposta de estudos para o estabelecimento de Normas Nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Documenta. Brasília, v. 1, n. 510, p. 656-658, março 2004.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 39/2006. Consulta sobre situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no ensino fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 29 dez. 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 5/1997. Proposta de Regulamentação da Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0291-0305_c.pdf. Acesso em: 29 dez. 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 20/1998. Consulta relativa ao ensino fundamental de nove anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 29 dez. 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 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>. Acesso em: 29 dez. 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 18/2005. Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental obrigatório, em atendimento à Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Arts. 6º, 32 e 87 da Lei n. 9.394/96. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 29 dez. 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 41/2006. Consulta sobre interpretação correta das alterações promovidas na Lei n. 9.394/96 pelas recentes Leis n. 11.114/2005 e n. 11.274/2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 29 dez. 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 45/2006. Consulta referente à interpretação da Lei Federal n. 11.274, de 6/2/2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 29 dez. 2010. .

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 5/2007. Consulta com base nas Leis n. 11.114/2005 e n. 11.274/2006, que tratam do ensino fundamental de nove anos e da matrícula obrigatória de crianças de seis anos no ensino fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 29 dez. 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 7/2007. Reexame do Parecer CNE/CEB n. 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis n. 11.114/2005 e n. 11.274/2006, que se referem ao ensino fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no ensino fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 29 dez. 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 21/2007. Solicita esclarecimentos sobre o inciso VI do art. 24, referente à frequência escolar, e inciso I do art. 87, referente à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental, ambos da LDB. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 29 dez. 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 3/2005. Define normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 29 dez. 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. 3º Relatório do Programa. Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/relatorio_internet.pdf. Acesso em: 30 nov. 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=945>. Acesso em 29 de dezembro de 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 29 de dezembro de 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Relatório do Programa. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anosrelat.pdf>. Acesso em: 29 de dez. 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 24/2004. Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 29 dez. 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Indicação CNE/CEB n. 2/2005. Orientações para a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Documenta. Brasília, v. 1, n. 527, p. 265-266, set. 2005.

BUENO, M. L. M. C. **Ensino Fundamental de nove anos: implementação e organização escolar em Dourados-MS**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFGD, Dourados, 2010.

CAPUCHINHO, A. de O. **Significados e sentidos produzidos pelo professor sobre o Ensino Fundamental de nove anos**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – PUC de São Paulo. São Paulo, 2007.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar**. Michel de Certeau, Luce Giard, Pierre Mayol: tradução de Ephraim F. Alves e Lúcia E. Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

CHAMBOULEYRO, R. **Jesuítas e as Crianças no Brasil Quinhentista**. In: PRIORE, M. História das crianças no Brasil. 7 edª. São Paulo: Contexto, 2010.

CORREA, B. C. (2007) **Crianças aos seis anos no ensino fundamental: desafios à garantia de direitos**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-3180--Int.pdf>. Acesso em: 29 de dezembro de 2010.

CORREA, B. C. Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. **Educação e Pesquisa**. vol.37 n.1 São Paulo Jan./Abr. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022011000100007&script=sci_arttext.

COSTA, S. S. **Ensino Fundamental de nove anos em Goiânia: o lugar da criança de seis anos, concepções e fundamentos sobre sua educação**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – UFG, Goiânia, 2009.

CRUNIVEL, C. L. C. G. **Políticas para a educação obrigatória: o Ensino Fundamental de nove anos**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 2009.

DANTAS, A. G. **Ensino Fundamental de nove anos no Distrito Federal: reflexões sobre a inserção de crianças**. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – UNB, Brasília, 2009. Disponível em: <www.btd.bce.unb.br> Acesso em: 11 de fevereiro de 2011.

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. In: **Educação Infantil: a creche, um bom começo**. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n.73. Brasília, 2001. p.11-28.

DORNELLES, Leni Vieira. **Os alfabetizados-desviantes ou sobre a educação dos 6 anos**. Educ. Pesqui. [online]. 2011, vol.37, n.1, pp. 141-155.

DOWBOR, L. **Educação, tecnologia e desenvolvimento**. In: BRUNO, L. (org). Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo: leituras selecionadas. São Paulo: Atlas, 1996. p. 17-40.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução Roberto Cataldo Costa; consultoria, supervisão e revisão técnica de Dirceu da Silva. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 4ª ed., Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. **A ordem do discurso.** São Paulo: Ed. Loyola, 1996.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão;** tradução de Raquel Ramalhete. 38^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação.** 18^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** 4^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREYRE, G. **Casa Grande e Senzala.** São Paulo: Circulo do Livro, 2006.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** 1^a. Ed., reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOES, J.R. e FLORENTINO, M. (1999). **Crianças escravas, crianças dos escravos.** In: DEL PRIORE (ORG). **História das crianças no Brasil.** 3^a ed. São Paulo, Editora Contexto, 2002.

GORNI, D. A. P. **Ensino Fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo?** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, vol. 15, p. 67-80, jan./mar. 2007.

HELLER, A. **O Cotidiano e a História.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 4^a ed. São Paulo, SP. Editora Paz e Terra, 1992.

HEYWOOD, C. **Uma História Infantil.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

KHULMANN JR, M. **Infância e educação infantil: fios e desafios da pesquisa.** Campinas; Papirus, 1996.

KHULMANN JR, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 2007.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

_____. **A infância e sua singularidade.** In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. p. 13-23.

_____. **A política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 5^a ed. São Paulo, Cortez, 1995.

_____. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

KRAMER, S. **Direitos da criança e projeto político-pedagógico de educação infantil.** In: BAZILIO, L.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos.** São Paulo: Ed.Cortez, 2003. p. 51-81.

KRAMER, S; NUNES, M. F. R; CORSINO, P. **Infância e crianças de seis anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental.** **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011.

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

MAREGA, A. M. P. **A criança de seis anos na escola**: transição da atividade lúdica para a atividade de estudo. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – UEM, Maringá, 2010.

MATSUZAKI, J. W. V. **Na primeira série aos seis anos**: as experiências das crianças/alunas e da professora/pesquisadora no ambiente escolar. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC-SP, São Paulo, 2009.

MCLAREN, P. **Rituais na escola**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Tradução de Juracy C. Marques e Ângela M. B. Biaggio. RJ: Vozes, 1991.

MONARCHA, C. **Lourenço Filho e a Biblioteca da Educação**. 1997. In: Lourenço Filho: outros aspectos, mesma obra. Campinas, Mercado de Letras, 2000.

MORO, C. S. **Ensino Fundamental de 9 anos**: o que dizem as professoras do 1º ano. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – UFPR, Curitiba, 2009.

MOTA, M. R. A. **As crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos e o governo da infância**. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2010.

MOTTA, F. M. N. **De crianças a alunos**: transformações sociais na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

NEVES, V. F. A. **Tensões contemporâneas no processo da passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**: um estudo de caso. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – UFMG, Belo Horizonte, 2010.

OLIVEIRA, D. L. **A implantação do Ensino Fundamental de nove anos no Estado do Paraná**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – UEPG, Ponta Grossa, 2009. Disponível em: <www.bicentede.uepg.br> Acesso em: 12 de fevereiro de 2011.

PASCHOAL, J. D; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **HISTEDBR**, Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009.

PEDRINO, M. C. **Processo de formação de professoras alfabetizadoras**: construção de saberes docentes. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

PENIN, S. **Cotidiano e Escola**: a obra em construção. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

POSTMANN, N. **O desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

REDIN, E. et AL (orgs). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

RIZZINI, Irene. **O Século perdido: raízes históricas das políticas públicas para infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Petrobrás – BR: Ministério da Cultura: USU Ed. Universitária, 1997.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologia**. Chapecó: Argos, 2007.

SANTAIANA, R. da S. “+ 1 ano é fundamental”: práticas de governo dos sujeitos infantis nos discursos do Ensino Fundamental de nove anos. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2008. Disponível em: www.lume.ufrgs.br. Acesso em: 09 de fevereiro de 2011.

SANTOS, I. F. **Como se deu o percurso da educação infantil no Brasil ao longo dos séculos XIX e XX?** 2009. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/46IsisFloraSantos.pdf>

SANTOS, L. L. C. P.; VIEIRA, Livia Maria Fraga. Agora seu filho entra mais cedo na escola: a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 96, p. 775-796, Out. 2006.

SARMENTO, M. **A globalização e a Infância: impactos na condição social e na escolarização**. In: GARCIA, R.L. e LEITE, A.F. (orgs) Em defesa da Educação Infantil. Rio de Janeiro: DPEA, 2001.

SARMENTO, M. J; VASCONCELLOS, V. M. R. (orgs). **Infância (in) visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Martin, 2007.

SARMENTO, M. J. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. Em: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004.

SAVELI, E de L. Ensino Fundamental de Nove Anos: bases legais de sua implantação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 3, n. 1, p.67-72. Jan.-jun. 2008.

SILVA, D. D. da. **Construção dos conteúdos para o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos a partir de conhecimentos sobre a língua materna de professores em exercício e de propostas governamentais**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

SILVA, R. **A implementação do Ensino Fundamental de nove anos e seus efeitos para a Educação Infantil: um estudo em municípios Catarinenses**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC, Florianópolis, 2009. Disponível em: www.tede.ufsc.br Acesso em: 10 de fevereiro de 2011.

SINHORI, E. F. I. **A construção do currículo do 1º ano do ensino fundamental de nove anos na rede municipal do Balneário Camboriú**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011.

TEIXEIRA, T. C. F. **Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental: com a palavra, a criança**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – FEUSP, São Paulo, 2008.

TENREIRO, M. O. V. **Ensino Fundamental de nove anos: o impacto da política na escola**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

VARGAS, J. C. **Professoras alfabetizadoras e o Ensino Fundamental de nove anos:** concepções frente à infância e à ludicidade. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

VEIGA, I. P. A. **Professor: tecnólogo do ensino ou agente social?** In. Veiga. I. P. A. e AMARAL, A. (orgs.) Formação de professores – políticas e debates. Papirus, Campinas SP, 2002.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZATTI, A. T. **Ensino Fundamental de 9 anos:** implicações na formação do professor para o atendimento à infância. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2009.

ZINGARELLI, J. E. B. **A ampliação do Ensino Fundamental de nove anos na escola pública e na escola privada.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em: <www.bdttd.br.ufscar.br> Acesso em: 12 de fevereiro de 2011.

APÊNDICE I**Roteiro de Questionário – Direção e Coordenação Pedagógica**

O presente questionário faz parte de uma pesquisa que tem como objetivo compreender como se dá o processo pedagógico nas classes do primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Nome: _____

Idade: _____ Estado Civil _____

Fone: _____ E-mail: _____

Formação acadêmica:

Graduação: () Sim () Não

Em que curso? _____

Há quanto tempo? _____

Pós-graduação: () Sim () Não

Qual ? _____

Já fez ou faz formação continuada? () Sim () Não

Qual? _____

Experiência profissional:

Quanto tempo? _____

Quais as escolas que trabalhou? _____

Ensino Fundamental de Nove Anos

- 1) Houve modificações na escola em que você trabalha provocada pela Lei que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos? Quais foram às mudanças na organização escolar em seus aspectos pedagógico, administrativo e físico?
- 2) Houve uma preparação para a transição das crianças da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental? Como foi organizada a transição das crianças?
- 3) Existe uma articulação do Infantil V com o Ensino Fundamental? Se existe como é realizada?
- 4) A ampliação da escola obrigatória (EF) trouxe possibilidades para a escola repensar a prática pedagógica exercida no antigo pré e atual primeiro ano? Quais?
- 5) Qual o critério adotado para indicar o docente do primeiro ano do Ensino Fundamental?
- 6) Como são orientadas as professoras para desenvolver o trabalho no primeiro ano do Ensino Fundamental?
- 7) Há espaço de formação definido para os professores planejarem suas aulas e trocarem informações uns com os outros? Como ocorre?
- 8) Há material didático específico para o trabalho com o primeiro ano? Quais? Como eles são importantes nesta idade?
- 9) Quanto à organização do currículo, houve impacto na reestruturação dos conteúdos trabalhados nos anos iniciais com a ampliação do EF? Como ocorreu? Quem participou?
- 10) Como ficou o Projeto Político Pedagógico após a ampliação obrigatória? Foi reestruturado? O que foi reformulado? Quem participou das mudanças?

- 11) Devido às mudanças, para a ampliação do Ensino Fundamental, como ficou organizado o tempo escolar e o espaço físico? Quais foram às mudanças necessárias?
- 12) Considerando a especificidade das crianças de seis anos de idade, quais as implicações que a proposta de ampliação obrigatória do Ensino Fundamental trouxe para a prática pedagógica? No cotidiano da escola ela é legitimada, como e por quê?
- 13) Gostaria destacar algum comentário sobre a política da ampliação do Ensino Fundamental?

Data: _____

APÊNDICE II

Questionário – Professoras

O presente questionário faz parte de uma pesquisa que tem como objetivo compreender como se dá o processo pedagógico nas classes do primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Nome: _____

Idade: _____ Estado Civil _____

Fone: _____ E-mail: _____

Formação acadêmica:

Graduação: () Sim () Não

Em que curso? _____

Há quanto tempo? _____

Pós-graduação: () Sim () Não

Qual? _____

Já fez ou faz formação continuada? () Sim () Não

Qual? _____

Experiência profissional:

Quanto tempo? _____

Quais as escolas que trabalhou? _____

Em quais classes já atuou? _____

Há quanto tempo atua na classe do 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos ?

Você escolheu a turma ou foi designada? _____

Ensino Fundamental de Nove Anos

- 1) Como foi a passagem da criança da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental? Foi discutido com as crianças e ou com os pais essa nova organização da escola brasileira?
- 2) Houve uma discussão no interior da escola promovida pela coordenação pedagógica e/ou direção sobre a política do Ensino Fundamental de nove anos? Como é feita esta articulação escolar?
- 3) Como você diferencia o trabalho pedagógico a ser desenvolvido na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental?
- 4) Você reconhece o primeiro ano do Ensino Fundamental como aquele que corresponde ao último ano da Educação Infantil? Justifique:
- 5) Quais são os desafios que você enfrenta com a sua classe do primeiro ano? Como são encontradas as soluções?
- 6) Como você organiza as atividades cotidianas da sua classe?
- 7) Há material didático específico para o trabalho com o primeiro ano? Você o vê como essencial? Precisa ser complementado? Como?

- 8) O que você pode falar sobre o trabalho pedagógico com o 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos? O que se espera que as crianças devam se apropriar ao final do ano letivo?
- 9) Há avaliações para a classe do primeiro ano? Como são realizadas? Qual sua opinião sobre o critério utilizado por você e pela escola? (Existe reprovação?)
- 10) Qual o seu posicionamento sobre o Ensino Fundamental de 9 anos? Aponte pontos positivos e negativos dessa política educacional.
- 11) Qual a sua opinião quanto à inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental?
- 12) Como você vê a criança de seis anos no Ensino Fundamental e quais aspectos são importantes para a formação de seus alunos?
- 13) Gostaria destacar algum comentário sobre a política da ampliação do Ensino Fundamental?

Data: _____

APÊNDICE III

Termo de Compromisso

Eu, Andréia Manosso Samways, mestranda em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, aplicarei questionário com a professora _____ da Rede _____ do município de Ponta Grossa. O objetivo deste estudo é compreender como se dá o processo pedagógico nas classes do primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Estou consciente de que os depoimentos coletados nos questionários serão usados exclusivamente como material empírico para a Tese de Mestrado, podendo vir a ser utilizados em trabalhos acadêmicos decorrentes da mesma. Será resguardado o anonimato da participante da pesquisa, usando-se pseudônimos para referir-se a ela na redação do(s) texto(s) relativos à pesquisa.

Ponta Grossa, _____ de _____ de 2011.

Andréia Manosso Samways

Profa. Dra. Esméria de Lourdes Saveli

Professora Orientadora

Termo de Compromisso

Eu, Andréia Manosso Samways, mestranda em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, aplicarei questionário com o diretor (a) _____ da Rede _____ do município de Ponta Grossa. O objetivo deste estudo é compreender como se dá o processo pedagógico nas classes do primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Estou consciente de que os depoimentos coletados nos questionários serão usados exclusivamente como material empírico para a Tese de Mestrado, podendo vir a ser utilizados em trabalhos acadêmicos decorrentes da mesma. Será resguardado o anonimato da participante da pesquisa, usando-se pseudônimos para referir-se a ela na redação do(s) texto(s) relativos à pesquisa.

Ponta Grossa, 25 de abril de 2011.

Andréia Manosso Samways

Profa. Dra. Esméria de Lourdes Saveli

Professora Orientadora

Termo de Consentimento

Eu, _____, professora do primeiro ano da Rede _____ do município de Ponta Grossa consinto na realização da aplicação de questionários e observações na classe pela mestrandia Andréia Manosso Samways.

Estou ciente de que os dados coletados nessa pesquisa serão usados como material de discussão para a Tese de Mestrado da Universidade Estadual de Ponta Grossa, podendo vir a ser utilizados em trabalhos acadêmicos decorrentes da mesma.

Concordo com o uso de um pseudônimo, no intuito de resguardar o anonimato dos participantes da pesquisa, para se fazer referência ao meu nome na redação do(s) texto(s) relativo(s) a mesma.

Professora

Ponta Grossa, _____ de _____ de 2011.

Termo de Consentimento

Eu, _____, diretor (a) e ou pedagogo (a) da Rede _____ do município de Ponta Grossa consinto na realização da aplicação de questionários, observações e fotografias da classe do primeiro ano pela mestrandia Andréia Manosso Samways.

Estou ciente de que os dados coletados nessa pesquisa serão usados como material de discussão para a Tese de Mestrado da Universidade Estadual de Ponta Grossa, podendo vir a ser utilizados em trabalhos acadêmicos decorrentes da mesma.

Concordo com o uso de um pseudônimo, no intuito de resguardar o anonimato dos participantes da pesquisa, para se fazer referência ao meu nome na redação do(s) texto(s) relativo(s) a mesma.

Diretor (a) / Pedagogo (a)

Ponta Grossa, _____ de _____ de 2011.

ANEXOS I

LEI Nº 11.114, DE 16 DE MAIO DE 2005.

Mensagem de veto

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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passam a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 6º. É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental." (NR)

"Art. 30.

.....

II – (VETADO)"

"Art. 32º. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante:

....." (NR)

"Art. 87.

.....

§ 3º

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

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

....." (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, com eficácia a partir do início do ano letivo subsequente.

Brasília, 16 de maio de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Tarso Genro
Álvaro Augusto Ribeiro Costa

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 17.5.2005.

ANEXOS II

LEI Nº 11.274, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2006.

Mensagem de veto

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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º (VETADO)

Art. 2º (VETADO)

Art. 3º O art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

....." (NR)

Art. 4º O § 2º e o inciso I do § 3º do art. 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passam a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 87

.....

§ 2º O poder público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para o grupo de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos de idade e de 15 (quinze) a 16 (dezesesseis) anos de idade.

§ 3º

I – matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental;

a) (Revogado)

b) (Revogado)

c) (Revogado)

....." (NR)

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

Art. 6º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 6 de fevereiro de 2006; 185º da Independência e 118º da República.

LUIZ
Márcio
Fernando
Álvaro Augusto Ribeiro Costa

INÁCIO

LULA
Thomaz

DA

SILVA
Bastos
Haddad

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 7.2.2006

ANEXOS III

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.

AS MESAS DA CÂMARA DOS DEPUTADOS E DO SENADO FEDERAL, nos termos do § 3º do art. 60 da Constituição Federal, promulgam a seguinte Emenda ao texto constitucional:

Art. 1º A Constituição Federal passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 7º

.....

XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas;

.....”(NR)

“Art. 23.

Parágrafo único. Leis complementares fixarão normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional.”(NR)

“Art. 30.

.....

VI - manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental;

.....”(NR)

“Art. 206.

.....

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

.....

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.”(NR)

“Art. 208.

.....

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

.....”(NR)

“Art. 211.

.....

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular.”(NR)

“Art. 212.

.....

§ 5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei.

§ 6º As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino.”(NR)

Art. 2º O art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias passa a vigorar com a seguinte redação: (Vigência)

“Art. 60. Até o 14º (décimo quarto) ano a partir da promulgação desta Emenda Constitucional, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão parte dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento da educação básica e à remuneração condigna dos trabalhadores da educação, respeitadas as seguintes disposições:

I - a distribuição dos recursos e de responsabilidades entre o Distrito Federal, os Estados e seus Municípios é assegurada mediante a criação, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de natureza contábil;

II - os Fundos referidos no inciso I do caput deste artigo serão constituídos por 20% (vinte por cento) dos recursos a que se referem os incisos I, II e III do art. 155; o inciso II do caput do art. 157; os incisos II, III e IV do caput do art. 158; e as alíneas a e b do inciso I e o inciso II do caput do art. 159, todos da Constituição Federal, e distribuídos entre cada Estado e seus Municípios, proporcionalmente ao número de alunos das diversas etapas e modalidades da educação básica presencial, matriculados nas respectivas redes, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária estabelecidos nos §§ 2º e 3º do art. 211 da Constituição Federal;

III - observadas as garantias estabelecidas nos incisos I, II, III e IV do caput do art. 208 da Constituição Federal e as metas de universalização da educação básica estabelecidas no Plano Nacional de Educação, a lei disporá sobre:

a) a organização dos Fundos, a distribuição proporcional de seus recursos, as diferenças e as ponderações quanto ao valor anual por aluno entre etapas e modalidades da educação básica e tipos de estabelecimento de ensino;

b) a forma de cálculo do valor anual mínimo por aluno;

c) os percentuais máximos de apropriação dos recursos dos Fundos pelas diversas etapas e modalidades da educação básica, observados os arts. 208 e 214 da Constituição Federal, bem como as metas do Plano Nacional de Educação;

d) a fiscalização e o controle dos Fundos;

e) prazo para fixar, em lei específica, piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica;

IV - os recursos recebidos à conta dos Fundos instituídos nos termos do inciso I do caput deste artigo serão aplicados pelos Estados e Municípios exclusivamente nos respectivos âmbitos de atuação prioritária, conforme estabelecido nos §§ 2º e 3º do art. 211 da Constituição Federal;

V - a União complementar os recursos dos Fundos a que se refere o inciso II do caput deste artigo sempre que, no Distrito Federal e em cada Estado, o valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente, fixado em observância ao disposto no inciso VII do caput deste artigo, vedada a utilização dos recursos a que se refere o § 5º do art. 212 da Constituição Federal;

VI - até 10% (dez por cento) da complementação da União prevista no inciso V do caput deste artigo poderá ser distribuída para os Fundos por meio de programas direcionados para a

melhoria da qualidade da educação, na forma da lei a que se refere o inciso III do caput deste artigo;

VII - a complementação da União de que trata o inciso V do caput deste artigo será de, no mínimo:

a) R\$ 2.000.000.000,00 (dois bilhões de reais), no primeiro ano de vigência dos Fundos;

b) R\$ 3.000.000.000,00 (três bilhões de reais), no segundo ano de vigência dos Fundos;

c) R\$ 4.500.000.000,00 (quatro bilhões e quinhentos milhões de reais), no terceiro ano de vigência dos Fundos;

d) 10% (dez por cento) do total dos recursos a que se refere o inciso II do caput deste artigo, a partir do quarto ano de vigência dos Fundos;

VIII - a vinculação de recursos à manutenção e desenvolvimento do ensino estabelecida no art. 212 da Constituição Federal suportará, no máximo, 30% (trinta por cento) da complementação da União, considerando-se para os fins deste inciso os valores previstos no inciso VII do caput deste artigo;

IX - os valores a que se referem as alíneas a, b, e c do inciso

VII do caput deste artigo serão atualizados, anualmente, a partir da promulgação desta Emenda Constitucional, de forma a preservar, em caráter permanente, o valor real da complementação da União;

X - aplica-se à complementação da União o disposto no art. 160 da Constituição Federal;

XI - o não-cumprimento do disposto nos incisos V e VII do caput deste artigo importará crime de responsabilidade da autoridade competente;

XII - proporção não inferior a 60% (sessenta por cento) de cada Fundo referido no inciso I do caput deste artigo será destinada ao pagamento dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício.

§ 1º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão assegurar, no financiamento da educação básica, a melhoria da qualidade de ensino, de forma a garantir padrão mínimo definido nacionalmente.

§ 2º O valor por aluno do ensino fundamental, no Fundo de cada Estado e do Distrito Federal, não poderá ser inferior ao praticado no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, no ano anterior à vigência desta Emenda Constitucional.

§ 3º O valor anual mínimo por aluno do ensino fundamental, no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, não poderá ser inferior ao valor mínimo fixado nacionalmente no ano anterior ao da vigência desta Emenda Constitucional.

§ 4º Para efeito de distribuição de recursos dos Fundos a que se refere o inciso I do caput deste artigo, levar-se-á em conta a totalidade das matrículas no ensino fundamental e considerar-se-á para a educação infantil, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos 1/3 (um terço) das matrículas no primeiro ano, 2/3 (dois terços) no segundo ano e sua totalidade a partir do terceiro ano.

§ 5º A porcentagem dos recursos de constituição dos Fundos, conforme o inciso II do caput deste artigo, será alcançada gradativamente nos primeiros 3 (três) anos de vigência dos Fundos, da seguinte forma:

I - no caso dos impostos e transferências constantes do inciso II do caput do art. 155; do inciso IV do caput do art. 158; e das alíneas a e b do inciso I e do inciso II do caput do art. 159 da Constituição Federal:

- a) 16,66% (dezesseis inteiros e sessenta e seis centésimos por cento), no primeiro ano;
- b) 18,33% (dezoito inteiros e trinta e três centésimos por cento), no segundo ano;
- c) 20% (vinte por cento), a partir do terceiro ano;

II - no caso dos impostos e transferências constantes dos incisos I e III do caput do art. 155; do inciso II do caput do art. 157; e dos incisos II e III do caput do art. 158 da Constituição Federal:

- a) 6,66% (seis inteiros e sessenta e seis centésimos por cento), no primeiro ano;
- b) 13,33% (treze inteiros e trinta e três centésimos por cento), no segundo ano;
- c) 20% (vinte por cento), a partir do terceiro ano.”(NR)

§ 6º (Revogado).

§ 7º (Revogado).”(NR)

Art. 3º Esta Emenda Constitucional entra em vigor na data de sua publicação, mantidos os efeitos do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, conforme estabelecido pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, até o início da vigência dos Fundos, nos termos desta Emenda Constitucional.

Brasília, em 19 de dezembro de 2006.

Mesa da Câmara dos Deputados

Deputado ALDO REBELO
Presidente

Deputado JOSÉ THOMAZ NONÔ
1º Vice-Presidente

Deputado CIRO NOGUEIRA
2º Vice-Presidente

Deputado INOCÊNCIO OLIVEIRA
1º Secretário

Deputado NILTON CAPIXABA
2º Secretário

Deputado EDUARDO GOMES
3º Secretário

Mesa do Senado Federal

Senador RENAN CALHEIROS
Presidente

Senador TIÃO VIANA
1º Vice-Presidente

Senador ANTERO PAES DE BARROS
2º Vice-Presidente

Senador EFRAIM MORAIS
1º Secretário

Senador JOÃO ALBERTO SOUZA
2º Secretário

Senador PAULO OCTÁVIO
3º Secretário

Senador EDUARDO SIQUEIRA CAMPOS
4º Secretário

ANEXOS IV

EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 59, DE 11 DE NOVEMBRO DE 2009

Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.

As Mesas da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, nos termos do § 3º do art. 60 da Constituição Federal, promulgam a seguinte Emenda ao texto constitucional:

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)

.....

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didáticoescolar, transporte, alimentação e assistência à saúde." (NR)

Art. 2º O § 4º do art. 211 da Constituição Federal passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 211.

.....

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório."(NR)

Art. 3º O § 3º do art. 212 da Constituição Federal passa a vigorar com a seguinte redação:

["Art. 212.](#)

.....

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação."(NR)

Art. 4º O caput do art. 214 da Constituição Federal passa a vigorar com a seguinte redação, acrescido do inciso VI:

["Art. 214.](#) A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

.....

[VI -](#) estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto."(NR)

Art. 5º O art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias passa a vigorar acrescido do seguinte § 3º:

["Art. 76.](#)

.....

§ 3º Para efeito do cálculo dos recursos para manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição, o percentual referido no **caput** deste artigo será de 12,5 % (doze inteiros e cinco décimos por cento) no exercício de 2009, 5% (cinco por cento) no exercício de 2010, e nulo no exercício de 2011."(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.

Art. 7º Esta Emenda Constitucional entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, em 11 de novembro de 2009.

Mesa da Câmara dos Deputados

Deputado MICHEL TEMER
Presidente

Deputado MARCO MAIA
1º Vice-Presidente

Deputado ANTÔNIO CARLOS
MAGALHÃES NETO
2º Vice-Presidente

Deputado RAFAEL GUERRA
1º Secretário

Deputado INOCÊNCIO OLIVEIRA
2º Secretário

Deputado Odair Cunha
3º Secretário

Deputado NELSON MARQUEZELLI
4º Secretário

Mesa do Senado Federal

Senador JOSÉ SARNEY
Presidente

Senador MARCONI PERILLO
1º Vice-Presidente

Senadora SERYS SLHESSARENKO
2º Vice-Presidente

Senador HERÁCLITO FORTES
1º Secretário

Senador JOÃO VICENTE CLAUDINO
2º Secretário

Senador MÃO SANTA
3º Secretário

Senador CÉSAR BORGES
no exercício da 4ª Secretaria

Este texto não substitui o publicado no DOU 12.11.2009

ANEXOS V

**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
RESOLUÇÃO Nº 3, DE 3 DE AGOSTO DE 2005(*)**

Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.

O presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais de conformidade com o disposto na alínea “c” do Artigo 9º da Lei nº 4024/61, com a redação dada pela Lei nº 9131/95, bem como no Artigo 90, no § 1º do artigo 8º e no § 1º do Artigo 9º da Lei 9.394/96 e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 6/2005, homologado por despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 14 de julho de 2005, resolve:

Art. 1º A antecipação da obrigatoriedade de matrícula no Ensino Fundamental aos seis anos de idade implica na ampliação da duração do Ensino Fundamental para nove anos.

Art. 2º A organização do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e da Educação Infantil adotará a seguinte nomenclatura:

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

Art. 3º Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

CESAR CALLEGARI
Presidente da Câmara de Educação Básica

(*) Publicada no DOU de 08/08/2005, Seção I, pág. 27.