

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP**

CECÍLIA IACOPONI HASHIMOTO

**ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: UM NOVO
CAMINHO EM VELHA ESTRADA? UM VELHO CAMINHO EM
NOVA ESTRADA?**

**São Paulo
2012**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP**

CECÍLIA IACOPONI HASHIMOTO

**ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: UM NOVO
CAMINHO EM VELHA ESTRADA? UM VELHO CAMINHO EM
NOVA ESTRADA?**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de DOUTORA em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Vera Maria Nigro de Souza Placco.

**São Paulo
2012**

Hashimoto, Cecília Iaconi

Ensino Fundamental de nove anos: um novo caminho em velha estrada? Um velho caminho em nova estrada? / Cecília Iaconi Hashimoto. São Paulo. 2012.

246 f.; 30 cm.

Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Vera Maria Nigro de Souza Placco, Departamento de Educação: Psicologia da Educação.

1. Ensino Fundamental de 9 anos. 2. Reformas de Ensino. 3. Transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. 4. Professores. 5. Identidade. I. Título.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Vera Maria Nigro de Souza Placco – Orientadora
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof.^a. Dr.^a. Abigail Alvarenga Mahoney
Fundação Aniela E Tadeusz Ginsberg

Prof.^a. Dr.^a. Laurinda Ramalho de Almeida
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof.^a Dr.^a Marli Eliza Dalmazo Afonso André
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof.^a. Dr.^a. Zilma de Moraes Ramos de Oliveira
Universidade de São Paulo – *campus* Ribeirão Preto

DEDICATÓRIA

*Para Letícia, Breno e Helena, meus filhos, sementes que germinam
com a rega do amor.*

*Para Marcos, meu marido e companheiro de vida, por compartilhar
da sementeira, da rega e da colheita dos frutos.*

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, expresso meus agradecimentos à Prof^a. Dr^a. Vera Maria Nigro de Souza Placco, minha orientadora, pela sua competência, dedicação, generosidade e amizade. Quando, em 2008, procurei-a dizendo que pretendia retomar a trajetória e fazer o Doutorado, incentivou-me e acolheu-me, novamente, como sua orientanda. Há exatos 30 anos conheço essa professora, que sempre foi e será referência em minha vida profissional e pessoal.

À Prof^a. Dr^a. Marli Elisa Dalmazo André, senhora de aulas memoráveis, das quais já tenho saudades, por todas as observações e sugestões, textos disponibilizados, leituras e tarefas, como também pelas questões levantadas no exame de qualificação. Sua maneira de conduzir as aulas é um exemplo para mim.

À Prof^a. Dr^a. Abigail Alvarenga Mahoney, responsável por me apresentar, ainda no Mestrado, em 1995, a Psicologia da Educação e por, desde então, estar fazendo parte de todo o caminho que trilhei até aqui, além das orientações pertinentes feitas no exame de qualificação.

À Prof^a. Dr^a. Laurinda Ramalho de Almeida pelo incentivo, pelos esclarecimentos, pela disponibilidade de sempre ajudar, como também pelas sugestões no exame de qualificação.

À Prof^a. Dr^a. Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, pelas contribuições iniciais para este trabalho quando ainda era embrião, respondendo a e-mails, por aceitar o convite de integrar a banca e, ainda, pelas indicações significativas no exame de qualificação.

Aos amigos queridos Ailton Souza de Oliveira, Luciene Siccherino e Roberta Andrade que se fizeram nesta jornada do Doutorado e que representam um tempo de expectativas, sonhos, lutas e cumplicidade.

À diretora Suely Arruda e à coordenadora Selma Arruda, com quem trabalho há dez anos como consultora educacional, que sempre apoiaram e torceram para que este trabalho se realizasse.

À Prof^a. Dr^a. Vera Melis Paolillo, parceira de profissão e amiga que sempre esteve ao meu lado em minha trajetória profissional, que conhece esta “história” desde o começo e por quem tenho o maior respeito e admiração.

Às escolas que abriram suas portas para a realização desta pesquisa e aos professores e gestores que se prontificaram a participar.

À PUC/SP, minha escola do Mestrado e agora do Doutorado, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, pela formação séria e comprometida com a realidade brasileira.

À CAPES pelo apoio financeiro.

A meus pais, que me ensinaram que Educação e Cultura são os maiores bens que deixamos aos filhos.

À minha família: a meus filhos Letícia, pelo auxílio nas transcrições literais iniciais e pela companhia na estrada, em algumas idas à PUC; Breno, por me sabatinar para o exame de proficiência em Francês; Helena, minha caçula, inspiração para a tese; e a meu marido Marcos, por todo o apoio, sugestões, leituras e compreensão nos momentos de tensão e dificuldade. Sem vocês, não teria a menor graça!

E, por fim, mas não menos importante, reverencio aquele que abraça tudo que está posto e se fez, Deus, que sempre esteve e está presente em nossas vidas, dando-nos sabedoria, discernimento e coragem para enfrentar todas as batalhas.

O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher (Cora Coralina).

Resumo

Neste trabalho, considera-se que as mudanças do sistema de ensino, instituídas por normas legais, têm significado e resultados na medida em que, por um lado, são decorrências de necessidades identificadas nesse sistema e, por outro, resultam de amplas discussões e reflexões dos educadores a respeito, além de sua formação para implantação. Caso isso não ocorra, haverá dificuldades para essa implantação. Assim, realizou-se uma pesquisa que buscou investigar em que medida a Lei nº. 11.274/2006, os pareceres e outros instrumentos legais dela decorrentes ofereceram subsídios à mudança da criança de seis anos para o ensino fundamental, como essa mudança foi vivenciada por professores e gestores desse ensino, quem são os professores que estão à frente do primeiro ano, do ponto de vista da sua identidade profissional e quais são os encaminhamentos sugeridos para o trabalho com esse primeiro ano. Este trabalho ocorreu em um município que dista 100 km da cidade de São Paulo, em uma escola particular e em quatro escolas municipais, com quatro professores e três gestores. Utilizaram-se questionário informativo para elaborar o perfil dos sujeitos, entrevista semiestruturada, análise de documentos, leis, pareceres, resoluções e observação de campo. Os achados da pesquisa, neste município, revelam que a implementação do ensino fundamental de nove anos, segundo a Lei nº. 11.274/2006, ocorreu de maneira aligeirada, não dando prioridade à formação e à participação efetiva dos professores e gestores tanto nas discussões prévias, quanto nas tomadas de decisões, o que gerou desconhecimento do professorado quanto à proposta de ampliação do ensino obrigatório. Os espaços escolares continuam inadequados para receber a criança de seis anos. A prática pedagógica tem sido organizada sem o conhecimento das orientações do MEC e de um referencial teórico que balize o desenvolvimento infantil nessa faixa etária, como também quais conteúdos devem ser trabalhados no primeiro ano do ensino fundamental. Há indefinição da constituição identitária desses professores que assumiram o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, como também do próprio ensino fundamental de nove anos. As mudanças precisam ser gestadas coletivamente, com a participação de todos os atores envolvidos, e o ensino fundamental de nove anos, assim como os professores do primeiro ano, precisa desvelar a nova identidade que se constitui.

Palavras- chave: Ensino Fundamental de 9 anos; Reformas do Ensino; Transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental; Professores; Identidade.

Abstract

In this work, it is considered that the changes in the educational system, implemented by norms, have meaning and results which, on one side, are consequences of the system identified needs and, on the other side, result in wide educator's discussions and reflections, which goes beyond its implementation. In case it doesn't happen, however, there will be difficulties in implementing this process. Therefore, this research aimed at investigating the Law 11.274/2006, the authorities' reports and other legal instruments in order to evaluate how they place the six-year-old child into the fundamental education, how this change has been experienced by teachers and coordinators, who are these teachers ahead of the first grade in terms of their professional identity and what are the suggested proceedings to work with these children. This investigation was performed in a city 100 km away from São Paulo, specifically in one private school and four public schools, together with four teachers and three coordinators. An informative survey was used to constitute the subject profiles plus semi-structured interviews, document analysis, laws, authorities' reports, resolutions and field observations. The findings in that city revealed that the nine-year fundamental education implementation, according to Law 11.274/2006, occurred too fast, without the proper priority to the formation and effective participation of teachers and coordinators in either the previous discussions and planning nor the decision taking process, generating uncertainty on the part of the teaching body about the proposed extension of compulsory education. The school space is still inadequate to receive the six-year-old children. The teaching practice has been organized without knowing the guide-line of MEC and the theoretical referential which support childhood development at this age, as well as what should be worked in the first year of the fundamental education. It was observed a blurring on the identity constitution of these teachers who assumed the first year of the nine-year fundamental education. The changes had to be managed collectively, with the involvement of all, and the nine-year fundamental education, as well as the first-year teachers, need to unveil the new identity it constitutes.

Keywords: Nine-year fundamental education; Education reforms; Transitions from early childhood education to fundamental education; Teachers; Identity.

Résumé

Dans ce travail, il est considéré que les changements dans le système éducatif, établies par les normes juridiques, et les résultats ont une signification qui sont, d'une part, des conséquences des besoins identifiés dans ce système et, d'autre part, le résultat de longues discussions et réflexions faites par les éducateurs sur le sujet en question. Si non, il y aura des difficultés pour cette implantation. Ainsi, on a menée une recherche qui a cherché à découvrir dans quelle mesure La Loi n°. 11.274/2006, les rapports et des autres fondements juridiques ont offert possibilités au changement des enfants à six ans pour l'enseignement fondamentale; comment ce changement a été vécu pour les enseignants et administrateurs de cette école; qui sont les enseignants qui sont à la première année, du point de vue de leur identité professionnelle; et quelles sont les références suggérées au travail avec cette première année. Ce travail a eu lieu dans une ville qui se trouve à 100 km de la ville de São Paulo, dans une école privée et quatre écoles publiques, avec quatre enseignants et trois administrateurs. Nous avons utilisé la méthode d'enquête pour élaborer le profil du sujet, entretiens semi-structurés, analyse de documents, les lois, les rapports, les résolutions et observation sur le terrain. Les résultats de la recherche, dans cette municipalité, montrent que la mise en œuvre de l'éducation de base de neuf ans, conformément à la Loi no. 11.274/2006, a été si léger, ne pas donnant la priorité à la participation et à la formation et efficacité des enseignants et des administrateurs dans les discussions précédentes, comme dans la prise de décision, générant manque d'enseignants concernant le projet d'extension de la scolarité obligatoire. Les espaces scolaires continuent à recevoir insuffisamment l'enfant de six ans. La pratique de l'enseignement a été organisée à l'insu des lignes directrices de la MEC et le cadre théorique qui balise le développement de l'enfant à cet âge, mais aussi le contenu doit être travaillé dans la première année de l'école élémentaire. Il y a l'incertitude de la constitution identitaire de ces enseignants qui ont pris la première année de l'école primaire de neuf ans et la constitution identitaire de l'éducation de base de neuf ans. Les changements doivent être en gestation collectivement, avec la participation de toutes les parties prenantes, et de l'éducation de base de neuf ans, en première année d'enseignement, ont besoin de dévoiler la nouvelle identité qui est en constitution.

Mots-clés: École Primaire pendant 9 ans; Réformes de l'éducation; La transition entre la maternelle et l'école élémentaire; Enseignants; Identité.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Levantamento do número de Teses (T) e Dissertações (D) encontradas no Banco de Dados da CAPES que tratavam inicialmente do tema geral “Ensino Fundamental de Nove Anos” e, posteriormente, em específico, do 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos (último acesso em 14/08/2012).....	32
Tabela 2 – Tabela indicativa das Instituições em que as pesquisas foram realizadas entre os anos de 2007-2011 e suas respectivas regiões brasileiras.....	32
Tabela 3 – Ocorrência, por regiões do Brasil, dos 23 trabalhos que se aproximam da temática que envolve o “1º ano do Ensino Fundamental de nove anos”, realizados no país no período de 2007-2011.....	33
Tabela 4 – Escolas particulares do Estado de São Paulo.....	59
Tabela 5 – Número de alunos por segmento na Escola Particular pesquisada: dados cedidos pela direção da escola, obtidos até fevereiro de 2011.....	75
Tabela 6 – Relação das Escolas Particular e Municipais de Ensino Fundamental participante: dados até março de 2011.....	79
Tabela 7 – Caracterização dos Professores participantes do 1º ano do Ensino Fundamental: dados até março de 2011.....	88
Tabela 8 – Caracterização dos Gestores participantes: dados até março de 2011.....	89
Tabela 9 – Comparação entre o Ensino Fundamental de 8 anos (LDB nº. 9394/1996) e Ensino Fundamental de 9 anos (LDB nº. 11.274/2006).....	160

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Reformas e seus desdobramentos.....	54
Quadro 2 – O que tem na minha escola?.....	78
Quadro 3 – Características do Saber Experiencial.....	95
Quadro 4 – Fontes para a base do conhecimento de ensino.....	131
Quadro 5 – Teses e Dissertações disponibilizadas pelo Banco de Teses da CAPES, defendidas entre os anos de 2008 e 2011, utilizadas como fontes de consulta. Último acesso em 14/08/2012.....	204
Quadro 6 – A Lei nº. 11.274/2006 gerou desdobramentos, pareceres e resoluções, após sua promulgação. A escola conhece esse material?.....	222
Quadro 7 – Mediante as reformulações que a Lei nº. 11.274/2006 trouxe – matrícula da criança de 6 anos no Ensino Fundamental, como está para a escola essa mudança? E para os alunos? E para os pais? E para o professor?.....	223
Quadro 8 – Como são trabalhados os conteúdos para a criança de 6 anos? Há diferença? Qual? Quais?.....	225
Quadro 9 – Como está funcionando a Educação Infantil em relação ao Ensino Fundamental? Tudo foi pensado para atender à nova faixa etária que migra para o ensino fundamental?.....	227
Quadro 10 – Como está sendo trabalhada a passagem para o fundamental?.....	229
Quadro 11 – Vocês tiveram reuniões de formação para estudar as novas propostas ou mudanças relativas à Lei nº. 11.274/06? Como foram essas reuniões? Que tipo de dúvidas e questões foram mais frequentes? Se houve reuniões, quem as propôs ou coordenou? A própria escola? Secretaria da Educação?.....	230
Quadro 12 – Como vocês sentem a mudança?.....	231
Quadro 13 – A Lei nº. 11.274/2006 gerou desdobramentos, pareceres e resoluções, após sua promulgação. A escola conhece esse material?.....	234
Quadro 14 – Mediante as reformulações que a Lei nº. 11.274/2006 trouxe – matrícula da criança de 6 anos no Ensino Fundamental, como está para a escola essa mudança? E para os alunos? E para os pais? E para o professor?.....	235
Quadro 15 – Como são trabalhados os conteúdos para a criança de 6 anos? Há diferença? Qual? Quais?.....	237
Quadro 16 – Como está funcionando a Educação Infantil em relação ao Ensino Fundamental? Tudo foi pensado para atender à nova faixa etária que migra para o ensino fundamental?.....	239
Quadro 17 – Como está sendo trabalhada a passagem para o fundamental?.....	241
Quadro 18 – Vocês tiveram reuniões de formação para estudar essas novas propostas ou mudanças relativas à Lei nº. 11.274/06? Como foram essas reuniões? Que tipo de dúvidas e questões foram mais frequentes? Se houve reuniões, quem as propôs ou coordenou? A própria escola? Secretaria da Educação?.....	242
Quadro 19 – Como vocês sentem essa mudança?.....	244

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. CONTEXTO DA ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA.....	22
1.1 Contribuição de artigos publicados que discutem a implantação do ensino fundamental de 9 anos.....	25
2. O ENSINO FUNDAMENTAL E A LEGISLAÇÃO.....	36
3. AS REFORMAS, AS POLÍTICAS E SEUS EFEITOS.....	59
4. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	72
4.1 Dados do município em que se realizou a pesquisa.....	73
4.2 Caracterização das escolas pesquisadas.....	73
4.2.1 Escola Particular de Ensino Infantil, Fundamental e Médio.....	73
4.2.2 Escolas Municipais de Ensino Fundamental.....	75
4.3 A coleta de dados.....	79
4.3.1 Procedimento de coleta de dados.....	81
4.3.1.1 Levantamento de Documentos.....	81
4.3.1.2 Questionário Informativo.....	83
4.3.1.3 Entrevista semiestruturada.....	84
4.4 Análise.....	85
5. ANÁLISE.....	87
5.1 Carência de professor do sexo masculino nas escolas pesquisadas, no segmento ensino fundamental I.....	89
5.2 A idade cronológica das professoras e gestoras do município que estão à frente do primeiro ano do ensino fundamental, bem como o tempo de experiência que possuem na área da educação, especialmente com a idade de seis anos.....	91
5.3 A formação profissional dos sujeitos da pesquisa.....	98
A) IMPLANTAÇÃO E COMPREENSÃO DA REFORMA DO ENSINO FUNDAMENTAL PELOS PROFESSORES E GESTORES.....	101
A.1 Conhecimento da lei e seus instrumentos.....	101
A.2 Passagem da criança do segmento infantil para o segmento fundamental.....	112
A.3 Estrutura física onde a criança vai ser alocada.....	119

A.3.1 Brincar.....	124
A.4 Encaminhamento dos trabalhos com o primeiro ano.....	128
B) POSICIONAMENTO DE PROFESSORES E GESTORES QUANTO À REFORMA DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA NOVE ANOS.....	146
C) AVALIAÇÃO DA IMPLANTAÇÃO DA LEI Nº. 11.274/06, SEGUNDO PROFESSORES E GESTORES.....	154
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	176
BIBLIOGRAFIA.....	192
APÊNDICE.....	204

INTRODUÇÃO

Escrever sobre o universo da infância é um projeto que venho adiando há muito tempo. No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº. 8.069, de 13/07/1990, art. 2º), define-se como criança a pessoa até 12 anos de idade incompletos, e é com esta base que se considera a infância neste trabalho. Aqui interessa focar, especialmente, a criança de seis anos, devido à mudança instaurada pela Lei nº. 11.274/2006, incluindo-a no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Em meio a muitas dúvidas e questionamentos, aliados à minha experiência de trinta anos de carreira na área da Educação e Psicopedagogia, tendo passado por todas as etapas de ensino, desde a Educação Infantil até a pós-graduação, assumindo cargos como monitora, assistente, professora, coordenadora, palestrante e consultora, resolvi investir nesta pesquisa a fim de trazer à discussão alguns desdobramentos causados para professores e gestores pela implantação da Lei nº. 11.274/2006.

Fazendo uma retrospectiva de minha trajetória profissional, reporto-me à experiência que tive como professora no ensino fundamental, de primeira série, com crianças de 7 anos de idade, até para justificar o interesse por este estudo.

Naquela época, 1980, quando terminei o Curso de Magistério de 2º Grau, que formava professores para atuar no pré-escolar e de primeira a quarta séries do ensino fundamental e ingressei na Faculdade de Pedagogia, minha concepção de Educação estava pautada em bê-a-bás cartilhescos, em posse dos quais, na prática de sala de aula, obtinha bons resultados com os alunos da primeira série do primeiro grau (ensino fundamental atual). Os exemplos e os modelos sempre eram bem-vindos e a ânsia por corresponder às suas expectativas, maior ainda.

Porém, aos poucos, percebi que faltava algo em minha formação, especialmente porque não sabia lidar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos, tampouco conseguia saber o que fazer, que caminhos tomar. Assim, em 1990, busquei a Psicopedagogia, a fim de elucidar minhas indagações.

Nessa época, já trabalhava como professora na Faculdade de Pedagogia e continuava com as aulas para crianças de 1ª série, no Ensino Fundamental. Embora tivesse o Curso de Magistério e o de Pedagogia, não tinha uma análise mais profunda das questões que envolvem o desenvolvimento infantil.

Na prática com os alunos de primeira série, pensava: “Nossa, é tão simples, está no livro, na cartilha, tudo organizado! Por que não conseguem resultados satisfatórios? O que está faltando?”.

E nas alunas da Faculdade de Pedagogia percebia as mesmas carências que tive como aluna, de uma formação mais prática, com mais discussão em sala de aula, com exemplos, de modo que conseguissem relacionar a teoria do curso à vivência dos estágios e que, dessa forma, comesse a fazer sentido o porquê e para que estudar determinados conteúdos e conceitos.

Essas dúvidas, jungidas ao Curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia, trouxeram novos olhares às questões da aprendizagem, motivando-me a buscar outras fontes.

Escrevi meu Projeto de Mestrado, prestei exame para o Programa de Educação: Psicologia da Educação, na PUC/SP, e um universo se descortinou para mim. Entrei em contato com os estudos de Vygotsky.

Percebi o quanto faltava de formação em mim, na minha prática, no meu olhar. Seria necessário reelaborar conceitos e ter coragem para romper com os paradigmas adquiridos até então. Assim, o encantamento com o modelo pronto foi dando espaço a uma nova postura, agora de investigação, motivo pelo qual considero o mestrado como o grande divisor de águas em minha carreira e vida.

Percebo que, para o professor iniciante, esse norte do trabalho, esse guia, é importante. Concomitante com isso, deve refletir, rever e perceber até que ponto essa maneira de trabalho completa-o como profissional e garante qualidade no desenvolvimento dos trabalhos com os alunos.

Escrevi minha Dissertação de Mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, da PUC/SP, orientada pela Professora Doutora Vera Placco, com o foco ainda nas dificuldades de aprendizagem dos alunos, buscando perceber como professores e orientadores concebem estas dificuldades, como as caracterizam, por que as nomeiam dificuldades, a polissemia do termo e a questão última: afinal, tudo é dificuldade? Naquele trabalho de Mestrado, apresento minha visão do que considero dificuldades de aprendizagem e acrescento à literatura vigente na

época, 1994-1997, um esquema que identifica a diferenciação entre dificuldade, problema e distúrbio, elencando competências e tratamentos.

A partir dos estudos realizados no Mestrado, aprofundei-me na área da infância e comecei a estudar mais profundamente esse segmento de ensino, com vistas a filosofias de trabalho, orientações legais e metodológicas que, na época, estavam em pauta, como os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil. Estávamos em 1996/1997, e a Educação Infantil finalmente era incorporada à Educação Básica. Desde então, meu objeto de estudo está voltado para educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Com a promulgação da Lei nº. 9.394/96, inserindo a Educação Infantil definitivamente à Educação Básica, acompanhei os processos de transformação que ocorreram, desde o que se pensava por Educação Infantil, quais os rumos e diretrizes, quem seria o profissional responsável, em que nível se daria a sua formação, os próprios referenciais curriculares, datados de 1998, com ênfase em uma direção para o trabalho do profissional da infância, bem como os caminhos que tal implantação gerou.

Durante o período de 1996 a 2006, estabeleceu-se que seria implantada a “Década da Educação” e, sendo assim, os profissionais que ainda não tinham Ensino Superior para lecionar na Educação Infantil deveriam buscar tal formação e se organizar, nesse tempo, segundo os parâmetros legais.

No Curso de Pedagogia em que lecionava, implantou-se a Habilitação em Educação Infantil, justamente para caracterizar e formar referido profissional. Nesse curso, ministrei a disciplina de Metodologia, que envolvia tanto o pré-escolar, quanto as matérias de primeira a quarta séries, devido à minha experiência anterior.

A maioria dos profissionais que trabalhava com a educação Infantil, tanto nas creches quanto nas pré-escolas, tinha a formação do Curso de Magistério, concluído no Ensino Médio (antigo Segundo Grau). Assim, se quisessem permanecer trabalhando com Educação Infantil, deveriam buscar o Ensino Superior.

Houve uma corrida pelos Cursos de Pedagogia, os quais proliferaram também em faculdades que, naquele momento, não os ofereciam. Na mesma época, surgem o Curso Normal Superior e/ou os Institutos Superiores de Educação, com o objetivo de formar professores do infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, no final da década de 90 e início do novo milênio, dois cursos similares funcionavam ao mesmo tempo, deixando dúvidas acerca da qualidade, das semelhanças enquanto propostas pedagógicas e objetivos, como também a que fim cada um deles atendia.

De certa forma, houve uma confusão no sentido do objetivo de tais cursos e qual seria a especificidade de cada um, qual grade curricular deveria ser desenvolvida, se o Curso de Pedagogia mudaria sua configuração e atenderia à formação específica de gestores, e o Normal Superior e/ou Instituto Superior de Educação, a professores.

Enfim, os alunos que estavam ingressando no Curso de Pedagogia e que, de chofre, se deparavam com a proposta do Curso Normal Superior, que também trabalharia a formação do profissional da educação infantil e séries iniciais, ficaram perdidos e inseguros.

Entre idas, vindas e muitas polêmicas, cursos abriram e fecharam, os Institutos de Educação, bem como os demais cursos similares, minguiaram e o Curso de Pedagogia resistiu e permanece com o caráter de Formação de Professores e Gestores.

Em 2006, há um redimensionamento na política nacional de Educação, com a promulgação da LDB nº. 11.274, de 06/02/2006. Novas perspectivas são firmadas para a criança de seis anos de idade, que, a partir de então, deve estar matriculada no primeiro ano do ensino fundamental, e não mais na última fase da educação infantil.

A educação infantil (artigo 29) será responsável pelo trabalho com crianças até cinco anos de idade, sendo que à pré-escola caberão crianças de quatro a cinco anos e o ensino fundamental (artigo 32) receberá as crianças de seis anos, totalizando nove anos para esta etapa.

Ao invés de séries de escolaridade, o regime muda para anos. O primeiro ano do ensino fundamental corresponde, então, comparando-se ao regime da lei anterior, à última etapa da pré-escola, que algumas escolas chamavam de jardim III ou infantil III. E o segundo ano do ensino fundamental corresponde à primeira série do regime anterior. O ensino fundamental aumentou um ano e a pré-escola, conseqüentemente, diminuiu, nesta configuração estrutural.

Segundo essa nova diretriz, de matricular o aluno de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental e, assim, por consequência, de a terceira fase da Educação Infantil, correspondente a esta idade, ser extinta, percebi, nas escolas em que trabalho como consultora, em palestras, congressos ou cursos de formação, tanto no ensino municipal quanto no particular, muitas lacunas e, por que não dizer, desconfiança dos professores, tanto da educação infantil quanto das séries iniciais do ensino fundamental, em face de novos caminhos para a criança de seis anos.

Por conta disso, minha inquietação quanto ao tema aumentou, justamente pela percepção de que havia um grande alvoroço em seu entorno.

Resolvi, então, em 2009, com vistas a meu histórico com os segmentos de ensino infantil e fundamental e sendo partícipe das transformações e mudanças, presenciadas ao longo de meu percurso profissional, buscar o Doutorado, novamente no Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da PUC/SP, sob a orientação da Professora Doutora Vera Placco, com o objetivo de ouvir de professores e gestores do ensino fundamental a percepção que possuíam acerca da supracitada mudança legal, inserindo a criança de seis anos nesse segmento de ensino.

A minha inserção profissional, a voz dos professores com os quais tive contato durante todos estes anos, aliada aos estudos realizados no curso de doutorado, as disciplinas cursadas, leituras, pesquisas e projetos pertinentes à área, deram-me a segurança necessária para considerar a temática relevante para a pesquisa.

Assim, considera-se aqui importante pesquisar como está sendo vivido este momento de transição, com a chegada da Lei nº. 11.274/2006, por professores e gestores do Ensino Fundamental, visto que recebem as crianças de seis anos para o primeiro ano.

Justificou-se ser necessário considerar a percepção dos gestor, que, em alguns casos, é o diretor ou o coordenador pedagógico da escola, já que faz parte da organização dessa estrutura e é o agente que recebe e implementa as determinações das novas propostas legais.

Placco e Almeida (2012) justificam a atribuição de gestor ao coordenador e/ou diretor, visto que

[...] À semelhança dos diretores, os professores entendem o trabalho do Coordenador Pedagógico como vinculado à gestão, pois planeja junto com o gestor e é um elo entre o aluno, o professor e a direção. Também referem-se ao Coordenador Pedagógico como mola impulsionadora da relação entre as partes da escola e como mediador do conhecimento com os professores. Justificam esta compreensão alegando que o Coordenador Pedagógico desenvolve tarefas de gestão ao assumir a responsabilidade pela escola na falta do diretor, cabendo a ele cuidar do professor, dos alunos, bem como administrar a rotina dos professores, atender às urgências ocorridas durante o período escolar e até mesmo organizar o horário escolar e auxiliar nas tarefas da secretaria (PLACCO; ALMEIDA, 2012, p.12)

Assim, neste trabalho, considera-se que as mudanças do sistema de ensino, instituídas por normas legais, têm significado e resultados na medida em que, por um lado, são decorrências de necessidades identificadas nesse sistema e, por outro, resultam de amplas discussões e reflexões dos educadores a respeito, além de sua formação para implantação. Caso isso não ocorra, não haverá uma implantação eficiente.

Pretende-se, portanto, com esta pesquisa, investigar em que medida a Lei nº. 11.274/2006, os pareceres e outros instrumentos legais dela decorrentes ofereceram subsídios à mudança da criança de seis anos para o ensino fundamental, como tal mudança foi vivenciada por professores e gestores desse ensino, quem são os professores que estão à frente do primeiro ano, do ponto de vista se sua identidade profissional, e quais são os encaminhamentos sugeridos para o trabalho com o primeiro ano.

Consideraram-se, para tanto, alguns questionamentos, esclarecidos ao longo do trabalho:

- a) *Professores e gestores tiveram oportunidades de discussão com suas secretarias, de modo que fosse possibilitada a compreensão das propostas da nova lei e seus instrumentos decorrentes?;*
- b) *Houve um trabalho de preparo para a recepção destas crianças oriundas do segmento infantil, no sentido de: organização curricular, metodológica e de conteúdos, organização de espaços próprios, incluindo salas de aula,*

mobiliário, área externa e demais estruturas que compõem a educação de crianças de seis anos, no ensino fundamental de 9 anos?;

- c) Como foi recebida por professores e gestores a mudança da criança de seis anos para o ensino fundamental?;*
- d) Como professores e gestores se posicionam e analisam a mudança, já com cinco anos de implantação?;*
- e) Quem é o professor, nesta pesquisa, que está à frente do trabalho com a criança de seis anos, no novo ensino fundamental?*

1. CONTEXTO DA ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA

A expansão da escolaridade para crianças de zero a seis anos é assunto que vem sendo debatido desde 1988, com a promulgação da Constituição, por meio de discussões, debates, instrumentos legais que buscaram, cada um a seu tempo, legitimar esse processo.

Dentre tantos, dois Documentos Oficiais do MEC trazem à luz essas questões e orientações gerais que envolvem a implantação do Ensino Fundamental de Nove anos.

O primeiro deles, datado de julho de 2004, *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações gerais*, discorre, em linhas gerais, sobre o significado de uma educação que tenha qualidade social tendo em vista que:

[...] Os indicadores nacionais apontam que, atualmente, das crianças em idade escolar, 3,6% ainda não estão matriculadas. Entre aquelas que estão na escola, 21,7% estão repetindo a mesma série e apenas 51% concluirão o Ensino Fundamental, fazendo-o em 10,2 anos em média. Acrescenta-se, ainda, que em torno de 2,8 milhões de crianças de sete a 14 anos estão trabalhando, o que, por si só, já é comprometedor, mais ainda quando cerca de 800 mil dessas crianças estão envolvidas em formas degradantes de trabalho, inclusive a prostituição infantil (EF9 ANOS: ORIENTAÇÕES GERAIS, MEC, 2004, p. 8)

Ainda nesse documento, há considerações básicas sobre o significado de a escola constituir-se como um polo irradiador de cultura para o entorno, como seu bairro e sua cidade, bem como a justificativa do porquê de o ensino fundamental iniciar-se aos seis anos de idade:

[...] Conforme recentes pesquisas, 81,7% das crianças de seis anos estão na escola, sendo que 38,9% frequentam a Educação Infantil, 13,6% as classes de alfabetização e 29,6% já estão no Ensino Fundamental [...] Os setores populares deverão ser os mais beneficiados, uma vez que as crianças de seis anos da classe média e alta já se encontram majoritariamente incorporadas ao sistema de ensino – na pré-escola ou na primeira série do Ensino Fundamental. A opção pela faixa etária dos 6 aos 14 e não dos 7 aos 15 anos para o Ensino Fundamental de nove anos segue a tendência das famílias e dos sistemas de ensino de inserir progressivamente as crianças de 6 anos na rede escolar (EF9 ANOS: ORIENTAÇÕES GERAIS, MEC, 2004, p. 16).

O segundo documento, intitulado *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade* (MEC, 2007), está composto por nove textos, que trazem, como fonte de discussão, considerações sobre a infância, o desenvolvimento da criança de seis anos de idade, o trabalho pedagógico e questões que envolvem a avaliação, em linhas gerais. Também aproveita as premissas iniciais de discussão do documento anterior (2004), justificando, desta feita, mediante resultados de estudos e não mais tendências, o porquê de a escolha pelo ensino fundamental iniciar-se com a criança de seis anos:

Outro fator importante para a inclusão das crianças de seis anos de idade na instituição escolar deve-se aos resultados de estudos demonstrarem que, quando as crianças ingressam na instituição escolar antes dos sete anos de idade, apresentam, em sua maioria, resultados superiores em relação àquelas que ingressam somente aos sete anos. A exemplo desses estudos, podemos citar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) 2003. Tal sistema demonstra que crianças com histórico de experiência na pré-escola obtiveram melhores médias de proficiência em leitura: vinte pontos a mais nos resultados dos testes de leitura (EF9 ANOS: ORIENTAÇÕES GERAIS, MEC, 2007, pp. 5-6).

Além dessas considerações, tal documento enfatiza aquilo que seria a tônica de todo o processo de implantação do ensino fundamental de nove anos, a qual incita a investigar:

[...] o ingresso dessas crianças no ensino fundamental não pode constituir uma medida meramente administrativa. É preciso atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem delas, o que implica conhecimento e respeito às suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas (EF9 ANOS: ORIENTAÇÕES GERAIS, 2007, p. 6)

Vale dizer, finalizando a apresentação desses dois documentos, que ambos objetivam apoiar professores, gestores e supervisores na organização do trabalho do ensino fundamental, especialmente com crianças de seis anos de idade.

Assim, com a promulgação da Lei nº. 11.274/2006, um novo lugar é definido para a criança de seis anos, que, até então, fazia parte do último ano do segmento infantil, situando-a no primeiro ano do ensino fundamental, estendido para nove anos.

Tendo em vista esse novo quadro que desponta no cenário brasileiro, estados e municípios organizam-se para atender às novas demandas de crianças de seis anos no ensino fundamental. Aliado a isto, documentos, pareceres, resoluções e normas despontaram nesse universo com o objetivo de instrumentalizar supervisores, gestores e professores nas novas propostas que emergiram para o ensino fundamental de nove anos.

Não sendo fácil essa tarefa, secretarias de educação dos municípios buscaram organizar o momento de transição e implementação do novo ensino fundamental, com prazo máximo estabelecido até o ano de 2010, de modo que atendessem às normatizações de mudança, cada uma com mecanismos próprios de ação.

Além disso, com vistas às mudanças, muitos estudos começam a proliferar no país a partir de 2006, tendo como objetivo compreender a mudança que se propõe; verificar como ocorreu tal implantação; qual o conhecimento que existe acerca de toda a documentação legal oriunda dessa mudança, tanto para sociedade quanto para profissionais da área de ensino; como professores, gestores e famílias receberam a mudança e qual opinião possuem a respeito dela; e, por fim, se efetivamente houve um salto qualitativo na educação do país, assegurando para crianças de seis anos de idade o acesso à escola.

Sendo este um assunto que apresenta opiniões e visões que vão desde a aceitação e defesa da mudança, com vistas à ampliação da escolaridade para a criança de seis anos, até a recusa, pautada em conceitos que se referem à criança de seis anos ainda na educação infantil, com planos curriculares ancorados no brincar, na ludicidade, nos espaços específicos para o desenvolvimento dessa criança, interessou a esta pesquisa investigar o assunto de tal modo que se pudesse dar uma contribuição à discussão da temática.

Focou-se no professor do primeiro ano do ensino fundamental que trabalha com a criança de seis anos e no gestor desse segmento, procurando artigos que fossem ao encontro da expectativa desta pesquisa quanto à temática específica da Lei nº. 11.274/2006 e seus reflexos para o primeiro ano do ensino fundamental.

Dentre vários, foram selecionados alguns que auxiliaram a compreender o que já está sendo discutido e é passível de aprofundamento, nas questões que envolvem o primeiro ano do ensino fundamental.

1.1 CONTRIBUIÇÃO DE ARTIGOS PUBLICADOS QUE DISCUTEM A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS

Os autores que trouxeram contribuições com suas publicações e que discutem a implantação do ensino fundamental de 9 anos são: Arelaro, Jacomini e Klein (2011); Correa (2011); Kishimoto, Pinazza, Morgado e Toyofuki (2011); Nogueira e Catanante (2011); Pansini e Marin (2011).

No trabalho de Arelaro, Jacomini e Klein (2011), intitulado *O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação*, as autoras analisaram os desdobramentos das Leis Federais nº. 11.114/05, que instituiu o início da obrigatoriedade do ensino fundamental aos seis anos de idade, e nº. 11.274/2006, que ampliou a duração do ensino para nove anos. O objetivo principal foi o de realizar um estudo exploratório sobre a implementação do ingresso de crianças de seis anos nas escolas de ensino fundamental, nas redes municipais de Suzano e São Paulo. Utilizaram, para tanto, documentos referentes às propostas governamentais e questionários e entrevistas com 57 crianças de seis anos, 6 gestores e 4 professoras. Para as crianças, utilizaram a técnica grupo focal; para os pais, questionários; e, para as professoras e gestoras, questionários e entrevistas.

A pesquisa foi realizada logo após a implantação da lei e os achados demonstraram diferenças entre as redes: na de São Paulo, embora tenha sido implantada a matrícula da criança de seis anos no fundamental, a alteração da duração do ensino fundamental para nove anos foi postergada para a data limite – 2010. Já em Suzano fizeram-se, imediatamente, a matrícula das crianças de seis anos no primeiro ano e a mudança do último ano do infantil como série inicial do ensino fundamental. Pelo reduzido número de escolas para atender ao ensino fundamental e infantil, optou-se pela permanência das crianças nas escolas de educação infantil, com os mesmos professores e todas as escolas municipais de educação infantil passaram a ser denominadas EMEFEI (Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental).

Verificou-se que os professores não participaram de discussões sobre a implantação do ensino fundamental de nove anos e não receberam orientações de como deveria ser o trabalho com as crianças de seis anos, o que os impulsionou a clamar pela formação continuada e maior discussão sobre o currículo. Os gestores, por sua vez, são divergentes, ora são favoráveis à mudança, ora argumentam a necessidade de espaços e formas diferenciadas de trabalho com a criança de seis anos no ensino fundamental.

Quanto aos pais, embora 80% soubessem da mudança, eles não receberam orientações, nem foram consultados sobre a reorganização do ensino. As crianças disseram que não receberam orientações de professores, diretores ou coordenadores. Preferem a escola infantil e sentem falta das brincadeiras. Por fim, os depoimentos demonstram falta de diálogo e ausência de espaços de discussão. Como dizem as autoras, é a “pedagogia do fato consumado” (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011, p. 44).

Já Correa (2011), em sua pesquisa *Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política*, buscou analisar o processo de ampliação do ensino fundamental e seus reflexos sobre a educação infantil em um município do interior do Estado de São Paulo. O trabalho foi realizado entre 2008 e 2010 e utilizou duas escolas de ensino fundamental e uma de educação infantil. Utilizou, inicialmente, a análise dos documentos legais e, posteriormente, roteiros de observação, entrevistas com crianças, professoras, equipe técnica, formadores que organizaram encontros de discussão com professores e responsáveis técnicos pela implantação. Também participaram da pesquisa duas bolsistas de iniciação científica, especialmente do processo de coleta de dados, e alunas do curso de Pedagogia, com seus protocolos de observação, relatórios de estágio e cadernos de campo.

Em uma das escolas de ensino fundamental, fez-se o acompanhamento das crianças desde o ingresso no primeiro ano até concluírem o ciclo no terceiro ano do fundamental. As turmas do fundamental foram acompanhadas em situação de classe, no recreio e na educação física. Em 2008, além desses acompanhamentos, também estavam presentes no período de adaptação e encerramento letivo. Em 2009, as visitas ocorreram no início do ano e ao final de cada semestre e, em 2010, apenas no início e no final do ano. As entrevistas foram realizadas com os alunos com o objetivo de que relatassem a

experiência que estavam vivenciando, por meio de desenhos, como também o que consideravam mais prazeroso e mais difícil. Utilizou-se audiogravação, também.

Na escola de educação infantil, houve o acompanhamento de uma turma do último ano, crianças de cinco e seis anos (que ainda não tinham ido para o ensino fundamental, visto que os ajustes de idade ainda não tinham sido completados).

Os resultados revelam que professores e diretores do infantil não foram informados das mudanças, até o final de 2007. Houve orientação sobre matrícula e não sobre o trabalho pedagógico com as crianças de 3, 4 e 5 anos. As políticas priorizam os investimentos no ensino fundamental. Não há diálogo entre os dois segmentos, especialmente no momento de transição. As professoras do infantil são cobradas quanto aos resultados da alfabetização em instrumentos organizados à luz de modelos adotados no ensino fundamental, demonstrando desconhecimento também dos responsáveis técnicos que elaboraram estas fichas de avaliação.

Há uma intensificação de lições de casa e correções para as crianças de cinco anos, na lousa, com a professora dando o modelo e as crianças copiando o “certo”, o que muito se assemelha ao trabalho com as crianças de 6 anos no ensino fundamental.

Kishimoto, Pinazza, Morgado e Toyofuki (2011) buscaram analisar a proposta de uma experiência educativa na escola de aplicação da USP, que alia o jogo no processo de letramento, no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, no trabalho *Jogo e letramento: crianças de seis anos no ensino fundamental*.

É uma pesquisa colaborativa, que envolveu pesquisadores da FEUSP e docentes da Escola de Aplicação da USP. Ocorreu no período de 2006 a 2010. Cinco classes de primeiro ano do ensino fundamental participaram e houve análise do plano de ensino, registro do desempenho das crianças, entrevistas com pais, depoimentos orais das crianças, registros das professoras, depoimentos de professoras do 2º ao 5º anos em 2010 e relatórios da brinquedoteca, que retratam as vivências com jogos e brincadeiras.

Tinham como pressuposto que, com o lúdico contemplado no plano de ensino, há maior possibilidade de integrar a criança de seis anos no fundamental, de modo a superar alguns desalinhos que a política de ampliação desencadeia para este nível de ensino.

Há um primeiro momento de análise documental, com o resgate das leis, pareceres e documentos que nortearam a mudança da Lei nº. 11.274/2006, ademais de um breve histórico que situa a Escola de Aplicação da USP e como esta pensou a ampliação do ensino fundamental de nove anos. Criou-se outra estrutura curricular diferente da ofertada anteriormente para o ensino fundamental de oito anos. Para tanto, os referenciais teóricos-base foram: *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEIs)* e *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental I (PCNs)*.

Os achados dessa pesquisa mostraram que a regência da turma por professora com especialização em educação infantil foi muito importante para garantir a passagem para o 1º ano do EF9. O lúdico, unido ao desenvolvimento do letramento, também foi essencial para o sucesso da proposta. Em 2006, com uma turma de 30 alunos e dois adultos, as crianças já dominavam o código escrito na metade do ano, o que as levou a perceber que a ausência de um técnico de apoio, de 2007 a 2009, não manteve esse índice (ou seja, apenas um adulto por classe). Porém, as professoras das séries seguintes que acompanharam as crianças notaram avanços na escolarização, remetendo aos jogos o auxílio no desenvolvimento da matemática e de linguagem. Consideraram as autoras que os alunos chegaram mais autônomos ao 2º ano e a bagagem de conhecimento do 1º ano possibilitou-lhes avançar nas hipóteses de leitura e escrita.

Na pesquisa de Nogueira e Catanante (2011), *Trabalho docente e desenvolvimento das atividades simbólicas: considerações para o ensino fundamental de nove anos*, discute-se como a ampliação do ensino fundamental de nove anos pode afetar as condições de trabalho do professor, quais são os ajustes necessários a esse trabalho e como os coletivos de trabalho respondem às novas demandas.

Para realização desse trabalho, utilizaram-se seis entrevistas, realizadas, em 2010, com professoras de quatro cidades do interior do Estado de São Paulo, que aceitaram participar, após convite pessoal. As entrevistas foram gravadas, transcritas ou respondidas por escrito. Há professoras do segmento infantil e fundamental.

As professoras relatam situações diversas, desde dúvidas que tinham quanto a documentos que esclarecessem questões curriculares até qual seria a idade certa para esse primeiro ano. Expressaram ainda dúvidas relativamente à nomenclatura (se seria

“pré-escola” ou “primeiro ano”) e também com relação a se haveria pontos pilotos ou toda a rede seria envolvida. Como não tinham prescrições sobre o trabalho, valeram-se de conhecimentos oriundos da formação universitária, os quais classificaram como insuficientes. Uma das professoras inclusive reclamou que recebeu os objetivos prontos; achou-os absurdos, devido ao tempo que tinha para cumpri-los, levando-se em conta a idade das crianças, motivo pelo qual classificou a proposta como incoerente. Acrescentou que, se não cumprisse, seria taxada de ineficiente.

Além desse aspecto, foi pontuada uma questão de extrema importância: a formadora que representa a rede municipal orienta de uma maneira, e a escola, de outra. Ocorre que quem avalia a professora é a coordenadora da escola: dependendo de como ela avalia o professor, este poderá estar fora da rede. O professor não tem vez, nem autonomia!

Assim, ao final das entrevistas, fica clara a importância do lugar do professor no processo educacional, participando dos coletivos, reelaborando sua profissionalidade docente diante das novas prescrições, de modo a observar diferenças e necessidades que atendam às crianças de seis anos de idade, na proposta de ampliação do ensino fundamental.

Pansini e Marin (2011) buscaram investigar, com o trabalho *O ingresso de crianças de seis anos no Ensino Fundamental: uma pesquisa em Rondônia*, em oito escolas do município de Rondônia, em que condições se deu a implantação do ensino fundamental de nove anos, analisando como tais medidas se concretizaram na rede escolar e como os professores se apropriaram dessas determinações.

Embora o prazo de implantação, para estados e municípios se organizarem, tenha sido até 2012, a mudança foi decidida no período de férias escolares, entre dezembro de 2006 e janeiro de 2007, sem a participação dos professores e da comunidade. A pesquisa levou três anos (2006-2009) e contou com professores dos 1º, 2º e 3º anos da rede estadual de Rolim de Moura, que são organizados de acordo com o sistema de Ciclos Básicos: Ciclo Básico de Alfabetização (sigla CBA) I (1ºAno); CBA II (2º Ano) e CBA III (3º ano).

Inicialmente, as autoras utilizaram análise de documentos oficiais e, depois, entrevistas individuais e coletivas e registro fotográfico. Nas falas das professoras,

encontram-se depoimentos que denunciam desde a falta de mobilidade física delas para trabalhar com as crianças menores – “a gente abaixa muito, sente dores nas pernas, nas costas” (p. 96) –, até a inadequação dos mobiliários, que, mesmo tendo sido trocados em 2008, ainda assim não correspondem a uma boa possibilidade de organização. Ou seja, entenderam que não adianta mudar o mobiliário sem estudo efetivo de sua disposição no espaço.

Também há confirmações, nas falas de professores, de que esse primeiro ano é a primeira série antiga com entrada das crianças de seis anos. As professoras que assumiram essas salas são as antigas alfabetizadoras da primeira série, com raros casos de experiência com o infantil.

Em 2007, quando já estava ocorrendo a implantação, houve um curso rápido de formação, que envolvia áreas de letramento, matemática etc., e os professores que estavam com as crianças de seis anos fizeram esse curso. Passaram para o ciclo básico com tais crianças, em 2008, e os professores que iniciaram com os alunos de seis anos em 2008 não tiveram a formação.

Os resultados apontam para uma implantação rápida, descontínua, sem considerar alterações necessárias quanto a instalações, formação dos professores, adaptação curricular, bem como falta de conhecimento e de entendimento das propostas de implementação da política da criança com seis anos no ensino fundamental, por parte dos professores.

Nesses artigos, os autores inicialmente buscam o amparo legal das normas de implantação do ensino fundamental de nove anos para que, posteriormente, possam subsidiar a pesquisa. Utilizaram entrevistas com professores e gestores no intuito de averiguar a mudança e seus entraves. As pesquisas desenvolveram-se em pontos isolados e distantes, em locais desde a grande São Paulo, interior de São Paulo até outros Estados, o que, ao final das leituras, traz rico material de análise quanto à mudança para o país.

Salvo a experiência de Kishimoto, Pinazza, Morgado e Toyofuki (2011), que consideraram já em 2006 uma reestruturação curricular para a criança de seis anos, mediante as novas orientações legais de implantação do ensino fundamental de nove anos, as demais pesquisas trazem um universo de desconhecimento tanto dos

documentos legais, quanto das propostas de implantação. Denunciam a falta de formação do profissional, tanto de professores, quanto de gestores, para tal mudança, bem como o aligeiramento na condução dos trabalhos que deveriam ser realizados, o que gerou insatisfação e dúvidas.

Ainda em relação a trabalhos que situam a temática “ensino fundamental de nove anos”, buscou-se analisar também, no banco de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), dissertações e teses, no período de 2007 a 2011, que tratassem da temática referida.

Tal período justifica-se pelo fato de a lei ter sido implantada em 2006 e aquele ser o intervalo de tempo possível para verificar os trabalhos decorrentes a partir desta data. Em 2007, não há publicação de trabalhos, pois o prazo de conclusão das pesquisas de mestrado e doutorado demanda um período maior.

Inicialmente, utilizou-se, como palavra-chave, “Ensino Fundamental de Nove anos”, para se conhecerem os trabalhos já disponibilizados pelas universidades brasileiras.

O universo geral que envolve as pesquisas acerca do Ensino Fundamental é amplo e traz temas como: ambiente virtual, procedimentos relacionados aos estudos matemáticos da divisão, propostas para o ensino da geografia, saúde bucal, formação de valores políticos, considerações fonológicas, implicações do uso de laptop no ensino fundamental, o uso de livros didáticos, obesidade em crianças de seis a nove anos, ensino de inglês, transtornos auditivos, contos infantis, estado nutricional de crianças em idade escolar, o uso do teatro no ensino, interdisciplinaridade, violência escolar, relação entre infância e vulnerabilidade, desempenho matemático na segunda série, dentre tantos.

Assim, fez-se nova busca, focando os estudos que tratavam especificamente das questões que permeiam o 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos.

Com os achados, produziu-se a seguinte tabela:

Tabela 1 – Levantamento do número de Teses (T) e Dissertações (D) encontradas no Banco de Dados da CAPES que tratavam inicialmente do tema geral “Ensino Fundamental de Nove Anos” e, posteriormente, em específico, do 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos (último acesso 14/08/2012)

ANO	Dissertações(M): EF 9 anos	Dissertações(M): 1º ANO/EF 9 ANOS	Teses(D): EF 9 anos	Teses: 1º ANO/EF 9 ANOS
2007	31	-----	5	-----
2008	35	3	5	-----
2009	58	6	13	2
2010	52	7	12	2
2011	43	3	8	0
TOTAL	219	19	43	4

Fonte: CAPES – último acesso em 14/08/2012

Quanto às Instituições em que os trabalhos foram realizados, tem-se:

Tabela 2 – Tabela indicativa das Instituições em que as pesquisas foram realizadas entre os anos de 2007-2011 e suas respectivas regiões brasileiras

Nome da Instituição	Sigla	Estado	Região	Qtde
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	UFSM	RS	SUL	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	UFRN	RN	NORDESTE	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	UFRS	RS	SUL	2
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI	UFSJ	MG	SUDESTE	1
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	UEM	PR	SUL	2
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/ARARAQUARA	UNESP	SP	SUDESTE	1
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	PUC/SP	SP	SUDESTE	3
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	UFG	GO	CENTRO-OESTE	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	UFJF	MG	SUDESTE	1
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	UnB	DF	CENTRO-	2

			OESTE	
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA	UNPG	PR	SUL	1
UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO	UCDB	MS	CENTRO-OESTE	1
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ	PUC/PR	PR	SUL	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	UFSC	SUL	SUL	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	UFSCar	SP	SUDESTE	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	UFPR	PR	SUL	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	UFMA	MA	NORDESTE	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARA	UFPA	PA	NORTE	1

Organizado pela autora

A partir desses dados, organizou-se outra tabela, que aglutina a ocorrência dos trabalhos por região:

Tabela 3 – Ocorrência, por regiões do Brasil, dos 23 trabalhos que se aproximam da temática que envolve o “1º ano do Ensino Fundamental de nove anos”, realizados no país no período de 2007-2011

REGIÃO	TOTAL DE TRABALHOS	PERCENTUAL
NORTE	1/23	4,3%
NORDESTE	2/23	8,6%
CENTRO-OESTE	4/23	17,3%
SUDESTE	7/23	30,4%
SUL	9/23	39,1%

Organizado pela autora

Tendo em vista esses dados, nota-se que a maior concentração de estudos preocupados com a implantação do ensino fundamental de 9 anos, entre 2007 e 2011, situa-se na região sul (39,1%), acompanhada da região sudeste (30,4%), o que indica que, mesmo que a região sul apresente, segundo dados do IBGE 2010, a população brasileira mais alfabetizada, na casa de 94,8%, e o maior IDH (Índice de

Desenvolvimento Humano), 0,831, ainda assim preocupa-se com os rumos da educação no país. Talvez este seja um indicador de o porquê seus índices serem elevados: preocupar-se com o ensino de qualidade. Em relação ao PIB, a Região Sul apresenta o terceiro maior do país, R\$18.257,79, atrás apenas das Regiões Sudeste e Centro-Oeste.

Por fim, organizou-se um quadro em que se identificam os trabalhos que se aproximam da temática, considerando: autor, data, tipo de trabalho (Mestrado ou Doutorado), objetivos, metodologia e conclusões. Ao todo são 19 trabalhos de Mestrado (M) e 4 de Doutorado (D). Este quadro pode ser encontrado no Apêndice (Tabela 1), sob o título *Levantamento do número de Teses (T) e Dissertações (D) encontradas no Banco de Dados da CAPES que tratavam inicialmente do tema geral “Ensino Fundamental de Nove Anos” e, posteriormente, em específico, do 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos (último acesso em 14/08/2012).*

O mapeamento dos 23 trabalhos que foram desenvolvidos no país, nos anos de 2007-2011, esclareceu, de maneira geral, sobre os rumos das pesquisas com vistas à mudança ocorrida com a implantação do 1º ano (crianças de seis anos) no ensino fundamental de 9 anos, o que possibilitou a constatação de que há diversos olhares sobre o mesmo objeto de estudo.

Encontram-se preocupações que incidem sobre letramento e alfabetização, os sentidos e significados que os professores constituem com e sobre as mudanças do ensino fundamental de nove anos, os sentimentos e percepções das crianças em face da mudança, estudos da ludicidade no primeiro ano do ensino fundamental de 9 anos, as práticas dos professores do primeiro ano e a visão que o professor tem da mudança. E tudo isso por meio da utilização de pesquisas bibliográficas, análises históricas e análises das práticas de professoras ao longo da carreira.

Porém, mesmo havendo diferenças nos enfoques das pesquisas, notou-se que a maioria chegou a conclusões semelhantes no que diz respeito à mudança do Ensino Fundamental de 9 anos, entendida como tendo sido realizada de maneira apressada, sem a devida compreensão tanto dos documentos que a sustentam, quanto com relação ao esclarecimento aos professores das práticas de condução junto ao 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos.

Percebe-se também, nessas pesquisas de 2007-2011, que houve preferência por estudos que utilizaram entrevistas semiestruturadas (12), seguidas de análise documental (7), observação (4), utilização de materiais da criança (4), pesquisa bibliográfica (3), diário de bordo (2), estudo de caso (2), questionário (2), observação (2) e, com uma incidência de cada um, têm-se, além da utilização de vídeo, o diário do professor, a fala da criança e a pesquisa teórica.

Com vistas aos achados dessas pesquisas, considerou-se importante nesta tese um estudo que continue a investigar como foi a implantação da mudança promovida pela Lei nº. 11.274/2006, especificamente para o município eleito para o trabalho, de modo que se possa avançar no sentido de buscar saber qual é a formação do professor que está à frente desse primeiro ano, neste município, como ele se posiciona em face dessa mudança e que participação e orientações teve.

Cabe também verificar com gestores o conhecimento que possuem sobre os instrumentos legais que subsidiam a mudança do ensino, a opinião que têm acerca da mudança, como esta foi recebida e quais os encaminhamentos pedagógicos sugeridos aos seus professores.

2. O ENSINO FUNDAMENTAL E A LEGISLAÇÃO

O ensino hoje conhecido como fundamental passou por mudanças significativas ao longo de seu percurso.

Frequentemente, esteve em pauta uma organização escolar que ora atendia à formação de um indivíduo para ingresso rápido no mundo do trabalho, ora à formação geral, elitista, voltada para o caminho da universidade.

A educação, fruto de um processo histórico, articulado com o social, e delineada, também, pela ordem política e econômica, busca atender à necessidade vigente na época em que está inserida, tendo em vista a formação de recursos humanos para o país.

Segundo Tenreiro (2011),

[...] em diferentes países do mundo desenvolvido ou em desenvolvimento, a educação encontra-se no topo central das discussões. Percebe-se que ela vem ocupando prioritariamente o cenário de criação e implementação de políticas públicas que busquem o desenvolvimento humano, social e econômico de um país. Apesar das diversidades, hoje se busca, no interior dessas políticas, uma superação das dificuldades encontradas na escola que garanta condições mínimas de qualidade (TENREIRO, 2011, p. 65)

Historicamente, a partir da metade do século XIX, vários países tinham como meta, com o advento da revolução industrial, expandir o ensino, de modo que o Estado representasse o poder educador e que a escola pública, universal e gratuita fosse definitivamente implantada.

Refletindo especificamente sobre a organização do ensino no Brasil, dentro de uma concepção dualista de ensino, a estrutura formal, até 1930, é composta por ensino primário, cujo teor respondia a uma demanda pela busca rápida de uma profissionalização dirigida aos “pobres” e, de maneira oposta, a um ensino secundário, para ricos, com o objetivo de prepará-los para o ingresso no ensino superior:

[...] as escolas primárias de nível pós-primário, vinculadas ao ensino primário para os pobres, eram terminais, não davam acesso ao ensino superior, nem possibilitavam mobilidade para o sistema educacional da elite. Satisfaziam, no entanto, as aspirações da demanda escassa, cujos horizontes culturais não iam além da conquista rápida de uma profissão. O sistema escolar da elite, por sua vez, satisfazia, em certo sentido, a demanda efetiva também restrita de educação, quer quanto à quantidade, quer quanto à qualidade, porquanto sempre foi próprio das aspirações da classe dominante o ilustrar-se simplesmente, através das carreiras liberais (ROMANELLI, 1978, p. 68)

Com a Revolução de 30, caem as velhas oligarquias, entrando em cena a implementação do capitalismo industrial no Brasil e, com este, a possibilidade de expansão do ensino no país.

Um novo horizonte desponta no sistema educacional, quebrando a dualidade, considerando outro espaço, oriundo das camadas emergentes abarcadas pelo capitalismo industrial, tornando emergencial a necessidade de se erradicar o analfabetismo e de uma escola que possibilitasse o acesso a posições mais elevadas, tal e qual na educação das elites. Estas novas relações de produção/industrialização proporcionam também às camadas mais numerosas da população, além da leitura e da escrita, condição de consumo e de concorrência no mercado de trabalho, com o mínimo de qualificação e preparo.

No Brasil, as mudanças ocorridas na educação, em sua maioria, buscaram atender ao fator demanda, ou seja, à necessidade de capacitar pessoas para determinadas funções, situadas historicamente, e que, por intermédio da escola, conseguissem, em breve período de tempo, conquistar os conhecimentos básicos inerentes a tais responsabilidades.

Estas demandas são classificadas, segundo Romanelli (1978), como:

[...] demanda potencial – que se traduz, em sua totalidade, por uma procura efetiva de mais escolas [...] e tem sido um fator que cresce em função do crescimento demográfico [...] e demanda efetiva, que cresce para além do crescimento demográfico, abarcando outras causas (ROMANELLI, 1978, p. 70)

Porém, mesmo havendo a necessidade da mão de obra “capacitada”, no sentido de leitura, escrita e cálculo, a expansão da demanda escolar não foi uniforme, só se concretizou onde as relações de produção capitalista eram mais fortes economicamente. Se se pensar na extensão territorial do Brasil, essa “revolução educacional” certamente aconteceu de maneira desigual.

O que se tem, então, historicamente, é uma escola que se movimenta para atender aos anseios da elite e que ficou longe do ideário de gratuidade e universalidade.

Sendo a educação aliada à mudança e ao desenvolvimento, pode e deve gerar demanda, na medida em que transforme o que é potencial em efetivo, seja tanto pelo que oferece e proporciona, quanto pela própria necessidade do sistema de produção, aliado à qualificação de profissionais para o mercado. A escola passa a fazer parte de uma busca efetiva de realização, motivada por uma população que a almeja, com vistas à exigência do próprio desenvolvimento social e econômico.

Vale notar que a busca por uma população que dominasse as letras e o conhecimento básico de cálculo foi a tônica para a educação inicial, ou seja, o mínimo a ser aprendido pelos alunos, que deveriam rapidamente sair da escola e se posicionar no mundo do trabalho. Assim, o ensino básico fundamental da época era marcado por um curto espaço de tempo (quatro anos, às vezes menos), suficiente para que o indivíduo absorvesse conhecimentos que seriam necessários para o exercício profissional.

Esse ensino, considerado básico, sofreu mudanças ao longo das décadas, tanto em seus objetivos, quanto em sua organização formal.

O período que se sucedeu a 1930 foi marcado por várias modificações na maneira de organizar a educação, até chegar àquela que seria a primeira grande lei brasileira da educação nacional, datada de 20 de dezembro de 1961.

Em 1934, a Constituição Federal fixa para a União a competência de “traçar as diretrizes da educação nacional” (artigo 5º, inciso XIV), mas não resultou em uma Lei de Educação que exercesse seu poder de fato no sentido de traçar as metas para a educação no país: conseguiu formular um Plano Nacional de Educação, que foi inviabilizado pela Constituição do Estado Novo, de 10 de novembro de 1937.

Tenreiro aponta que a Carta de 1937 marcava:

[...] uma nova postura de paralisação ou enfraquecimento das conquistas já alcançadas para a Educação. Exclui do texto constitucional o artigo que garante a educação como direito de todos e atribui aos pais a educação de sua prole (TENREIRO, 2011, p. 68)

E após muitas leis e decretos-leis, que buscaram organizar o ensino no país, considerando os ensinos secundário, industrial, comercial, agrícola e normal, tem-se a Constituição promulgada em 18 de setembro de 1946, que retoma os princípios democráticos da Constituição de 1937 e prima pela educação como direito de todos os cidadãos, sendo-lhe atribuído um caráter de redemocratização da educação para o país, contando com a indicação de a União atuar nas “diretrizes e bases da educação nacional” (artigo 5º, inciso XV, alínea “d”).

Depois de um longo período de tramitações, a contar de 29 de outubro de 1948, só em 20 de dezembro de 1961 é que se proclama a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, LDB nº. 4.024/61, que, para muitos autores, já nasce velha, devido ao longo intervalo de tempo entre o momento de sua apresentação e o de sua aprovação, em torno de 12 a 13 anos.

Baseada no que já estava posto pela Constituição, reafirma o direito de todos à educação. Prescreve uma estrutura escolar organizada da seguinte forma: *ensino pré-primário*, para crianças menores de sete anos; *ensino primário*, com duração de quatro anos, para crianças de sete a onze anos; e o *ensino secundário ou médio*, dividido em dois blocos – *ginásio*, com quatro anos de duração, e *colégio*, três anos.

Nesse modelo, a obrigatoriedade do ensino para crianças recaía em quatro anos, ou seja, a criança que terminasse o ensino primário, aos 11 anos, já teria um diploma. Isso porque ela deveria ter um mínimo de escolarização, que lhe garantisse leitura, escrita e pequenos cálculos e que a auxiliasse no futuro mundo do trabalho.

Aqui, valoriza-se o ensino de linguagem e cálculo para as crianças, que deverão dominar esses conhecimentos até os 11 anos de idade.

Um ponto de destaque foi o de ter sido estabelecido, pelo Conselho Federal de Educação, um currículo básico, mas não rígido, para todo o território nacional,

possibilitando aos Estados anexar disciplinas optativas que atendessem às peculiaridades regionais.

Essa lei, que gerou muitos confrontos e discussões, tanto nos anos que antecederam sua promulgação, quanto nos anos subsequentes, e que tinha a possibilidade de modificar o ensino, tornou-se, em pouco tempo, obsoleta.

Assim, em 1971, houve a promulgação da LDB nº. 5.692/71, que alterou substancialmente a organização da educação, ordenando-a em períodos, séries e etapas a ser vencidas pelos discentes, na configuração de graus de ensino.

O que antes era considerado caráter terminal, na Lei nº. 4.024/61, no que diz respeito à idade da criança na escola – com 11 anos já saía com um diploma, ao findar o ensino primário –, sofre modificação, aumentando-se o tempo de obrigatoriedade na escola, de modo que o primeiro “diploma” será conferido aos 14 anos, momento em que se encerra uma etapa de ensino, ou seja, o primeiro grau.

Com sobredita ampliação, além de o Estado acrescer suas obrigações em relação à educação, também há mudança na educação elementar:

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

Os ensinos primário e ginásial aglutinam-se em um único grau, correspondendo ao Primeiro Grau, obrigatório dos sete aos quatorze anos, e o Colegial, correspondente ao Segundo Grau, com caráter profissionalizante, subdividido em habilitações específicas, sendo as mais comuns oferecidas como Ciências Humanas, Exatas e Biológicas. Ao final do primeiro grau, o aluno deveria escolher qual o ramo que pretendia seguir em seus estudos, optando por uma dessas habilitações (dentre outras tantas que as escolas ofereciam).

Assim, o ensino básico e fundamental dessa época correspondia ao primeiro grau, com a criança ingressando na escola aos sete anos de idade, no primeiro ano do

Primeiro Grau, e terminando seus estudos aos quatorze anos, no oitavo ano, completando oito anos de escolaridade contínua.

Pode-se notar que, nessa lei, já havia uma indicação para o possível ingresso da criança menor de 7 anos no primeiro grau, ou seja, na primeira série do primeiro grau, dando-se liberdade a cada sistema de ensino para estudar as possibilidades:

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

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

Houve também outra mudança significativa: eliminou-se, teoricamente, um ponto-chave de estrangulamento do ensino, na linha vertical, que acontecia com a lei anterior, quando da passagem do ensino primário para o ginásio, o que se fazia com os exames de admissão. Nestes, o aluno com onze anos prestava uma prova; caso passasse, ingressava direto no ginásio. Aqueles que não tinham onze anos faziam o curso de um ano para depois ingressar no ginásio.

No plano horizontal, criou-se uma escola de primeiro e segundo graus, sendo que o primeiro priorizava a educação geral, sondagem de vocações e iniciação para o trabalho, e o segundo grau, visando a habilitações profissionais, elimina a dualidade entre escola secundária e técnica.

Além disso, outro aspecto que deve ser mencionado, talvez o mais significativo, diz respeito a dois princípios que se apresentaram, gerando uma nova concepção: o princípio da *continuidade*, que parte, no primeiro grau, de uma educação ampla nas primeiras séries e caminha, no segundo grau, para as habilitações; e o princípio da *terminalidade*, que possibilita a cada grau o seu propósito e fim em si mesmo. Ao término do primeiro grau, com quatorze anos, o aluno pode ingressar no mundo do trabalho, pois teve em sua formação a sondagem de aptidões que o inspira para o trabalho.

Porém, houve um descompasso no sentido de transformar toda uma rede de ensino no Brasil em profissionalizante, sem que os recursos humanos e as condições

materiais estivessem devidamente organizados e preparados para tal investimento. O resultado foi um grande equívoco, culminando, em 1982, na LDB nº. 7.044/82, cujo foco buscava minimizar a proposta da lei anterior, substituindo o termo “profissionalização” por preparação para o trabalho:

Art. 1º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania

No artigo 76 da Lei nº. 5.692/71, a redação “A iniciação para o trabalho e a habilitação profissional” é substituída, na Lei nº. 7.044/82, por “preparação para o trabalho”, mantendo no ensino fundamental (1º grau) propósito de subsidiar ao adolescente condição de enfrentar o mundo do trabalho, garantindo o conceito da terminalidade do grau, já ancorado pela lei anterior.

Assim, o ensino profissionalizante dá lugar à formação geral, entendendo-se que é por esta base de educação formal que se deve começar a discussão sobre o futuro profissional:

Persiste o pensamento pragmatista na relação entre educação e trabalho, na definição de “preparação para o trabalho”, como uma forma de “melhoria de vida”, que deverá perpassar toda a vida escolar, mesmo que não enseje profissionalização. Também, as mudanças na matriz curricular responderam a antigas reivindicações, oportunas para ser implementadas num momento de transição democrática, o que não significou uma modificação qualitativa na condução da política educacional (ZOTTI, 2006, p. 22)

Passados seis anos após a promulgação da Lei nº. 7.044/82, é aprovada, em 5 de outubro de 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil, instrumento legal que enaltece a educação como um dos direitos sociais mais importantes, apresentando-o à frente dos demais:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 2009)

Em continuidade de suas colocações, a Constituição delineia considerações de como será configurada a educação no país:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

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 (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009);

[...]

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006);

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009);

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (BRASIL, 2009)

Nesse sentido, tem-se na Constituição que ao Estado compete a garantia do Ensino Fundamental até para aqueles que não tiveram acesso na idade adequada. Deixa claras a gratuidade, a obrigatoriedade e a responsabilidade do poder público e ressalta que a educação é direito de todos.

Já se tem aqui também a obrigatoriedade da educação básica dos quatro aos dezessete anos, que permeará as futuras decisões para os destinos do país, no que diz respeito à maneira como será conduzido esse processo.

Sabe-se que até hoje há um movimento, independente de estar instituído o direito à educação para todos, sem discriminação, para que se busque a permanência do

alunado na escola. Ou seja, que o ingresso obrigatório na escola, hoje firmado com a idade de seis anos, pela LDB nº. 11.274/2006, transforme-se em garantia de escolaridade, sem evasão ao longo da trajetória escolar.

Ainda considerando o direito à Educação, tem-se outro documento, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal nº. 8.069, de 13 de julho de 1990, que retrata essa preocupação, caracterizando a proteção da criança e do adolescente, em primeira instância. E, confirmando os preceitos legais da obrigatoriedade do ensino, tem-se também instituído no ECA:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Art. 54. É dever de o Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola.

Art. 55. Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino (BRASIL, 2009)

Nota-se que, ao longo dessa trajetória de Leis, Pareceres e documentos legais, a tônica sempre é a busca de se garantir a escolaridade obrigatória, ao menos no ensino considerado fundamental.

Há uma preocupação em se absorver essa fatia da população que, estando em idade escolar inicial (considerando-se crianças por volta de seis anos), não está satisfatoriamente matriculada, mesmo havendo indicativos de que o poder público é responsável por subsidiar esse ensino e aos pais cabe a tarefa de matricular os filhos na escola.

Continuando a trajetória das leis, em 1996, também com inspiração na Constituição de 1988, nasce a Lei nº. 9.394/96, que oficialmente reconhece a educação infantil como parte integrante da educação básica e lança objetivos para o ensino fundamental: “Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio”. No artigo 32, lança seus objetivos ao longo dos oito anos:

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

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

[...]

§ 5º O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado (BRASIL, 2007)

Cabe ressaltar que aqui há o indicativo para se desdobrar o ensino fundamental em ciclos. Pode-se notar que a escola ciclada sempre esteve presente na trajetória da educação brasileira, se não instituída na letra da lei, ao menos no espírito das práticas.

A partir desta lei, LDB nº. 9.394/96, há orientações da matrícula de crianças de seis anos do ensino fundamental, visto que tal prática já ocorria no país, em pontos isolados, dependendo das demandas, ainda sem o caráter obrigatório:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 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, 2007)

Em 9 de janeiro de 2001, após atrasos e trâmites burocráticos, é sancionado o PNE – Plano Nacional de Educação, Lei nº. 10.172, que deveria ter sido encaminhado pela União ao Congresso Nacional até um ano após a publicação da Lei nº. 9.394/2006, fixando as metas e diretrizes para os dez anos seguintes. Esse Plano também orienta que recursos seriam necessários para se atingir, até 2010 (ano de sua vigência), as políticas educativas almejadas. Têm-se, então, as seguintes considerações:

Art. 3º A União, em articulação com os Estados, o Distrito Federal, os municípios e a sociedade civil, procederá a avaliações periódicas da implementação do Plano Nacional de Educação.

§ 1º O Poder Legislativo, por intermédio das Comissões de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados e da Comissão de Educação do Senado Federal, acompanhará a execução do Plano Nacional de Educação.

§ 2º A primeira avaliação realizar-se-á no quarto ano de vigência desta Lei, cabendo ao Congresso Nacional aprovar as medidas legais decorrentes, com vistas à correção de deficiências e distorções.

Art. 6º Os Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios empenhar-se-ão na divulgação deste Plano e da progressiva realização de seus objetivos e metas, para que a sociedade o conheça amplamente e acompanhe sua implementação (BRASIL, 2007)

Segundo Saviani (2008, prefácio à 10ª ed.), o PNE (Lei nº. 10.172/2001) reduziu-se a “uma peça de ficção”. Considerado como um documento indicativo de ações para as políticas educativas, o governo não o tomou como referência, no sentido de fiscalizar o seu cumprimento concernentemente a seus dispositivos, pelo que caiu no esquecimento.

Outros questionamentos apontados pelo autor sinalizam questões que versam sobre “Quem conhece o Plano?”, “Onde e como se deu sua divulgação?”, até críticas à falta de fiscalização proposta no artigo 3º, §2º, no que diz respeito às avaliações

periódicas, que deveriam ter ocorrido em 2005 e que, até a data em que escrevia o Prefácio à 10ª edição, em 2008, não haviam ocorrido.

E termina, em seu prefácio à 10ª edição, com uma crítica à “Década da Educação”:

Desenha-se, pois, como melancólico, o término da década da educação, conforme definição legal, em 22 de dezembro do próximo ano. Seu principal instrumento, o Plano Nacional de Educação, apesar de contar com a sobrevida de três anos, fornece uma imagem eloquente do fracasso da década: é letra morta: nada significa (SAVIANI, 2008, prefácio à 10ª ed.)

Porém, em sua letra, o PNE traz indicativos relevantes, que seriam considerados posteriormente, para consolidar, na futura LDB nº. 11.274/2006, a matrícula de crianças de seis anos no início do ensino fundamental, delineando diretrizes para a educação no país.

Considerando que há uma situação de inchaço no ensino fundamental, decorrente da distorção série-idade, que também está atrelado aos altos índices de reprovação, o PNE também aponta para dados do CENSO Escolar de 1996, que sinaliza o montante de 46% dos alunos do ensino fundamental com idade superior à faixa etária correspondente a cada série. No Nordeste, chega a 64% o índice de distorção. Dessa forma, a problemática retrata a dimensão de ineficiência do sistema educacional brasileiro. Pelos dados estatísticos, os alunos levam 10,4 anos para completar as oito séries do ensino fundamental.

Assim, traz elementos norteadores em suas diretrizes, os quais serão configurados na Lei nº. 11.274/2006. São eles:

As diretrizes norteadoras da educação fundamental estão contidas na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nas Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental. Nos cinco primeiros anos de vigência deste plano, o ensino fundamental deverá atingir a sua universalização, sob a responsabilidade do Poder

Público, considerando a indissociabilidade entre acesso, permanência e qualidade da educação escolar. O direito ao ensino fundamental não se refere apenas à matrícula, mas ao ensino de qualidade, até a conclusão. O atraso no percurso escolar resultante da repetência e da evasão sinaliza para a necessidade de políticas educacionais destinadas à correção das distorções idade-série. A expressiva presença de jovens com mais de 14 anos no ensino fundamental demanda a criação de condições próprias para a aprendizagem dessa faixa etária, adequadas à sua maneira de usar o espaço, o tempo, os recursos didáticos e às formas peculiares com que a juventude tem de conviver (BRASIL, PNE, 2001)

Começa-se aqui a perceber maior veemência nas questões de inclusão da criança na escola, não apenas do caráter de matrícula, mas de se concretizar, de fato, esse ensino.

Com os dados apontados pelo Censo (1996), percebe-se nitidamente que a educação não está cumprindo seu papel, até este momento, prescrito na lei, pois muito se escreve a respeito com o intuito de se chegar a uma situação que transcenda o papel, a letra, e que faça cumprir o que de fato está posto. Talvez este seja o motivo da crítica de Saviani ao PNE.

Ainda com o caráter de objetivos e metas, o PNE traz:

1. Universalizar o atendimento de toda a clientela do ensino fundamental, no prazo de cinco anos a partir da data de aprovação deste plano, garantindo o acesso e a permanência de todas as crianças na escola, estabelecendo, em regiões em que se demonstrar necessário, programas específicos, com a colaboração da União, dos Estados e dos Municípios.
2. Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório, com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos.
3. Regularizar o fluxo escolar, reduzindo em 50%, em cinco anos, as taxas de repetência e evasão, por meio de programas de aceleração da aprendizagem e de recuperação paralela ao longo do curso, garantindo efetiva aprendizagem (BRASIL, PNE, 2001)

Essa ampliação da obrigatoriedade escolar sugerida já é encontrada em vários países.

Batista (2006), citado por Tenreiro (2011), sinaliza que:

A duração da escolaridade obrigatória brasileira era uma das menores da América Latina. No Peru, ela tem 11 anos. Países como a Venezuela, o Uruguai e a Argentina prevêm uma escolarização compulsória de dez anos. Além disso, o Brasil era o único da América Latina cuja educação obrigatória se iniciava aos sete anos. Na maioria dos países latino-americanos (assim como na América do Norte e Europa), ela começa aos seis anos, embora as crianças argentinas, colombianas e equatorianas ingressem aos cinco anos (apud TENREIRO, 2011, p. 80)

Assim, em 16 de maio de 2005, institui-se a Lei nº. 11.114, que altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade, trazendo as seguintes providências:

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

[...]

Art. 30.

[...]

II – (VETADO)

[...]

Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de 9 (nove) anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante [...]

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; 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 (BRASIL, 2009)

Dando continuidade ao amparo legal, com vistas a reafirmar a matrícula de crianças com seis anos no ensino fundamental, em 6 de fevereiro de 2006, é sancionada

a Lei nº. 11.274/2006, que altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, e institui-se o ano de 2010 como data limite para se concretizar a adaptação à nova regra legislativa:

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

Art. 5º Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental disposto no art. 3º desta Lei e a abrangência da pré-escola de que trata o art. 2º desta Lei (BRASIL, 2009)

Assim, o Ensino Fundamental é definido com nove anos de duração, e a Educação Infantil é reestruturada, passando a ter cinco anos de duração, o que, anteriormente, atendia aos alunos até os seis anos de idade.

Essa decisão político-social de se buscar a ampliação do Ensino Fundamental como um ajuste à escolaridade das crianças de classes menos favorecidas também se deve ao fato de pesquisas apontarem para:

81,7% das crianças de seis anos estão na escola, sendo que 38,9% frequentam a educação infantil, 13,6% pertencem às classes de alfabetização e 29,6% estão no ensino fundamental (IBGE, CENSO DEMOGRÁFICO, 2000)

Sendo assim, justifica-se, também, por considerar que, se as crianças de seis anos estão na escola, há que se garantir que estas crianças estejam matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental, atendendo à continuidade da escolaridade, evitando, de certa forma, o esvaziamento e/ou evasão.

Para que a questão da implantação do Ensino Fundamental de nove anos se efetivasse de maneira a atender aos requisitos básicos de toda transformação deste porte,

envolvendo alunos, professores, famílias e sociedade, delegou-se responsabilidade aos sistemas estaduais, municipais e federais, no sentido de assumirem, de maneira colaborativa, as responsabilidades de tal mudança.

Um primeiro ponto de destaque dessa responsabilidade, por exemplo, foi o que ficou definido, em primeira instância, acerca das matrículas das crianças para o ingresso no ensino Fundamental, conforme estabeleceu a Resolução CNE/CEB 3/2005, de 3 de agosto de 2005, que fixou como “condição para a matrícula de crianças de seis anos de idade no ensino fundamental, as que, obrigatoriamente, tenham seis anos completos ou a completar no início do ano letivo”.

Outro ponto diz respeito, quanto à estrutura de federação, ao mecanismo de responsabilizar cada sistema de ensino pela realização de tal mudança e transição do ensino infantil para o fundamental:

Em se tratando dos aspectos administrativos, vale esclarecer que a organização federativa garante que cada sistema de ensino é competente e livre para construir, com a respectiva comunidade escolar, seu plano de ampliação do ensino fundamental, como também é responsável por desenvolver estudo com vistas à democratização do debate, o qual deve envolver todos os segmentos interessados em assegurar o padrão de qualidade do processo de ensino-aprendizagem (EF9 ANOS: ORIENTAÇÕES GERAIS, MEC, 2007, p. 7)

Isso significa dar a cada escola a possibilidade de construir seu plano de ampliação do ensino fundamental com sua comunidade e realidade, como também providenciar os estudos necessários, formação dos professores inclusive, com o objetivo de se assegurar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com vistas à reforma em questão.

Mais que isso, também se salienta a necessidade de se garantir às crianças de seis anos de idade o período de transição entre as duas estruturas (infantil e fundamental), assegurando-lhes as aprendizagens necessárias ao encaminhamento e prosseguimento nos estudos.

Pouco depois da promulgação dessa lei, em 2007, o Ministério de Educação e Secretaria da Educação Básica, juntamente com Departamento de Políticas de Educação

Infantil e Ensino Fundamental e a Coordenação-Geral do Ensino Fundamental, lançou um documento sob o título de “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade”, com o escopo de elucidar os novos caminhos da educação, mediante a implementação da Lei nº. 11.274/2006.

Logo no início, justifica-se, ressaltando a necessidade de haver um maior número de crianças dos setores populares do sistema educacional brasileiro na escola, garantindo-lhes a escolaridade de nove anos e assegurando-lhes o padrão de qualidade do processo ensino-aprendizagem por meio desse plano de ampliação:

Este governo, ao reafirmar a urgência da construção de uma escola inclusiva, cidadã, solidária e de qualidade social para todas as crianças, adolescentes e jovens brasileiros, assume, cada vez mais, o compromisso com a implementação de políticas indutoras de transformações significativas na estrutura da escola, na reorganização dos tempos e dos espaços escolares, nas formas de ensinar, aprender, avaliar, organizar e desenvolver o currículo, e trabalhar com o conhecimento, respeitando as singularidades do desenvolvimento humano (EF9 ANOS: ORIENTAÇÕES GERAIS, MEC, 2007, p. 5)

Em seu texto (Ensino Fundamental de 9 anos, MEC, 2007), há uma preocupação de que essa mudança não seja apenas administrativa, ou seja, mudar a criança de uma etapa para outra, sem considerar o processo, seu desenvolvimento, sua aprendizagem, a implicação que se apresenta tanto para as características etárias quanto para os aspectos social, psicológico e cognitivo propriamente dito.

Para além das questões curriculares, ficou estabelecido, também, que seriam tomadas providências quanto aos recursos humanos envolvidos diretamente, como professores, gestores e profissionais da educação, de modo que lhes fosse assegurada uma política de formação continuada em serviço, considerando tanto as práticas quanto o planejamento, bem com um plano de melhoria em suas carreiras.

Como o prazo para reestruturar toda essa indicação da matrícula da criança de seis anos no ensino fundamental expirou em 2010, foi lançada, já no início de 2010, a Resolução CNE/CEB1/2010 de 14 de janeiro de 2010, cujo principal objetivo era pontuar o que tinha ficado em aberto, dando margem a dúvidas e discussões, com a

questão dos seis anos completos. Dessa forma, a resolução trata das “diretrizes operacionais para a implantação do ensino fundamental de 9 (nove) anos”, a saber:

Art. 2º Para o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental, a criança deverá ter 6 (seis) anos de idade completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

Art. 3º As crianças que completarem seis (seis) anos de idade após a data definida no artigo 2º deverão ser matriculadas na Pré-Escola.

Art. 4º Os sistemas de ensino definirão providências complementares de adequação às normas desta Resolução em relação às crianças matriculadas no Ensino Fundamental de 8 (oito) anos ou de 9 (nove) anos no período de transição definido pela Lei nº 11.274/2006 como prazo legal de implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

§ 1º As escolas de Ensino Fundamental e seus respectivos sistemas de ensino que matricularam crianças que completaram 6 (seis) anos de idade após a data em que se iniciou o ano letivo devem, em caráter excepcional, dar prosseguimento ao percurso educacional dessas crianças, adotando medidas especiais de acompanhamento e avaliação do seu desenvolvimento global.

§ 2º As crianças de 5 (cinco) anos de idade, independentemente do mês do seu aniversário, que no seu percurso educacional estiveram matriculadas e frequentaram por mais de 2 (dois) anos a Pré-Escola, poderão, em caráter excepcional, no ano de 2010, prosseguir no seu percurso para o Ensino Fundamental (MEC, 2010)

Ainda há a Resolução CNB/CEB 4/2010, de 13 de julho de 2010, que define “as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica”:

Art. 21: São etapas correspondentes a diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional:

I - a Educação Infantil, que compreende: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de 2 (dois) anos.

II - o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, é organizado e tratado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais;

III - o Ensino Médio, com duração mínima de 3 (três) anos.

Parágrafo único. Essas etapas e fases têm previsão de idades próprias, as quais, no entanto, são diversas quando se atenta para sujeitos com características que fogem à norma, como é o caso, entre outros:

I - de atraso na matrícula e/ou no percurso escolar;

II - de retenção, repetência e retorno de quem havia abandonado os estudos;

III - de portadores de deficiência limitadora;

IV - de jovens e adultos sem escolarização ou com esta incompleta;

V - de habitantes de zonas rurais;

VI - de indígenas e quilombolas;

VII - de adolescentes em regime de acolhimento ou internação, jovem e adulto em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (BRASIL, 2010)

Elaborou-se um quadro-resumo que representa a evolução do Ensino Fundamental no Brasil, tendo em vista a pesquisa que envolveu os aspectos legais, desde a Lei nº. 4.024/1961 até a Lei nº. 11.274/2006, o que pode ser consultado no quadro abaixo:

Quadro 1 – Reformas e seus desdobramentos

Leis	Lei nº. 4024/61	Lei nº. 5692/71	Lei nº. 7044/82	Lei nº. 9394/96	Lei nº. 11274/06
Nomenclatura	Ensino Primário	Ensino de 1º Grau	Ensino de 1º Grau	Ensino Fundamental	Ensino Fundamental
Objetivo	Art.1º - A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade; (b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem; c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional; (d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum; e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam	Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.	Art. 1º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania.	Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.	Art. 3º Art. 32. passa a vigorar com a seguinte redação: 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 [...]

	utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio; (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996) f) a preservação e expansão.				
Idade de Ingresso e Término	7 – 10 anos (podendo estender até 12 anos) Art. 26. O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais. Parágrafo único. Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos [...] Art. 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional.	7 – 14 anos Art. 19. Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos.	7 – 14 anos Idem 5692/71	7- 14 anos Com indicativo da Lei nº. 11.114/2005) para matrícula aos 6 anos na primeira série do fundamental.	6 – 14 anos 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 (dezesseis) anos de idade. I – matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental [...]
Tratamento	Anos	Séries	Séries	Séries	Anos
Tempo Previsto de Escolaridade	4 anos (podendo se estender por mais dois anos)	8 anos Art.18 O ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades.	8 anos Idem 5692/71	8 - 9 anos Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante [...]	9 anos 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”.
Organização do Sistema de Ensino	Ciclos	Séries Iniciais e Finais Art.5º No ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais [...]	Séries Iniciais e Finais Art.8º A ordenação do currículo será feita por séries anuais de disciplinas, áreas de estudo ou atividades, de modo a permitir, conforme o plano e as	Séries anuais, períodos semestrais, ciclos Art.23 séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na	Idem 9394/96

			possibilidades do estabelecimento, a inclusão de opções que atendam às diferenças individuais dos alunos.	idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.	
Currículo	Art. 25. O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social.	Art.4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos. I - O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude	Idem 5692/ 71	Art. 26 § 1º O estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.	Idem 9394/96

Fonte: Elaborado pela autora

Nesta tabela, não se consideraram, para a Lei nº. 4.024/61, os Ciclos Ginásial e Colegial, por corresponderem ao Ensino Secundário e Ensino Médio da época.

A Resolução SE 61, de 11 de agosto de 2010, lançada posteriormente, dá, de certa forma, uma abertura quanto ao que havia sido anteriormente estabelecido como limite de idade de ingresso das crianças no ensino fundamental:

Art. 4º - O cadastramento dos alunos demandantes de vaga no ensino fundamental, no Programa de Matrícula Antecipada, será efetuado em três fases:

I - a primeira fase abrangerá o período de 01 a 30 de setembro, quando serão definidos no Sistema de Cadastro de Alunos do Estado, os alunos que frequentam a pré-escola na rede pública e que vão

completar 6 (seis) anos até 31/03/2011, candidatos ao ingresso no ensino fundamental;

II - a segunda fase será realizada no período de 01 a 30 de setembro, com a chamada escolar das crianças que não frequentam a pré-escola na rede pública, candidatas ao ingresso no ensino fundamental, em escola estadual ou municipal, obedecendo ao limite de idade estabelecido no inciso anterior;

III - a terceira fase realizar-se-á no período de 01 a 30 de setembro, com a chamada escolar das crianças e jovens que se encontram fora da escola pública, com idade a partir de 7 (sete) anos completos em 2010, candidatos à matrícula em qualquer série/ano do ensino fundamental, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos, em escola estadual ou municipal.

Parágrafo único - em consonância com o previsto no artigo 2º da Deliberação CEE nº 73/08, o limite de idade poderá ser estendido para seis anos completos até 30/06/2011.

Art. 5º - no caso de Município onde, após o estudo da demanda, for identificada a possibilidade de atendimento além dos limites previstos no artigo anterior, e à vista do disposto na Indicação CEE nº 76/08, a data limite poderá ser estendida para seis anos completos até 31/12/2011, considerando o prosseguimento de estudos (MEC, 2010).

Analisando as Resoluções CNB/CEB 4/2010 e SE 61/2012 e considerando as crianças que diretamente são envolvidas nesse processo e as famílias, que ora compreendem uma orientação, ora outra, bem como o próprio sistema de ensino, que se organiza para atender a uma demanda com determinado limite de idade e, depois, repensa a estrutura do processo, calha recorrer aos estudos de Dubar, que ajudariam a compreender se a mudança da lei acarretou mudanças na identidade do segmento, como também nos profissionais que trabalham no segmento.

Dubar (2005) traz uma contribuição sobre as questões identitárias quando relata a experiência de um responsável pelo setor de recursos humanos em uma empresa do setor mecânico, cujo objetivo era o de implantar uma inovação na formação dos profissionais, que deveria ser realizada fora do horário de trabalho, porém dentro da empresa.

O objetivo dessa proposta seria o de, ao mesmo tempo, que o funcionário tivesse uma evolução profissional própria, com um novo e diferenciado perfil, atendendo às novas orientações e demandas do mercado, mas que, segundo seu engajamento, essa inovação também propiciasse o êxito da empresa e, conseqüentemente, a segurança

“subjetiva” do emprego e a progressão provável de sua carreira (DUBAR, 2005, p. 290).

Nesse sentido, há uma grande reciprocidade entre funcionário e empresa, de modo que

[...] A condição de validação e de êxito dessa troca reside no engajamento sem reserva do assalariado na formação implantada pela empresa: oferecendo a prova viva de que essa formação constitui um fator de evolução conjunta da empresa e do assalariado, este poderá, por sua vez, se tornar responsável e formador, alimentando, assim, a dinâmica do sistema (DUBAR, 2005, p. 290)

Logo, a identidade desses profissionais caracteriza-se por uma “identidade de empresa”:

[...] identificados com ela, com seu êxito e com seu nome, eles não podem, a priori, se definir nem por seu trabalho atual, nem por sua formação inicial, nem por sua trajetória anterior, mas apenas pelo e no projeto empresarial que inclui totalmente a realização potencial dessa identidade (DUBAR, 2005, p. 290)

Por mais que esse trabalho tenha se desenvolvido em uma empresa – e aqui se está trabalhando com escolas –, o que interessa aproveitar com tal experiência é perscrutar como se deu a mudança do ensino fundamental nas escolas, como foi implantada, como foi recebida pelos professores, se houve um preparo ou formação anterior e qual é a avaliação que professores e gestores fazem da supracitada implantação, até 2011, ano em que foram feitas as entrevistas. Destarte, as questões identitárias estarão presentes ao longo deste trabalho.

3. AS REFORMAS, AS POLÍTICAS E SEUS EFEITOS

Considerou-se pertinente para a pesquisa o que a literatura sinaliza acerca das reformas de ensino e seus reflexos para a educação no país, de modo geral.

Principiou-se com a contribuição de Rosemberg (2001), que debate a importância de se avaliarem políticas, programas e projetos, questionando, inicialmente, seus objetivos, necessidades e interesses.

A autora aponta uma tendência forte na América Latina, a partir dos anos 90, de “[...] preservação do impacto da desigualdade econômica (mortalidade, desnutrição), especialmente prevenção do fracasso escolar no ensino fundamental” (ROSEMBERG, 2001, p. 23). Prossegue, afirmando que percebe “[...] um deslizamento das pesquisas sobre o impacto da educação infantil no ensino fundamental” (ROSEMBERG, 2001, p. 23), tendo em vista que, inicialmente, estas foram realizadas para avaliar programas em andamento e, dessa forma, repensar se vale ou não o investimento na educação infantil para, atualmente, com estes dados, outros objetivos e estratégias serem lançados, no intuito de melhorar índices do ensino fundamental, reduzindo custos dos programas.

Analisando as considerações de Rosemberg (2001) retornando ao tema da mudança da Lei nº. 11.274/2006, é ponto de honra para o país que a escolarização deve ser ampliada e que a criança do ensino fundamental necessita ficar mais tempo na escola, em termos de anos de escolaridade, ao menos nove anos nessa etapa.

A título de exemplo, em 2006 (ano da promulgação da lei), alguns Estados, como Alagoas, Amazônia, Ceará, Goiás, Mato Grosso, Paraíba, Pernambuco, Sergipe, Tocantins, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, consoante Zenker (2008, p. 24), já organizavam suas matrículas para crianças de seis anos no primeiro ano do ensino fundamental.

E, embora a Lei nº. 11.274/2006 prime pela escola pública, deve-se ponderar o reflexo dessa medida na escola particular, até por ser esta também um dos objetos desta pesquisa:

Tabela 4 - Escolas particulares do Estado de São Paulo:

CENSO 2005 – SP	Escolas	Alunos
Total Pesquisado	8652	1.773.256
Possui Educação Básica	6643	1.327.712
Possui Educação Infantil	6432	471.173
Exclusivamente Infantil	2.860	199.304
Exclusivamente Fundamental	195	64.989

Fonte: ZENKER, 2008, p. 24

No caso das escolas particulares que oferecem exclusivamente a educação infantil (só no Estado de São Paulo são 2860), há, de imediato, uma redução de salas de aula e demissão de profissionais, como consequência dos alunos que migram, aos seis anos, para o fundamental.

Nas escolas particulares que oferecem ensino exclusivo fundamental (são 195 no Estado de São Paulo), a demanda de crianças e profissionais é maior do que o que podem absorver, até mesmo na estrutura de oito salas compatíveis com o regime anterior (Lei nº. 9.394/2006, que ancorava ensino de 8 anos no fundamental), e não comportam de imediato, fisicamente com nove salas, o novo modelo definido pela Lei nº. 11.274/2006.

Assim, as escolas de ensino infantil exclusivo devem se reorganizar para incrementar suas ofertas, aumentando salas dos berçários e atendendo a crianças até os cinco anos, e as de ensino exclusivo fundamental devem ampliar suas instalações, contratar profissionais para acolher esta nova demanda, de crianças de seis anos. Isso sem contar a mudança em que incorrem tanto as escolas particulares, quanto as públicas, sobretudo no quesito reorganização de objetivos e conteúdos, para ambos os segmentos. Por outro lado, escolas particulares que oferecem tanto educação infantil, quanto ensino fundamental estão mais bem salvaguardadas no momento da mudança, pois, nestas, o que ocorre, via de regra, é um caminho natural dentro da própria escola, com alguns pequenos ajustes de salas e professores, mas dentro do contexto já existente. Geralmente, há uma mudança de nomenclatura, ou seja, o que antes era o antigo pré, jardim III ou infantil III (crianças de seis anos) transforma-se em primeiro ano do ensino fundamental.

Além das considerações técnicas que a implementação de uma reforma deste porte traz, como adequação das turmas, salas, mobiliários, espaço, currículo, planejamento, nomenclatura a ser utilizada (série, ano?), idade de corte das crianças etc., há também que se considerarem os fatores que dizem respeito diretamente aos sujeitos envolvidos e atingidos, como professores, gestores, alunos e pais.

Na literatura, encontram-se autores que estudaram minuciosamente o tema “reformas”, enfocando os desdobramentos que elas podem causar a professores e ao entorno.

Ferreira (2008) afirma que as reformas educativas, ao longo das décadas, têm causado efeitos nas subjetividades dos professores. Desde a concepção, elas ocorrem no âmbito da gestão, e, sendo assim, “gestores, decisores, planejadores e formadores” se incumbem de tal tarefa como professores de professores, tratando de “ações de formação”, definindo prioridades, cursos, atividades e programas de formação para os professores. Estes, em contrapartida, ficam em uma situação “formandos-alunos”, assumindo o papel de “carentes de formação”.

Além disso, Ferreira (2008) também aponta que esses professores, considerados formandos, sofrem com o pressuposto de que, sendo alunos, não são considerados sujeitos de sua formação, de modo que as mudanças, passando essencialmente pela gestão, geram como consequência:

[...] a ilusão de que se trata de fenômenos da exclusiva responsabilidade dos administradores e gestores, em relação aos quais os professores que trabalham quotidianamente com os alunos são, ou, sentem-se, alheios [...] Ora, as lógicas associadas das reformas educativas e a ideia a elas associadas de que a essência da atividade educativa é a gestão, tendenciosamente vinculada a uma concepção burocrática, tem produzido efeitos nas subjetividades dos professores. Um dos principais efeitos, como se disse, é gerar ou acentuar o sentimento de que as mudanças na esfera da ação pedagógica lhes são exteriores (FERREIRA, 2008, pp. 247-248)

Placco e Souza (2006), em sua explanação sobre os espaços de formação de professores, salientam o desafio que existe ao se trabalhar com a variedade de conhecimentos e experiências de um grupo. Assim, acrescenta a dificuldade que há justamente porque referidas particularidades dizem respeito ao que cada um pensa, age,

reage, à sua história de vida e a como interpretam as próprias questões e a própria vida. Sinaliza, então, a importância de ser trabalhada a subjetividade em processos dessa ordem:

[...] Quando se considera a subjetividade do sujeito que aprende, abandona-se a ideia de aprendizagem como relação de causa-efeito ou de construção linear de conhecimento, que leve a resultados em uma única direção. Logo, a postura do formador em relação à atividade de formação deve ser de abertura, a fim de contemplar as diferenças de cada sujeito, sem perder o rumo planejado (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 45)

Retomando as considerações de Ferreira (2008), outro dado é salientado, o de que as permanentes reformas não oferecem tempo suficiente para que se compreenda o que a mudança traz, tampouco a possibilidade de haver uma nova descoberta, um novo olhar, a experimentação propriamente dita, já que o “alvorço” no qual as reformas se sucedem “[...] tem gerado uma mentalidade expectante e uma lógica de sobrevivência que se traduz numa maior preocupação com a encenação, o aparato e o faz de conta” (FERREIRA, 2008, p. 248).

Pode-se perceber isso com as constantes reformas do país, que, a cada momento, buscam atender a uma particularidade, a um objetivo ou vários, sem manter uma linha, uma continuidade. Ao contrário, encontram-se o estrangulamento e a fragmentação de intenções desde a Lei nº. 5.692/71, ora ensino profissionalizante, ora ensino geral, ora ensino técnico, para, por fim, prevalecer a dualidade técnico-geral.

Outra questão bem interessante que o autor aponta diz respeito aos modismos em educação, que ele chama de “temas do momento” (FERREIRA, 2008, p. 248), salientando que estes acontecem de maneira cumulativa, com os professores abarcando mais trabalho, mais reuniões, mais afazeres e, dessa forma, considera essa mudança como algo que está externo às questões necessárias para a “possibilidade de transformação do trabalho cotidiano que desenvolvem com os alunos” (FERREIRA, 2008, p. 248).

Parece que o que está posto diz respeito à reforma, aliada a um padrão de produtividade, competitividade, desempenho, e não necessariamente à dimensão da

participação de um coletivo profissional, no caso os professores, que justifique tais medidas, sendo eles os atores do processo.

Já Evangelista e Shiroma (2007, p. 533) defendem que o “professor está sendo constituído como obstáculo à reforma educacional e, mais, à reforma do Estado”. Outros pesquisadores, como Delors e Tedesco (1998), reconhecem que

os professores compõem a maior e mais organizada categoria de funcionários públicos na maioria dos países e sua ação pode, em tese, configurar-se como obstáculo às propostas de reforma, seja por apresentarem uma oposição crítica, seja mesmo por não entenderem de que se trata a reforma (apud EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 533)

Essa afirmação deriva, em parte, da resistência do coletivo de professores, perante as reformas que o Estado pretende programar no sistema de ensino, geralmente apoiado e financiado por organismos internacionais. Ao contrário disso, tanto para o Governo quanto para estes organismos, o professor assumiria seu papel de protagonista, posicionando-se a favor das reformas, de maneira a programar as políticas e reformas educacionais.

O aludido protagonismo defendido pelas autoras concerne o posicionamento crítico do professor em face das reformas, que lhe permite discernir entre o conteúdo promotor de emancipação e a reprodução das condições sociais de dominação, de redução ou de eliminação de conquistas.

Sob o ponto de vista do Estado, o professor torna-se protagonista quando aceita as medidas incluídas nas reformas, após análise e reflexão, e obstáculo, quando assume posição de resistência. Outras vezes, o professor visualiza as políticas de reforma numa perspectiva de acréscimo de tarefas e não as concebe como determinantes da forma e do conteúdo de seu trabalho.

O professor pode ser considerado protagonista, também, quando percebe sua força no coletivo. Essa afirmação tem outro viés, se se considerar que, na condição de classe mais numerosa do mundo, o professor pode assumir papéis mais críticos e de resistências às questões impostas pelo sistema e pelas políticas.

Há que se considerar a existência de uma orquestração por detrás das decisões e reformas que chegam aos professores. Nestas, estão presentes interesses associados a organismos internacionais e a agências de financiamento da educação.

Outro elemento importante nessa análise é o de o professor ser obstáculo de si mesmo, quando se isola e deixa de interagir com um corpo coletivo. As autoras discutem que, ao mesmo tempo que os professores não participam com legitimidade das definições que permeiam as reformas e diretrizes educativas, especialmente das políticas reformistas, datadas dos anos de 1990 e que adentraram o novo século, eles acumulam, por outro lado, mais responsabilidades, de maneira a haver uma intensificação do trabalho docente:

[...] Os sintomas do sobretabalho docente podem ser verificados numa longa lista de situações que prenunciam o alargamento das funções docentes: atender mais alunos na mesma classe, por vezes com necessidades especiais; exercer funções de psicólogo, assistente social e enfermeiro; participar nos mutirões escolares; participação em atividades com pais [...] (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 537)

Estabelecendo um paralelo com a intenção da nova legislação LDB nº. 11.274/2006, citada no Documento “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (MEC, 2007), tem-se:

[...] Este governo, ao reafirmar a urgência da construção de uma escola inclusiva, cidadã, solidária e de qualidade social para todas as crianças, adolescentes e jovens brasileiros, assume, cada vez mais, o compromisso com a implementação de políticas indutoras de transformações significativas na estrutura da escola, na reorganização dos tempos e dos espaços escolares, nas formas de ensinar, aprender, avaliar, organizar e desenvolver o currículo, e trabalhar com o conhecimento, respeitando as singularidades do desenvolvimento humano (MEC, 2007, p. 5)

Evangelista e Shiroma (2007) contrapõem tal afirmação quando elucidam que tanto empresário, quanto Estado discursam acerca da educação para todos, considerando os pobres, consumidores, trabalhadores e os sobrantes, porém elas salientam que:

[...] esta educação para todos não significa educação pela qual todos aprenderiam. Contrariamente, significa que todos deveriam passar alguns anos de sua vida na escola, passíveis de controle social, inculcação ideológica e alguma formação geral para a aquisição de competências para o trabalho (EVANGELISTA; SHIROMA 2007, p. 538)

Assim, a questão que se apresenta a debate, à luz da contribuição das autoras e fazendo um paralelo com a intenção da lei, não é a de simplesmente aumentar a escolaridade dos alunos em mais ano, mas, aumentando-a, em que condições, que elementos serão considerados para garantir efetivamente que as crianças aprendam, desenvolvam-se dignamente, e não acabem por evadir-se da escola antes do seu término?

Almeida (2006) trabalha também com a temática das reformas de ensino, no sentido de investigar como elas afetam os professores e a sua profissão. Ao analisar a escola ciclada, que tomou força com o advento da LDB nº. 9.394/96, permitindo outras maneiras de organização escolar, tendo em vista os conteúdos, os tempos necessários para o desenvolvimento dos programas, bem como o ritmo dos alunos em aprender determinados conceitos, contrapondo ao sistema anterior seriado que, em sua gênese, constituía a exclusão, a autora abre espaço para uma discussão que repense as reestruturações e reformas:

[...] as condições de infraestrutura, de trabalho, de salário e carreira docente, o número de alunos por sala e de professores por escola, o apoio técnico-pedagógico ao ensino, mas principalmente, a compreensão dos professores sobre seu trabalho, sobre a escola e sobre seus alunos, o que deveria estruturar-se por meio de um sólido programa de formação continuada capaz de mobilizar os profissionais na direção de outras concepções a respeito do processo de ensino-aprendizagem e das concepções da escola (ALMEIDA, 2006, p. 84)

A autora discutiu “como os professores tentam responder às necessidades de reconfiguração dos modos de desenvolver suas ações e de se colocar diante da profissão” (Almeida, 2006, p. 84). Considera que as transformações que vêm ocorrendo no âmbito social afetam o cotidiano escolar em vários aspectos que emergem, muitas vezes, sem previsão. Tanto no que diz respeito às demandas tecnológicas, quanto no que tange às

novas configurações, sejam no campo do trabalho, sejam no campo das relações sociais, exigindo outros formatos, que, na velocidade em que chegam, encontram uma escola ainda aquém dessas novidades:

[...] a escola tem sido profundamente atingida e suas formas de organização e funcionamento colocadas em xeque. Nesse contexto se desenvolve uma verdadeira onda reformista no campo educacional, que busca readequar a escola às necessidades hegemônicas e trata a educação como mercadoria [...] os sistemas escolares têm passado por transformações frequentes, alterando as relações profissionais e sociais que eles desenvolvem (ALMEIDA, 2006, p. 86)

Almeida (2006) corrobora as afirmações de Ferreira (2008) e Evangelista e Shiroma (2007) quando diz que, com as reformas, não se levam em conta as necessidades dos professores, acrescentando que não são consideradas as condições nas quais desenvolvem seus trabalhos e projetos, se estão adequados, se requerem mudanças ou não.

Outro aspecto apresentado pela autora diz respeito à descontinuidade das reformas, confirmando o que já foi dito anteriormente, quando se resgatou desde a Lei nº. 5.692/71 até hoje. Afirma que cada política apresenta a sua reforma como se fosse novidade, sem considerar o que já passou, nem ao menos avaliando a necessidade de tal mudança. Esmera-se por colocar sua marca na reforma, sem analisar as experiências já vividas e implementadas, desperdiçando tempo, recursos e, algumas vezes, repetindo erros passados.

Essa situação é como uma grande colcha de retalhos, em que cada um oferece sua contribuição, costura com linhas e agulhas diferentes e vai-se formando um grande manto desconexo. Quando finalmente parece estar pronto, há mais algum remendo ou retalho a ser incorporado. Almeida acrescenta que:

[...] Este tipo de conduta das políticas públicas reformistas tem cobrado um preço bastante caro da nossa sociedade, pois muitas das reformas empreendidas não conseguem chegar às salas de aula e alterar suas ações cotidianas. Elas ignoram a história das práticas escolares e impedem possíveis relações a serem estabelecidas com o saber historicamente constituído nas escolas ou no próprio sistema de

ensino e, em alguns casos, chega a deformar as práticas dos professores (ALMEIDA, 2006, p. 87)

Thurler (1994) (apud ALMEIDA, 2006, pp. 87-88) afirma que “a mudança em educação depende daquilo que os professores pensarem dela, do que dela fizerem e da maneira como eles conseguirem construí-la ativamente”.

Ainda retratando a condição do professor no que diz respeito a reformas, Cunha (1999) trata da crise que assola o professor em sua autoridade com as mudanças, trazendo à luz as políticas públicas que, afetando as transformações sociais, freiam a condição de autonomia tanto dos professores, quanto das escolas, em relação a seus projetos.

Aqui fica evidente que tanto escola, quanto professores sofrem com as deliberações nas quais não tiveram participação, mas que devem cumprir. Segundo a autora, essa estrutura prioriza “políticas ligadas à produtividade e à lógica do mercado, em que há substituição do Estado educador pelo Estado avaliador” (Cunha, 1999, p. 133). E, sendo assim, continua a autora:

[...] a escola e o professor passam a ser mercadorias, aposta na bolsa de valores, em que vencerão os mais preparados, sempre vistos individualmente [...] essa lógica é perversa pois sempre reforçará os mais privilegiados, que têm melhores condições de escolha. Além disso, uma tal lógica compromete a concepção de igualdade, esteio do estado democrático e, o que é pior, inviabiliza a noção verdadeira de solidariedade e de projeto coletivo (CUNHA, 1999, pp. 133-134)

É similar sua interpretação com os outros autores sobre as fragilidades do professor diante dos novos desafios, começando pela invasão de novas tarefas e obrigações que, aliadas às mudanças, não permitem que consigam se reconstruir enquanto professores inseridos em um novo horizonte, sob uma nova ótica ou perspectiva:

[...] Ao invés de ser incentivado e desafiado a reconstruir sua competência dentro de um novo paradigma, é atropelado por sua própria exclusão do processo reinterpretativo, vendo-se privado do

poder político que anteriormente possuía, através do controle burocrático-administrativo das prescrições curriculares [...], numa verdadeira indústria do ensino (CUNHA, 1999, p. 135)

Sendo assim, as reformas são centralizadoras, fixam metas e sugerem a participação dos professores mediante mecanismos de controle. Não há a presença do coletivo de professores; ao contrário, há a burocracia de cunho obrigatório, esvaziando a ação docente enquanto coletividade.

Em outra direção, Lourencetti (2006) apresenta uma análise que considera, inicialmente, o papel dos meios de comunicação, abrindo espaço para a transmissão de conhecimento que antes era território dos professores. A partir daí, segue seu raciocínio elucidando que, segundo esta reforma, de que a transmissão de conhecimento agora está posta em outra dimensão, a escola, por sua vez, com a premissa da democratização, da cultura de massa, passa a atender a alunos das mais diversas classes e regiões, que não veem nela um lugar atraente, tampouco motivo de futura ascensão social. Assim, até mesmo os professores, especialmente os do secundário que nela trabalham, fazem parte dessa camada popular.

Tudo isso para chegar ao ponto de que esse profissional vive em condições precárias de trabalho, carregando em si mal-estar, desequilíbrios emocionais, estresse etc. Ao analisar estes fatores condicionantes da prática dos professores, Lourencetti (2006) convida a todos a refletir sobre o que está oculto, o que se pode desvelar a partir dessas constatações.

Segue, então, sua linha de raciocínio, chegando ao processo de globalização, no modelo político vigente, que abarca as transformações econômicas, políticas e sociais, trazendo grandes mudanças para a escola e seus professores e sinalizando que essas reformas trazem em seus objetivos acabar com a crise na educação. Novamente, tem-se a constatação de que a educação se promove como salvadora de sua própria crise, mediante reformas! Por caminhos diferentes, a autora chega à mesma constatação que se vem considerando ao longo deste trabalho.

Sua análise traz também o significado do papel dos professores diante das reformas, sendo ignorados e considerados meramente como executores das propostas e dos projetos:

[...] parece que a intensificação do trabalho docente tem no neoliberalismo e na implantação da reforma educacional uma de suas raízes mais fortes: os professores vivem uma situação de proletarização, enfrentam uma crise na profissão, ao mesmo tempo em que são vistos como técnicos executores, reduzidos à tarefa de implementar uma reforma. Nesse sentido, parece que nossos professores têm sido apenas objetos das reformas educacionais (LOURENCETTI, 2006, p. 3)

Apesar das fragilidades assumidas pelos professores com o acúmulo de tarefas, afazeres, obrigações, fatores extraescolares, as reformas propriamente ditas, mesmo estando impactados, eles não faltam às suas responsabilidades, “Agem, reagem, analisam e criticam” (LOURENCETTI, 2006, p. 5).

Já Imbernón (2006) apresenta a temática “inovação educativa”, estabelecendo relação com a profissão docente. Considera a inovação como uma forma de pesquisa educativa na prática e, como tal, “requer novas e velhas concepções pedagógicas e uma nova cultura profissional forjada nos valores da colaboração e do progresso social, considerado como transformação educativa e social” (IMBERNÓN, 2006, p. 19).

O autor reafirma a ideia de que, para acontecer uma inovação na instituição educativa, é necessário que se proponha um novo conceito de profissionalização do professor, pois as práticas assumidas anteriormente merecem ser revistas:

[...] Se acreditamos que a inovação precisa ser intrínseca ao processo educativo e profissional, devemos estabelecer mecanismos profissionais e estruturais para facilitá-la juntamente com a mudança cultural da profissão (IMBERNÓN, 2006, p. 19)

Para o autor, tanto o professor, quanto sua condição de trabalho são elementos de fundamental importância para que as inovações ocorram. Ao mesmo tempo, Imbernón (2006) aproxima-se dos demais autores quando salienta que os processos políticos, sociais e educativos não levam em conta a atuação do professor, ou seja, tratam-no como um mero executor, como aquele que aplica as inovações oriundas de outras instâncias, criadas por outras pessoas, sem sequer ter a liberdade de, a partir do que recebe, criar. As inovações são, então, externas, artificiais e:

[...] separadas dos contextos pessoais e institucionais em que trabalham. Tudo isso adormeceu um coletivo que, com frequência, se sente incapaz de inovar, perdendo assim a capacidade de gerar novo conhecimento pedagógico [...] O professor ou a professora não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de/em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível (IMBERNÓN, 2006, p. 20)

Sendo as mudanças educativas necessárias, há que se considerar o professor como seu agente, confiando-lhe as decisões que perpassam a ética, a cultura, o social, os modelos curriculares, a construção de material de apoio, juntamente a seus pares, de modo que todo esse processo seja firmado e tenha voz pelo próprio coletivo.

Não obstante, as reformas educativas muitas vezes não levam em conta as necessidades dos professores, tampouco suas práticas educativas. São externas, cíclicas e sempre atreladas a políticas públicas que privilegiam a hegemonia em detrimento do que é genuíno do professorado.

Em cada governo, uma direção e meta, esvaziando a contribuição que os docentes possam apresentar. O sentimento de culpa, frustração, ansiedade e de negação do seu papel profissional, bem como a insegurança de suas realizações e desempenho, estão presentes nos estudos apontados pelos autores.

E a apropriação das novas implementações e abordagens curriculares faz com que eles não consigam se situar efetivamente nos processos, principalmente porque ocorrem de maneira superficial e fragmentada.

O que fica claro é que a nova proposta da Lei nº. 11.274/2006 não visa apenas a incorporar o jardim III ao primeiro ano e sim a pensar em todo o processo de mudança do ensino fundamental até o nono ano.

É, sim, é uma nova concepção de ensino fundamental que implica analisar o que a criança e o jovem devem viver na escola, para que possam ter, ao final do nono ano, a superação de dificuldades que se faziam presentes no ensino fundamental de oito anos: problemas de alfabetização, compreensão de textos, elaboração de pensamento lógico

etc., até mesmo em alunos próximos de completarem, aos 14 anos, o ensino fundamental.

Espera-se, com um ano a mais de escolaridade, que se ganhe tempo em relação às questões de alfabetização, havendo um cuidado maior com a criança que chega ao novo ensino fundamental aos 6 anos de idade, tendo-se um espaço maior, como um ciclo de aprendizagem, dos 6 aos 8 anos, em que seja focado o movimento para a alfabetização.

Sob ponto de vista aqui defendido, esse novo ensino fundamental propõe mesmo superar a defasagem não só série-idade, como também de alfabetização.

Como terá sido, então, a reação dos professores que trabalham hoje (2011) com o primeiro ano do ensino fundamental diante da mudança operada pela Lei nº. 11.274/2006?

4. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta é uma pesquisa qualitativa, que tem como objetivo investigar em que medida a Lei nº. 11.274/2006, os pareceres e outros instrumentos legais dela decorrentes ofereceram subsídios para a mudança do ensino fundamental para nove anos, como foi vivenciada essa mudança por professores do primeiro ano e gestores deste segmento de ensino, quem são os professores que estão à frente do primeiro ano, do ponto de vista se sua identidade profissional, e quais são os encaminhamentos sugeridos para o trabalho com o primeiro ano?

Em linhas gerais, para realizar-se este trabalho, utilizaram-se os seguintes passos:

- A) Após definir-se o problema, consultaram-se o histórico da legislação de ensino no país e os autores que tratavam da temática “reforma”;*
- B) Buscaram-se trabalhos que já tivessem pesquisado o assunto eleito – no caso, a mudança do ensino fundamental para nove anos – e, posteriormente, o primeiro ano do ensino fundamental;*
- C) Delimitaram-se, como sujeitos da pesquisa, professores do primeiro ano do ensino fundamental, de escolas municipais e particulares e também gestores do ensino fundamental, por considerar-se que estes não só fazem parte do processo de implantação da nova medida legal, como também são os responsáveis pela transição junto aos professores;*
- D) Utilizaram-se questionários que revelassem o perfil dos entrevistados e entrevistas semiestruturadas, com questões que contemplassem os direcionamentos e encaminhamentos prescritos pela lei e seus instrumentos decorrentes;*
- E) Observaram-se os ambientes em que a pesquisa foi realizada;*
- F) Mediante a análise dos dados coletados, procurou-se compreender se as propostas da Lei nº. 11.274/2006 e de pareceres decorrentes foram alcançadas.*

A seguir, apresentam-se os dados do município eleito para a pesquisa, bem com das escolas pesquisadas.

4.1 DADOS DO MUNICÍPIO EM QUE SE REALIZOU A PESQUISA

Este trabalho foi realizado em um Município que dista 100 quilômetros de São Paulo, com população aproximada de 160.000 habitantes.

Ao todo, contém 24 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), que trabalham com crianças até cinco anos e 27 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), que trabalham com crianças de seis a dez anos.

Há, no total, 11 Escolas Particulares. Destas, cinco trabalham exclusivamente com Educação Infantil e seis com Ensino Infantil, Fundamental e Médio, dados do ano de 2011.

Para esta pesquisa, teve-se acesso a uma escola particular e a quatro escolas municipais.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS

4.2.1 Escola Particular de Ensino Infantil, Fundamental e Médio (utilizou-se para a análise a sigla EPC)

Esta escola atende a filhos de profissionais autônomos em sua maioria, médicos, dentistas, advogados, professores e empresários, cuja renda familiar em média é de 30 salários mínimos.

Foi fundada em 1986, inicialmente com os cursos preparatórios para o vestibular. Em 1990, surgiu o Ensino Médio e, em 1993, foram criados os cursos de Ensino Fundamental e de Educação Infantil. Em 2011, a escola completou 25 anos de fundação, com uma estimativa de mais de 800 alunos. Destaca-se pelo ensino de qualidade e pelo alto índice de aprovação nos maiores vestibulares do país.

O Ensino Infantil fica em um prédio separado dos demais segmentos. Possui parque com balanço, gira-gira, escorregador e tanque de areia, árvores e horta. A sala de aula para as crianças de seis anos – 1º ano do ensino fundamental I – é a mesma do jardim III, utilizada anteriormente à mudança trazida pela Lei nº. 11.274/2006.

Os ensinos fundamental e médio ficam em outro prédio, no mesmo quarteirão, porém existe um portão que separa estes segmentos e que os diferencia, nitidamente, do infantil.

Existe uma quadra de cimento que é usada seguindo-se uma escala de revezamento de turmas, organizada pela escola. Esta escala de utilização vai desde os menores de sete anos até os do ensino fundamental II, de quatorze anos. Os alunos do ensino médio só fazem uso da quadra nos horários de educação física.

As salas de aula do ensino fundamental I são as mesmas utilizadas pelo ensino fundamental II. O ensino fundamental I é oferecido no período da tarde e o ensino fundamental II é oferecido nos dois turnos, manhã e tarde.

As crianças de seis anos ainda ficam alocadas na antiga sala do jardim III, consequentemente no mesmo espaço físico do infantil. Elas só ingressam no espaço do ensino fundamental I no segundo ano propriamente, momento em que dividem a sala com os alunos maiores, do fundamental II.

Geralmente, essas crianças que vão para o fundamental e “se misturam” aos maiores do ensino fundamental II e médio não têm mais espaço para brincar ou correr, visto que o número de alunos é sensivelmente maior que o do infantil (cf. tabela 1 abaixo) e, dessa forma, não comporta um parque para os menores.

Embora haja algumas mesas e cadeiras, proximamente à cantina, para os alunos tomarem lanche na hora do recreio, não há suficiente espaço para esse volume de crianças e adolescentes. Assim, crianças que antes traziam lancheiras, que precisam de lugar adequado para organizar o lanche, estão optando pela compra de lanche na cantina. Porém, ficam muito tempo na fila, pois o sinal do recreio é o mesmo para todos do fundamental I e II.

Então, algumas professoras das crianças menores (de sete e oito anos) soltam a turma cinco minutos antes para que consigam comprar o lanche antes dos alunos mais velhos.

Esses dados foram obtidos em conversa informal com o bedel da escola. No capítulo de análise, voltar-se-á a esse assunto.

Para averiguar a quantidade de alunos do segmento fundamental e médio que transitam pelo pátio, de modo que se pudesse ter uma ideia comparativamente ao que existe no segmento infantil, que tem um espaço particular, foi pedido à direção da escola a relação do número de alunos por segmento:

Tabela 5 - Número de alunos por segmento na Escola Particular pesquisada: dados cedidos pela direção da escola, obtidos até fevereiro de 2011

Segmento de Ensino	Número de Alunos
Educação Infantil (tarde)	64 alunos
Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano – tarde)	160 alunos
Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano – manhã e tarde)	245 alunos
Ensino Médio – (manhã e tarde)	295 alunos
Extensivo – (manhã e noite)	115 alunos

Assim, ficam, em média, 500 (quinhentos) alunos no período da tarde, transitando no pátio comum dos segmentos fundamental e médio, em comparação aos 64 alunos do infantil, o qual conta com espaço reservado. Pode-se averiguar, então, que a fala do bedel procede. O espaço físico não comporta parque e árvores.

4.2.2 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (utilizaram-se para a análise as siglas EMP, EMQ, EMR, EMS)

Estas escolas atendem a crianças cujos pais trabalham em atividades assalariadas, como empregadas domésticas, ou em fábricas e indústrias da região. Possuem renda familiar variável de dois a sete salários mínimos.

As EMEF correspondem às antigas Escolas Estaduais, que tiveram que se adequar às mudanças provenientes da Lei nº. 11.274/2006. Possuem salas de aula que comportam até 30 crianças, cantinas e pátio cimentado.

Em relação à cantina, as crianças do primeiro ano ainda trazem o lanche de casa. Os professores ajudam-nas na organização com a higiene e a lancheira e, depois, deixam-nas no pátio sob a supervisão de bedéis.

As carteiras são individuais e o tamanho é padrão, não havendo salas criadas especialmente para as crianças de seis anos.

Das quatro escolas municipais pesquisadas, a EMQ e EMS são muito parecidas em sua estrutura física. O pátio é cimentado, havendo um espaço em que se desenvolvem as atividades físicas e o recreio. Não há área verde, nem brinquedos de parque. Há interesse em se construir, na escola EMQ, um pequeno parque, tendo em vista a chegada das crianças de seis anos. Porém, ainda está em fase de projeto, sem previsão de início de obras.

As salas de aula revezam-se nos horários de atendimento para as crianças: as menores estudam no período da tarde (fundamental I) e as maiores (fundamental II), no período contrário.

Existe, nas salas de aula, uma divisão física de espaço, em termos de armários e paredes, que pode ser ocupada por uma turma ou outra. Não há móveis adequados para as crianças menores, visto que dividem as mesmas carteiras com as crianças maiores, tampouco existem elementos que indiquem que, na sala, há crianças de seis anos (como calendários, alfabetos, letras móveis, mini-biblioteca, cantos etc.).

Encontraram-se três ou quatro cartazes de cartolina afixados no espaço reservado ao primeiro ano, com produção de recorte/colagem de figuras de revistas, referentes à atividade desenvolvida com a professora.

Na escola EMQ, há preocupação com a pintura, que está abandonada. A gestora assumiu a gestão há apenas dois anos e tem-se empenhado em melhorar o aspecto físico, especialmente pensando nas crianças menores.

Já na escola EMR a realidade é bem diferente. Como esta escola era uma EMEI e tornou-se uma EMEFEI (Escola Municipal de Ensino Fundamental e Educação Infantil), o espaço físico atende às necessidades das crianças de seis anos.

Nesta, há espaço para formar turmas até o 5º ano, alunos de dez anos de idade, fechando o ciclo do fundamental I. Neste momento (2011), a escola formou as turmas até o terceiro ano – oito anos de idade. As crianças da própria escola estão formando as séries subsequentes do ensino fundamental I, com variação de alguns alunos, que vêm de outras EMEI.

É uma escola diferenciada, motivo pelo qual se quis trazê-la à pesquisa, porque, devido à sua configuração, permite aos alunos do infantil e fundamental brincar em um espaço adequado, que comporta parque com terra e grama, horta, brinquedos e árvores. Todas as turmas utilizam o parque.

Assim, manteve-se o formato do infantil: há parque, enfeites nas salas, banheiro adaptado, jogos pedagógicos, alfabeto acima da lousa e numerais, mesmo para os alunos maiores de seis anos. Houve alteração no mobiliário para atender às crianças do Fundamental que estão na escola, em período contrário ao do infantil.

A situação desta escola (EMR) é especial, visto que a maioria das escolas que eram estaduais e assumiram convênio com o município tornou-se EMEF, não possuindo, em sua estrutura, um modelo de organização que atenda a crianças de seis anos. Elas tiveram que se adaptar à nova demanda.

E, do total de 24 Escolas Municipais de Educação Infantil, apenas seis (dados do ano de 2011) se tornaram EMEFEI. Isso ocorre pela problemática com o espaço. Algumas EMEI são muito pequenas e não têm espaço de expansão para o ensino fundamental I.

Já a escola EMP situa-se em uma posição diferenciada entre as escolas EMQ, EMS e EMR, sendo considerada uma das mais tradicionais escolas da cidade, que completou seu jubileu de ouro em 2004.

Nasceu como “Escola Técnica” em 1952 e trilhou seu caminho atendendo aos segmentos fundamental e médio, com ensino profissionalizante. Em 2004, modificou sua estratégia de ensino, assumindo parceria com um dos sistemas apostilados franquizados no país. A partir daí, começou sua queda, levando ao fechamento das atividades.

O Estado assumiu o prédio e abriu mais uma possibilidade de escola pública na cidade. Estabeleceu-se o convênio com o município e a escola atende, desde então, ao ensino fundamental I e II.

É ampla, tem árvores, quadras para esportes, sala de leitura, boa conservação dos prédios, brinquedos de parque infantil, o que a gestora considera uma raridade, comparada às outras escolas municipais da cidade, e estacionamento. As salas de aula se

revezam para as crianças menores, fundamental I e para as turmas do fundamental II. Os horários de funcionamento são: matutino, fundamental II; e vespertino, fundamental I.

Apresenta-se, a seguir, uma comparação entre as escolas municipais no que diz respeito à estrutura física que comportam, com a base de dados disponibilizada referente ao Censo de 2010, considerando os marcadores (✓) para possui na escola e (X) não possui na escola:

Quadro 2 - O que tem na minha escola?

ATRIBUTOS	EMQ	EMP	EMR	EMS
Ensino Regular	✓	✓	✓	✓
Educação para Jovens e Adultos	X	X	X	X
Educação Especial	X	X	X	X
Atividades Complementares	X	X	X	X
Acessibilidade para Alunos	X	X	X	X
Sala de Diretoria	✓	✓	✓	✓
Sala de Professor	✓	✓	X	X
Laboratório de Informática	✓	✓	X	✓
Laboratório de Ciências	X	X	X	X
Sala de Atendimento Especial	X	✓	X	X
Quadra de Esportes	✓	✓	X	✓
Cozinha	✓	✓	✓	✓
Sala de Leitura	X	✓	X	X
Parque Infantil	X	✓	X	X
Berçário	X	X	X	X
Alimentação	✓	✓	✓	✓
Recicla Lixo	X	X	X	X
Internet	✓	✓	✓	✓
Banda Larga	✓	✓	✓	✓
DVD	✓	✓	✓	✓
Impressora	✓	✓	✓	✓
Parabólica	✓	X	X	✓
Copiadora	✓	✓	X	✓
Retroprojektor	✓	✓	X	✓

TV	✓	✓	✓	✓
VHS	x	✓	✓	✓

Fonte: Censo Escolar 2010

A escola EMP, em termos de espaço físico, é a que melhor atende às necessidades das crianças de seis anos, devido ao seu tamanho, em termos de área verde e livre.

Abaixo, apresenta-se uma tabela que indica o número total de alunos das escolas municipais e particular, especificando, também, o número de alunos com seis anos:

Tabela 6 – Relação das Escolas Particular e Municipais de Ensino Fundamental participante: dados até março de 2011

Escolas	Sigla	Número total de alunos	Alunos com seis anos
Escola Particular de Educação Infantil, Fundamental e Médio C	EPC	879	29
Escola Municipal de Ensino Fundamental P	EMP	640	150
Escola Municipal de Ensino Fundamental Q	EMQ	700	99
Escola Municipal de Ensino Fundamentale Educação Infantil R	EMR	320	50
Escola Municipal de Ensino Fundamental S	EMS	630	120

Após a exposição das escolas que fazem parte da pesquisa, apresentar-se-á como se sucedeu o processo da coleta de dados.

4.3 A COLETA DE DADOS

Durante os dois primeiros anos do curso de doutorado, 2009 e 2010, esta pesquisa científica de doutorado encontrou muitas resistências para que as escolas, especialmente as da prefeitura, compreendessem o teor deste trabalho.

Entrou-se com o protocolo oficial de apresentação da pesquisa na prefeitura e, por duas vezes, foi indeferido. O advogado que tratava do caso dizia que a prefeitura não queria pesquisadores “bisbilhotando” seu trabalho. E que a secretária de educação do município não confiava nos pesquisadores.

Mesmo com a Carta de Apresentação, escrita pela Professora Doutora Vera Placco, explicando o teor da pesquisa, não houve aquiescência até dezembro de 2009. Esta carta foi reescrita mais uma vez, dentro dos moldes do que o advogado da prefeitura solicitou. Ainda assim, obteve-se uma segunda recusa, em setembro de 2010. Consoante se nota, os processos são muito morosos.

Na terceira tentativa, pediu-se que fossem então enviadas à secretária de educação as perguntas que seriam realizadas na entrevista. Entreguei as linhas gerais das perguntas em outubro de 2010 e, em dezembro do mesmo ano, a supervisora de ensino me disse que viu meu material junto à secretária da educação e que, desta vez, ela não apresentou parecer. Ficou assim. Sem resposta protocolar oficial. Mas a pesquisa pôde ser iniciada.

Ao que consta e pelo relato da supervisora e professoras entrevistadas, essa resistência se deu por já terem tido uma experiência insatisfatória com pesquisadores de outras Universidades, quanto à ética na publicação do material coletado.

Lüdke e André (1986) sinalizam que deve haver uma

[..] série de exigências e de cuidados requeridos por qualquer tipo de entrevista [...] Em primeiro lugar um respeito muito grande pelo entrevistado. Este respeito envolve desde um local e horário marcados e cumpridos de acordo com sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante, se for o caso (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 35)

Chegou-se a pensar aqui em várias possibilidades, como ir a São Paulo para fazer esta pesquisa, mas o deslocamento deveria ser considerado como fator impactante. Viu-se, também, outra cidade próxima, que estava mais aberta à pesquisa. Ao mesmo tempo, havia a frustração em não conseguir realizar a pesquisa na cidade em que resido, no sentido de trazer benefícios para seu desenvolvimento educacional.

Contudo, devido à persistência da pesquisadora e à intervenção de uma professora da rede municipal, que a conhecia como profissional palestrante e consultora nas escolas da região, estabeleceu-se o contato com as escolas.

Mediante o aval das diretoras, que certamente já sabiam da história via supervisora de ensino, houve um esclarecimento maior, em termos do compromisso ético selado no que diz respeito aos dados coletados. Ficou acordado que o nome do Município não seria identificado na pesquisa.

Mesmo com esses critérios, nas escolas municipais participantes da pesquisa que se propuseram e se mostraram disponíveis para abrir suas portas, não se obteve o acolhimento de todos os professores de primeiro ano, nem dos gestores.

Na escola particular, foram entrevistadas professora e gestora. Porém, nas EMEF, apenas na EMP (conforme Tabela 6), foram entrevistados o gestor e a professora. Nas demais, entrevistou-se ou gestora, ou professora, embora houvesse a possibilidade de a pesquisadora realizar a pesquisa.

Alguns professores ficaram desconfortáveis em responder à pesquisa. E as gestoras se ausentaram no dia antecipadamente marcado para a entrevista. Também não demonstraram interesse para agendar nova data. Ao que consta, elas se dividem em duas escolas para atendimento, devendo cumprir um quadro de horários e dias alternados.

No que diz respeito à escola particular, teve-se abertura em uma (das seis escolas que integram os segmentos infantil, fundamental e médio), em que o acesso foi mais flexível.

4.3.1 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

4.3.1.1 Levantamento de Documentos

Inicialmente, fez-se um estudo da documentação legal existente, anterior à Lei nº. 11.274/2006, de modo a considerar os aspectos históricos que a determinaram. Posteriormente, buscaram-se os pareceres, deliberações, resoluções e portarias que se sucederam após sua promulgação:

[...] os documentos representam uma versão específica de realidades construídas para objetivos específicos [...] devem ser vistos como forma de contextualização da informação. Em vez de usá-los como “contêineres de informação”, devem ser vistos e analisados como dispositivos comunicativos metodologicamente desenvolvidos na construção de versões sobre eventos (FLICK, 2009, p. 234)

Teve-se oportunidade também de, nas escolas pesquisadas, entrar-se em contato com alguns materiais instrucionais, como apostilas, cadernos de atividades de alunos, trabalhos em cartolinas que estavam expostos nos murais das salas de aulas, material dos professores, como chamada, listagem e idade dos alunos. Com os gestores, pôde-se verificar o Plano Municipal de Educação (2009-2019), documento em que se obtiveram os dados de quantidade de Escolas Municipais de Ensino Fundamental do Município.

Após o apanhado inicial da documentação legal, fizemos uma revisão bibliográfica do assunto a ser investigado. No início, encontraram-se trabalhos, dissertações, teses e publicações que tratavam de questões e situações que envolviam especificamente a mudança que a Lei nº. 11.274/2006 trouxe para a educação infantil (até 2011), em vários aspectos.

Isso porque primeiro se tinha pensado em fazer uma pesquisa que envolvesse a mudança tanto para o infantil, quanto para o fundamental. Chegou-se a entrevistar professores do último ano do infantil, cujos alunos são os de cinco anos, a fim de verificar como a mudança da Lei nº. 11.274/2006 os tinha afetado.

Porém, como se quer aqui discutir se houve mudança significativa quanto às questões que envolvem a criança de seis anos em face da Lei nº. 11.274/2006 e a lei é para o ensino fundamental, decidiu-se arquivar temporariamente tais dados do infantil para, posteriormente, analisá-los e publicá-los, pois oferecem rico material de pesquisa, fixando-se, portanto, no professor do primeiro ano do ensino fundamental que trabalha com a criança de seis anos.

Lüdke e André (1986) sinalizam que

[...] o pesquisador precisa desenvolver certa disciplina pessoal, pois a tendência neste tipo de pesquisa é achar que tudo é importante. A decisão sobre quais devam ser os focos específicos de investigação não é fácil. Ela se faz sobretudo através de um confronto entre o que pretende a pesquisa e as características particulares da situação estudada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 46)

Depois desse trabalho de base e já com o foco nas considerações que uma mudança legal pode trazer tanto para o país, quanto para os agentes diretos envolvidos, no caso alunos, professores e gestores, enveredou-se pelo caminho da busca de autores que tratam da temática “reformas em educação”.

Sobre esse aspecto, logrou-se obter um amplo material, disponibilizado pelas professoras doutoras Vera Placco e Marli André, nas aulas de pesquisa, formação de professores e formação do adulto professor, que auxiliaram na escrita do capítulo sobre reformas e guiaram os passos na análise dos dados.

Outras referências bibliográficas foram acontecendo, ao longo do desenrolar do trabalho, conforme as temáticas iam surgindo, havendo necessidade de busca de repertório teórico que as elucidasse.

De posse dos documentos legais, técnicos e instrucionais, por meio das pesquisas e trabalhos encontrados, pelas leituras dos teóricos estudados e também mediante minha experiência como professora e meu interesse pela temática, algumas questões ou proposições foram surgindo, as quais levaram à decisão sobre quais instrumentos de pesquisa seriam utilizados.

4.3.1.2 Questionário Informativo

Optou-se por um questionário informativo para o levantamento do perfil escolar dos professores e gestores participantes da pesquisa.

Esse questionário pode ser encontrado no Apêndice, às páginas 219 e 220, e a compilação de seus dados será apresentada e analisada no capítulo da Análise.

4.3.1.3 Entrevista semiestruturada

Na sequência, realizou-se uma entrevista semiestruturada (Apêndice, pp. 221-225), em que foram apresentadas questões que consideram vários aspectos relativos à mudança que a Lei nº. 11.274/2006 trouxe à nova configuração do ensino e que, segundo Lüdke e André (1986, p. 34), “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

Mazzoti e Gewandsznadjer (1988) acrescentam que a entrevista semiestruturada

[...] permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os com profundidade [...] No caso de entrevistas semi-estruturadas, frequentemente é possível indicar que fontes serão usadas para gerar os itens (pesquisas anteriores, teoria, observações e conversas informais com os participantes) também indicar o número aproximado de entrevistas e o tipo de respondentes (por exemplo, pais e professores, ou médicos, enfermeiras e pacientes etc.) (MAZZOTI; GEWZNDZSNADJER, 1988, pp. 168-169)

A entrevista semiestruturada foi primeiro um piloto, com onze questões, dirigidas a professores e gestores. Percebeu-se que, após a testagem, não havia necessidade de todas as questões e seria preciso rever a redação em um ou outro aspecto. Após os ajustes necessários, reduziu-se para sete questões, as quais foram aplicadas aos sujeitos envolvidos na pesquisa, de modo a atender aos objetivos.

As entrevistas ocorreram nas próprias escolas, tiveram duração de cinquenta minutos a uma hora e quinze minutos e foram gravadas. Geralmente, as professoras receberam a pesquisadora no horário de HTP (horário de trabalho pedagógico), que acontece uma vez por semana, após o horário de encerramento das aulas, a partir das 17 horas e 15 minutos e as gestoras, dentro da disponibilidade de cada uma.

No início, os entrevistados ficaram desconfortáveis; alguns gaguejaram, outros ficaram pondo as mãos no cabelo, outros tiravam e colocavam os óculos, em atitudes que demonstravam ora insegurança, ora timidez, além de incômodo.

Conforme a entrevista avançava, ficaram mais à vontade, comportando-se de forma mais natural no processo.

Após as entrevistas coletadas e transcritas, iniciou-se o processo de leitura fluida dos dados. Foi um longo período de leitura, para assegurar-se de que se poderia iniciar o processo de análise dos dados, que será relatado a seguir.

4.4. ANÁLISE

Para realizar-se o processo de análise, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, referenciada em Bardin (2011), com algumas adaptações, conforme se poderá observar abaixo:

[...] a análise de conteúdo toma em consideração as significações (conteúdo), eventualmente a sua forma e a distribuição destes conteúdos e formas [...] procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça [...] é uma busca de outras realidades através das mensagens (BARDIN, 2011, p. 45)

Inicialmente, organizaram-se os dados, separadamente, de professores e gestores. Fizeram-se leituras e releituras de ambos os grupos, de modo que se pudesse extrair quais temas eram frequentes em cada grupo.

Percebeu-se que havia uma aproximação nas temáticas abordadas por ambos os grupos. Nesse primeiro momento de análise, foram listados grandes temas, ulteriormente abordados. Estes não fugiam do que cada questão trazia ou da teoria estudada.

Mais uma vez, debruçou-se aqui nesses grandes temas, procurando enxugá-los e reagrupá-los, pela aproximação dos conteúdos, de modo que uma grande parte deles ficasse agrupada em um ou outro tema.

Por fim, condensou-se este segundo grupo de temas, organizando-os em categorias, de maneira que os dados gerados nesta segunda fase fossem aglutinados, seguindo uma coerência na classificação e respeitando os conteúdos envolvidos.

Além disso, procurou-se cuidar para que cada categoria refletisse o teor da pesquisa, como se fosse, ao mesmo tempo, única e complementar das demais no processo de análise.

Também se teve o cuidado de olhar para alguns temas que apareciam uma vez ou outra, mas que, ao final, estavam inseridos em uma das três grandes categorias que se revelaram.

Lüdke e André (1986, p. 43) sinalizam que “[...] as categorias devem antes de tudo refletir os propósitos da pesquisa [...] e [...] ser mutuamente exclusivas, de modo que as diferenças entre elas fiquem bem claras”.

Assim, o trabalho com o material de análise que emergiu das entrevistas realizadas com professores e gestores resultou nas seguintes categorias:

A) Implantação e compreensão da reforma do ensino fundamental pelos professores e gestores

A.1) Conhecimento da lei e seus instrumentos

A.2) Passagem da criança do segmento infantil para o segmento fundamental

A.3) Estrutura física onde a criança vai ser alocada

A.3.1) Brincar

A.4) Encaminhamento dos trabalhos com o primeiro ano

B) Posicionamento de professores e gestores quanto à reforma do ensino fundamental para nove anos

C) Avaliação da Implantação da Lei nº. 11.274/2006, segundo os professores e gestores.

5. ANÁLISE

Em face do problema que se pretende investigar aqui, analisar-se-á em que medida a Lei nº. 11.274/2006, os pareceres e outros instrumentos legais dela decorrentes ofereceram subsídios à mudança do ensino fundamental para nove anos; como foi vivenciada esta mudança por professores e gestores desse segmento de ensino, quem são os professores que estão à frente do primeiro ano, do ponto de vista se sua identidade profissional, e quais são os encaminhamentos sugeridos para o trabalho com o primeiro ano.

Em relação ao município no qual foi realizada esta pesquisa, tendo em vista o processo de Municipalização, concluído no final de 2010, as Escolas Estaduais que trabalhavam com o Ensino Fundamental até 10 anos foram incorporadas pela prefeitura.

Assim, os alunos com idade de cinco para seis anos, provenientes das Escolas Municipais de Educação Infantil, migraram para Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), nova nomenclatura, que estão agora sob a tutela do Município e não mais do Estado.

Alguns professores que trabalhavam com a antiga fase III (seis anos), anterior à Lei nº. 11.274/2006, migraram para as EMEF como professores do primeiro ano. Também coordenadores e diretores foram convidados a assumir essas escolas, após a municipalização.

Esse foi um ponto positivo sinalizado pelas entrevistadas, pois, com a mudança, os profissionais da rede municipal podem, agora, lecionar nas EMEF:

Com a municipalização, fomos privilegiados, pois com ela os professores que atuavam no antigo pré (3ª fase) tiveram a oportunidade de lecionar nas séries iniciais e muitos migraram para o Ensino fundamental, tendo a oportunidade de trabalhar com um público conhecido. A cada dois anos, mediante a pontuação, podem escolher ficar ou mudar de escola, podendo também atuar até o quinto ano do Ensino Fundamental (DÉBORA, EMP)

Os professores que eram do Estado foram realocados: recebem a designação de conveniados, atendendo às novas deliberações do processo de municipalização, sem perder salas.

Aqueles que não têm perfil para o trabalho com os alunos oriundos das EMEI escolhem turmas de crianças mais velhas, como quartos e quintos anos. Outros, que assumiram as turmas de crianças de seis anos, tiveram que se adequar aos novos rumos. Via de regra, na maioria dos casos, mantiveram-se nas escolas em que trabalhavam, com as séries com que já tinham experiência.

Esses professores da Rede Estadual continuam recebendo seus vencimentos pelo Estado. Todos têm o prazo de cinco anos para permanecer na escola eleita, por pontos ou concurso, e, depois, retornam para a escola de origem, que pode ser em outra cidade, de maneira que lá façam nova escolha.

O prefeito possibilitou, com a municipalização, que esses professores do Estado permaneçam em seus postos, sem necessidade de retorno imediato às cidades.

Dado o entendimento de como foi organizado o deslocamento de professores para o primeiro ano do ensino fundamental, neste município, apresentam-se as tabelas 9 e 10, que se referem aos dados de caracterização dos professores e gestores que participaram desta pesquisa.

Tabela 7 - Caracterização dos Professores participantes do 1º ano do Ensino Fundamental: dados até março de 2011

Professor	Escola	Idade	Tempo de trabalho na Área da Educação	Tempo como Professora de crianças de seis anos no Infantil	Tempo como Professora de crianças de seis anos no Fundamental	Ensino Médio	Curso Superior	Pós-Graduação
Rute	EPC	53 anos	27 anos	15 anos	5 anos	Curso de Magistério	Pedagogia	Psicopedagogia
Silvana	EMP	44 anos	25 anos	17 anos	2 anos	Curso de Magistério	Pedagogia	Não tem

Leila	EMR	45 anos	26 anos	-----	2 anos	Curso de Magistério	Pedagogia	Psicopedagogia Educação Infantil Letramento e Alfabetização (em andamento)
Maura	EMS	42 anos	24 anos	10 anos	2 anos	Curso de Magistério	Pedagogia	Arte-Terapia Gestão Escolar

Tabela 8 - Caracterização dos Gestores participantes: dados até março de 2011

Gestor	Escola	Idade	Tempo de trabalho na Área da Educação	Tempo como Gestora do Fundamental	Ensino Médio	Curso Superior	Pós-Graduação
Clara	EPC	30 anos	9 anos	9 anos	Curso de Magistério	Pedagogia	Psicopedagogia (inacabada)
Débora	EMP	43 anos	25 anos	3 anos	Curso de Magistério	Pedagogia	Psicopedagogia Gestão Educacional e Gestão do Trabalho (em andamento)
Lina	EMQ	45 anos	27 anos	2 anos	Curso de Magistério	Pedagogia	Psicopedagogia

Considerando as devolutivas destes questionários, alguns aspectos que chamaram a atenção serão analisados rapidamente, antes que se faça a reflexão das categorias que emergiram da análise, de modo que se possa situar quem são os professores e os gestores participantes desta pesquisa.

5.1 Carência de professor do sexo masculino nas escolas pesquisadas, no segmento ensino fundamental I

Todos os sujeitos que foram entrevistados são do sexo feminino. Tem-se em Gatti (1996) e Cunha (1999) uma análise acerca da feminização do magistério.

Gatti (1996), em sua pesquisa, objetivou investigar o professor e sua identidade, que representações possui de si mesmo como profissional e pessoa, como estas

representações são incorporadas em suas ações e na sua formação, bem como a importância da compreensão do que significa o “ser-professor”, que desencadeia o “fazer-professor”.

Dentre seus resultados, aponta a grande presença feminina na profissão, mas ressalta que esse dado não revela homogeneidade, e sim, diferenças significativas no que diz respeito ao nível socioeconômico e familiar dessas professoras, que, oriundas de escalas mais baixas, buscam, na profissão, a ascensão social que as libera das obrigações do lar, sendo um universo privilegiado, tanto para as que querem ingressar no mundo do trabalho, tendo uma condição social melhor, quanto para as que consideram a possibilidade de aumentar os rendimentos, e aí se inclui a questão da sobrevivência, via profissão não manual:

[...] Para parte desse professorado, o salário é ainda um complemento de um processo de incorporação social, mas, para a maioria, o salário é fundamental para a manutenção da família, que dele depende em escala cada vez maior. Embora genericamente com suas expectativas insatisfeitas, essas não têm a mesma natureza para todas as docentes. Para as mais bem situadas socialmente, as expectativas relatadas são mais idealizadas, associadas a propostas de fazer com que as crianças aprendam a ter reconhecimento social. Para aquelas cujo nível socioeconômico familiar é mais baixo, as expectativas estão relacionadas à contribuição da profissão para o rendimento familiar (GATTI, 1996, p. 86)

Cunha (1999) complementa a questão da “feminização” do magistério, pontuando que

[...] A presença feminina na profissão docente, em especial na educação infantil, é um fenômeno quase universal. Certamente, essa relação histórica se relaciona com a combinação que se dá entre maternidade e catequese, tendo como referencial o objetivo da educação e escola. Além disso, a sociedade de valores preponderantemente masculinos faz concessão ao trabalho feminino, quando se trata de crianças e enfermos, a partir de um referencial especificamente moral. Revendo a história da atividade docente, é fácil encontrar indícios de que as competências e requisitos para esta profissão ligavam-se às evidências de um comportamento quase puritano. Mais do que condições que levassem os alunos a aprender,

as professoras tinham que demonstrar padrões tradicionais de conduta, inclusive no vestir (CUNHA, 1999, pp. 138-139).

No caso desta pesquisa, especialmente nas escolas municipais, não se encontrou professor ou gestor do sexo masculino.

Na escola particular, no fundamental I, são mulheres as profissionais que trabalham em sala de aula com os alunos e há presença masculina nas aulas de Educação Física (um professor) e nas atividades extracurriculares de capoeira e fanfarra (também um professor para cada atividade). Nos outros segmentos, fundamental II e médio, há professoras e professores, como também o diretor geral da escola.

5.2 A idade cronológica das professoras e gestoras do município que estão à frente do primeiro ano do ensino fundamental, bem como o tempo de experiência que possuem na área da educação, especialmente com a idade de seis anos

São professoras que têm mais de 40 anos de idade e mais de 24 anos de carreira. Salvo Leila (EMR), que não teve experiência anterior com crianças de seis anos na Educação Infantil, as demais têm experiência de mais de 10 anos com criança na educação infantil.

Na escola particular, a professora Rute (EPC) tem 15 anos de experiência com crianças de seis anos e, já neste novo Ensino Fundamental, 5 anos, praticamente desde o início da mudança, em 2006.

As demais professoras têm 2 anos de experiência com a criança no ensino fundamental.

Nas falas das entrevistadas, percebe-se que a prática de anos no magistério, bem como a experiência como professoras na educação infantil, com crianças de seis anos, e a experiência das gestoras, não garantiram o conhecimento necessário sobre como deveria ser o trabalho com as crianças de seis anos, no primeiro ano do ensino fundamental. A professora Silvana (EMP) confirma a necessidade de mais orientação no trabalho:

[...] nós, professoras do primeiro ano, vamos ter agora a apostila do positivo, não sei [...] a prefeitura está implantando também porque até então nós não tínhamos material [...] o material ainda não chegou, não vi, não conheço, mas é um caminho [...] (SILVANA, EMP)

A gestora Débora (EMP) posiciona-se quanto aos conteúdos do material citado pela professora Silvana (EMP), demonstrando, ao mesmo tempo, conhecimento e desconhecimento: “Foram reformulados. Eles fizeram como uma mediação, no que eles trabalhavam com a terceira fase, se adequando ao primeiro ano [...] Ainda não vi o material” (DÉBORA, EMP).

Esperava-se que, já que tinham experiência com as crianças do Jardim III, se saíam bem com as do primeiro ano. E não parece ser isso o que está ocorrendo.

Houve um movimento, no município pesquisado, de acomodar esses profissionais que possuem o “perfil” descrito nas tabelas 9 e 10 no primeiro ano do ensino fundamental, visto se considerar que eles teriam maior probabilidade de cumprir as funções para o cargo ocupado.

Essas expectativas, que incluem um suporte básico anterior, devido à experiência com crianças de seis anos, provável conhecimento das necessidades desta faixa etária, bem como do próprio desenvolvimento bio-psíquico-social, encontram voz em Dubar (2005), quando discute a “construção da identidade” na relação com as instituições.

Dubar (2005) apresenta dois processos heterogêneos que são considerados como categorias socialmente disponíveis para definição dos mecanismos identitários. Assim,

[...] O primeiro concerne à **atribuição** da identidade pelas instituições e pelos agentes que estão em interação direta com os indivíduos. Só pode ser analisado no interior dos **sistemas de ação** nos quais o indivíduo está implicado, e resulta de “relações de força” entre todos os atores envolvidos e dá legitimidade [...] O segundo processo concerne à interiorização ativa, à **incorporação** da identidade pelos próprios indivíduos. Ela só pode ser analisada no interior das **trajetórias** sociais pelas e nas quais os indivíduos constroem

“identidades para si”, que nada mais são a história que eles contam sobre o que são (DUBAR, 2005, p. 139)

Desse modo, vale questionar a identidade desses profissionais professores, a quem, na dinâmica com e da organização, no caso a escola, são atribuídas responsabilidades e funções que, somadas à sua biografia, ao contexto, ao social, bem como às relações estabelecidas ao longo da trajetória de sua carreira, acabam sendo incorporadas, de maneira que eles respondem àquilo que não só lhes foi atribuído (do outro para si), como também ao que assumiram (de si para o outro), resultado de sua identificação com a escola e com sua própria função.

Em relação à possibilidade de tais professores, oriundos do segmento infantil, com experiências com crianças de seis anos, terem se deslocado para o segmento fundamental, na busca não só de um novo espaço físico de trabalho, como também de uma outra relação com o trabalho já vivenciado, Dubar (2005) ainda esclarece que esses processos, de “atribuição” e “incorporação”, podem provocar “divergência” entre a identidade que é conferida a uma pessoa (“social virtual”) e a que a própria pessoa se atribui (“social real”).

Assim, Dubar (2005) aponta que existe uma maneira para reduzir a distância entre a identidade social virtual e a real, assumindo duas formas:

[...] de transações “externas”, entre o indivíduo e os outros significativos, visando a tentar acomodar a identidade para si à identidade para o outro (transação denominada “objetiva”), ou a de transações “internas” ao indivíduo, entre a necessidade de salvaguardar uma parte de suas identificações anteriores (identidades herdadas) e o desejo de construir para si novas identidades no futuro (identidades visadas), com vistas a tentar assimilar a identidade–para-o-outro à identidade–para-si. Essa transação, denominada subjetiva, constitui um segundo mecanismo central do processo de socialização concebido como produtor de identidades sociais. As estratégias identitárias podem, pois, ser comparadas aos processos de equilíbrio, segundo Piaget (DUBAR, 2005, p. 140)

Verificar-se-á como ocorreu essa “transação identitária”, no que diz respeito à assunção das turmas de primeiro ano no ensino fundamental pelas professoras, segundo

as falas das entrevistadas, ou seja, uma “transação identitária” em que a professora ainda não assume a sua identidade social como professora de primeiro ano.

Ainda considerando a experiência anterior desses professores, bem como os saberes necessários ao desenvolvimento do programa específico do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, Tardif (2010) discute acerca dos saberes dos professores, sinalizando a importância da experiência adquirida ao longo da trajetória profissional, atrelada a outros fatores, como saberes pessoais, saberes provenientes da formação escolar anterior, da formação para o magistério, dos programas e livros didáticos que, no conjunto, estão intimamente relacionados com o desenvolvimento da carreira e, conseqüentemente, com a relação que se estabelece com o aluno e o aprendizado.

Com sua contribuição, Tardif (2010) esclarece, de certa forma, a questão do valor da experiência, no caso destes professores pesquisados, para a continuidade de seus trabalhos com crianças de seis anos de idade, o que não entra em contradição com os pressupostos de Dubar (2005) acima descritos, que deixam clara a necessidade de, para além dessa experiência, haver um movimento de confrontação entre as “identidades herdadas, aceitas ou recusadas pelos indivíduos e as identidades visadas, em continuidade às identidades precedentes ou em ruptura com elas”. Assim, Tardif (2010) revela que:

[...] O saber profissional está, de certo modo, na confluência de várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação (TARDIF, 2010, p. 64)

Ainda faz uma analogia desses saberes com o saber de um artesão, que se utiliza de várias ferramentas, no intuito de lançar mão de uma ou outra, no momento em que identifica sua necessidade:

[...] um professor não possui habitualmente uma só e única “concepção” de sua prática, mas várias concepções que utiliza em sua prática, em função, ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana e

biográfica e de suas necessidades, recursos e limitações. Se os saberes dos professores possuem uma certa coerência, não se trata de uma coerência teórica nem conceitual, mas pragmática e biográfica: assim como as diferentes ferramentas de um artesão, eles fazem parte da mesma caixa de ferramentas e a relação do artesão com todas as suas ferramentas não é teórica ou conceitual, mas pragmática: elas estão todas lá porque podem servir para alguma coisa ou ser solicitadas no processo do trabalho. Ocorre o mesmo com os saberes que fundamentam o trabalho dos professores na profissão” (TARDIF, 2012, p. 65)

Acrescente-se à ideia da “ferramenta”, exemplificada por Tardif (2010), a situação que o artesão, mesmo a conhecendo há anos e a utilizando sempre para o mesmo fim, pode, em algum momento, perceber que ela, exposta a uma nova situação, tem condições de ser utilizada de outra maneira, diferente da que está acostumado.

Assim, o mesmo pode e deve ocorrer com o professor: conhecendo há anos a atividade que desenvolve junto a crianças de seis anos, pode desenvolver outras estruturas, novas, diferentes, com os recursos que já tem como base, segundo o apelo que se apresenta, avançando em seu processo de desenvolvimento profissional e indo ao encontro das necessidades do momento.

Tardif (2010) convida a todos, também, a refletir sobre o conjunto de fatores que entram em cena para um programa de ensino ter resultados satisfatórios, revelando as múltiplas manifestações que abarcam os saberes da experiência dos professores.

Dessa forma, organizou-se um quadro, segundo Tardif (2010), que classifica os saberes da experiência dos professores e elucida como se manifestam.

Quadro 3 - Características do Saber Experiencial

Classificação do Saber Experiencial	Como se manifesta?
Prático	Utilizado segundo as atividades, situações e conflitos específicos do dia-a-dia no ambiente de trabalho.
Interativo	Estabelecido nas interações entre os professores e outros agentes educativos.
Sincrético	Vai além do conhecimento unificado – utiliza várias fontes de conhecimento que também incorrem sobre diferentes contextos.
Heterogêneo	Utiliza diferentes formas de saber-fazer, tais como:

	experiências, histórias de vida, carreira etc.
Complexo	Está impregnado do comportamento dos professores como também de regras e hábitos, quanto sua consciência discursiva.
Aberto	É remodelável em função das mudanças.
Personalizado	Traz a marca de cada um.
Existencial	Ligado também à experiência de vida do professor.
Temporal	Evolutivo e se constitui e se transforma ao longo da carreira.
Social	Construído nas interações com a cultura, organizações escolares, pares etc.

Elaborado pela autora, segundo Tardif (2010, pp. 109-111)

Apresenta-se este quadro porque se percebe que, no município pesquisado, o professor eleito para trabalhar com a criança de seis anos é o que já teve a experiência anterior com essa idade e, mesmo assim, apresenta sua percepção do trabalho com o primeiro ano de acordo com a comparação que faz com o trabalho anterior, que era feito no segmento infantil.

Talvez a experiência vivida pelas professoras não tenha o caráter de que se reveste a experiência de que fala Tardif. Por outro lado, poder-se-ia dizer que não é a falta de saberes da experiência, mas a formação para adequar essa experiência às novas exigências da realidade:

Há uma ênfase maior no letramento [...] a matemática ficou um pouco a desejar [...] ficou com foco na alfabetização (LEILA, EMR)
 Conteúdo [...] muito próximo de uma terceira fase [...] preparo para uma antiga primeira série, tá tendo essa preocupação (SILVANA, EMP)
 [...] o que eles estão fazendo hoje com seis anos aqui no fundamental, antes não faziam. Tudo foi antecipado [...] antecipou na pré-escola, então o trabalho de terceira fase está sendo feito na segunda (MAURA, EMS)

Não se destacam aos profissionais desta pesquisa alguns dos elementos elencados acima por Tardif, pois, ao longo da pesquisa (e isto será confirmado mais adiante, quando se entrar especificamente na discussão das categorias), é notório que os profissionais se valeram da experiência de anos de prática com crianças de seis anos como garantia de realização do trabalho, o que não significa dizer que anos de

experiência e/ou prática garantam um bom desempenho ou uma compreensão do trabalho que deva ser realizado, deixando de considerar o que uma mudança de legislação de ensino reclama, em termos de novas abordagens, socialização com outros saberes e fazeres, a própria evolução do que se pretende e se busca com a criança nesse novo segmento, a pesquisa em novas fontes de conhecimento e experiências, bem como as discussões na coletividade com os pares e os agentes educativos.

Para Tardif (2010), os saberes da experiência têm papel fundamental com relação aos demais saberes, pois, a partir destes, no contexto escolar, compõem-se as fontes que subsidiarão a prática docente.

Borges (2004) reitera essas considerações de Tardif, assinalando que:

[...] ensinar é mobilizar uma grande variedade de conhecimentos compostos, reinvestindo-os no trabalho, para adaptá-los e transformá-los para e pelo trabalho [...] a experiência do trabalho não é apenas o lugar onde os conhecimentos são aplicados: ela é, em si mesma, um conhecimento do trabalho sobre os conhecimentos, o que quer dizer reflexão, tomada de consciência, reiteração, apropriação de tudo o que o docente sabe, dentro do que sabe fazer, com a finalidade de reproduzir a própria prática profissional. E os saberes da experiência não só fazem parte do conjunto de saberes como constituem o lugar onde esses saberes são amalgamados (BORGES, 2004, pp. 69-70)

Assim, consoante as devolutivas das entrevistas de que se tratará mais adiante, fica a impressão de que, mesmo com a formação em educação infantil e anos de experiência, aliados ao profissional ter sido professor de crianças de seis anos, se este profissional não se preparou, à luz da orientação tanto da Lei nº. 11.274/2006, quanto de seus instrumentos decorrentes, para a inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos, ou não foi preparado, não estudou ou estuda, não teve grupos de discussão na escola em que trabalha, não teve reuniões de formação continuada, não participou dos processos de implantação, não “redesenhou” suas estratégias e metodologias de ação, poderá ter dificuldade na compreensão do significado do primeiro ano no ensino fundamental de nove anos.

Percebe-se que tanto professores, quanto gestores demonstraram desconforto com as novas abordagens, chegando ao ponto de não saberem exatamente como conduzir a transição da nova turma de primeiro ano que chegava ao ensino fundamental.

Cunha (1999) discute essa questão, apontando que um novo paradigma educacional, na maioria das vezes, não é motivo de curiosidade ou desafio para o professor, visto que sua história e relação com as instâncias políticas não permite uma construção coletiva com seus pares e alunos, possibilitando serem sujeitos de seus próprios processos educativos, de modo que

[...] Ao invés de ser incentivado e desafiado a reconstruir sua competência dentro de um novo paradigma, é “atropelado” por sua própria exclusão do processo reinterpretativo, vendo-se privado do poder político que anteriormente possuía, através do controle burocrático-administrativo das prescrições curriculares que, em geral, chegam à escola através dos livros didáticos (CUNHA, 1999, p. 135)

Coloca-se em discussão, dessa maneira, o binômio “formação do profissional em educação infantil – experiência com criança de seis anos” como sendo suficiente para o sucesso do 1º ano do ensino fundamental de 9 anos. A seguir, tratar-se-á da formação desses profissionais.

5.3 A formação profissional dos sujeitos da pesquisa

No caso das entrevistadas para a pesquisa, a formação inicial é magistério, com Curso Superior em Pedagogia. A maioria possui pós-graduação, salvo Silvana, que não o fez, e Clara, que começou e parou.

Isso mostra que essas professoras buscam formação além da graduação, oferecida, especialmente, para a Rede Municipal, na categoria Educação a Distância, com a possibilidade de, além da formação, para os professores que já estiverem próximos à aposentadoria, maior pontuação e, conseqüentemente, melhor rendimento financeiro.

Charlot (2005) discute essa formação dos professores, assinalando que

[...] para ajudar os professores a enfrentar as novas situações de ensino, oferece-se a eles hoje uma formação do tipo universitário em que predomina um acúmulo de conteúdos disciplinares. Esses conteúdos não são úteis (não há boa pedagogia sem bom conhecimento dos conteúdos ensinados), mas não se vê realmente em que eles permitem aos professores resolver os problemas com os quais são confrontados (CHARLOT, 2005, p. 86)

Tardif (2010) corrobora e complementa o que Charlot (2005) denuncia, apresentando sua visão de que os saberes dos docentes não podem ser concebidos como um “repertório de conhecimentos” ou receitas prontas que, de acordo com a necessidade, são acionados para solucionar os problemas que surgem ao longo do trabalho:

[...] a relação entre os saberes docentes e o trabalho docente não pode ser pensada segundo o modelo aplicacionista da racionalidade técnica utilizado nas maneiras de conceber a formação dos profissionais e no qual os saberes antecedem a prática, formando uma espécie de repertório de conhecimentos prévios que são, em seguida, aplicados na ação (TARDIF, 2010, p. 65)

Esses pontos de vista dos autores encontram significado quando se se depara com as dúvidas que estão expressas nas falas das entrevistadas, que serão consideradas mais à frente.

Questiona-se aqui, também, a seguinte situação: se tantos cursos, por que tantas dúvidas quanto ao trabalho? Que tipo de curso é realizado, que não está auxiliando efetivamente no enfrentamento do cotidiano da sala de aula?

Salvo a gestora Clara (EPC), que iniciou o curso de pós-graduação e não o concluiu, e a professora Silvana (EMP), que não fez nenhum, as demais têm ao menos uma pós-graduação, predominando a Psicopedagogia.

Ao longo das conversas, a tônica de se fazerem esses cursos versava sobre aumentar a pontuação para a aposentadoria, visto que todos estão muito próximos dela.

Em particular, nesta pesquisa, são esses os professores que assumem o primeiro ano, os que têm maiores condições de escolha, no momento de atribuição de aulas, no sistema municipal: experiência anterior com educação infantil e com crianças de seis anos de idade, mais tempo no magistério e mais pontos acumulados também com cursos de formação e pós-graduação. Especificamente no caso das professoras e gestoras, elas frequentaram uma faculdade que estabeleceu parceria com um dos sistemas de ensino a distância, oferecido no país, com aulas em vídeo, na instituição, e a presença de uma tutora para tirar dúvidas.

Essas aulas aconteciam dois dias por semana e, esporadicamente, aos sábados. Tinham tarefas para entregar via internet e pastas de trabalho que deveriam ser elaboradas com todos os textos disponibilizados pelo curso. Alguns textos deveriam ser comentados pela professora, que os entregaria à tutora, e haveria uma avaliação. Ao final do curso, receberam o diploma.

Marcelo (2009) discute as questões do desenvolvimento profissional dos docentes como um processo contínuo, que integra uma gama de oportunidades que ocorrem ao longo da vida e que devem resultar em um crescimento e desenvolvimento do professor.

Esse desenvolvimento está ligado à busca de cada um pelo seu “eu” profissional, aliado à sua identidade docente, que está em constante movimento e evolução, baseado em interações que estabelece, em suas escolhas, experiências, na relação que estabelece com a escola, com os contextos políticos e econômicos, com as reformas instituídas, em seus valores, crenças, na sua história, enfim.

Assim, segundo as várias definições de desenvolvimento profissional que apresenta em seu artigo, o autor considera que

[...] tanto as mais recentes quanto as mais antigas, entendem o desenvolvimento profissional docente como um *processo*, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente – a escola – e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de diferente índole, tanto formais quanto informais (MARCELO, 2009, p. 10)

Pensar em desenvolvimento profissional é pensar em toda uma vida, no aprender sempre, no como, por que, para que e para quem, mas também no como aprender a ensinar.

Se se considerar o curso de pós-graduação em educação infantil e/ou psicopedagogia que os sujeitos desta pesquisa realizaram, percebe-se que não houve articulação com o cotidiano da escola, ao menos na situação que envolve os novos encaminhamentos que a Lei nº. 11.274/2006 e seus instrumentos decorrentes, resoluções e pareceres, propõem para o ensino fundamental.

Dado o panorama geral de quem são os professores e gestores que estão à frente do primeiro ano do ensino fundamental neste município, passar-se-á para outro momento da análise, levando em consideração as categorias emergentes das entrevistas realizadas com professores e gestores, definidas no capítulo de metodologia.

A nomenclatura “gestor” é usada na cidade para referir-se ao diretor e ao coordenador-pedagógico.

A) IMPLANTAÇÃO E COMPREENSÃO DA REFORMA DO ENSINO FUNDAMENTAL PELOS PROFESSORES E GESTORES

Esta categoria foi proposta tendo-se em vista compreender, mediante a lei e seus instrumentos, como a reforma do Ensino Fundamental foi recebida por professores e gestores, como foram trabalhadas a passagem e a recepção da criança de seis anos do ensino infantil para o ensino fundamental, se houve um redimensionamento da estrutura escolar para receber as crianças oriundas da educação infantil e como professores e gestores estão compreendendo como deve ser o trabalho com o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos.

A.1 Conhecimento da lei e seus instrumentos

Primeiro analisar-se-á a Lei nº. 11.274/2006 nas falas dos professores e gestores, considerando o conhecimento que tinham dela no ano de sua implantação, bem como o tipo de formação que tiveram para realizar a mudança preconizada. De modo geral, as

professoras afirmam que não tiveram as explicações necessárias para concretizar a mudança.

Rute (EPC) afirma que foi a escola que “passou” a lei para os professores. Não cita a secretaria da educação: “Veja bem, quando foi nos passado a lei, né, a escola nos passou, primeiro o X, que começou a nos falar da lei, a Y também. Não teve apoio da secretaria” (RUTE, EPC).

Silvana (EMD) dá um tom diferenciado em sua fala, dizendo que entrou na escola, em 2011, e, por este motivo, não sabe se as professoras conhecem a lei. Para ela, não houve qualquer explicação:

[...] eu não sei responder se, quando começou, elas tiveram, eu já peguei o caminho andado [...] com certeza lá na secretaria tem o material para a gente saber. Agora aqui, nesta escola, com a gente, eu não sei dizer [...] Eu não conheço [...] Estou há pouco tempo aqui (SILVANA, EMD)

Já Leila (EMF) reconhece que houve uma palestra, da qual os professores não participaram, senão apenas coordenadores e diretores:

O que eu me lembro é que existia uma palestra, a prefeitura falou sobre isto, mas deu para um grupo seletivo, que seriam coordenadores e diretores [...] Professores, não! [...] Tem um conhecimento assim: que, com esta lei, as crianças tinham que ir para o fundamental com seis anos (LEILA, EMF)

A posição das professoras, tanto da escola particular, quanto da pública, indica a precariedade de formação e informações a que foram submetidas, com vistas à mudança da lei.

Seus discursos trazem uma perspectiva que vai desde o profissional que, por ser novo na escola, não sabe o que aconteceu anteriormente e, por consequência, já se desculpa pela sua ignorância no assunto, ou seja, não sabe e não foi atrás, não procurou saber, não se apropriou do que de fato ocorreu na/para a escola, nem ninguém na escola se preocupou em esclarecer a professora iniciante, até aquele que, contrário a essa postura, sinaliza que não teve a informação, mas que esta depende do professor, de cada

um “correr atrás”: “Ah, depende de cada um, do bom senso de cada professor, da disposição do professor, não tem orientação nem regra” (MAURA, EMG).

Ferreira (2008, p. 248) alerta para a questão das reformas serem exteriores e essencialmente burocráticas, criando um clima não favorável à reflexão e experimentação, visto que o que entra em cena é o que denomina a “lógica de sobrevivência”, que é mais “[...] a preocupação com a encenação, o aparato, o faz de conta do que com processos educativos concretos”, deixando à margem questionamentos sobre o que se faz necessário, efetivamente, mudar.

Há também uma afirmação, na fala de Leila (EMF), acima citada, que revela sua concepção de coordenador e diretor como “Grupo Seletor”, determinando somente a estes a possibilidade de conhecer a Lei nº. 11.274/2006, mediante palestra informativa. É como se assumisse que a formação fosse mesmo só para coordenadores e diretores e que o professor não deve/precisa participar do processo ou ser convidado a participar. Nesse sentido, Almeida (2006) vai ao encontro da percepção de Leila, apontando que

[...] se não houver envolvimento e a real participação dos professores, as transformações não ocorrerão. Essa lógica traz embutido um modelo do profissional professor que é esvaziado da condição de protagonista no processo de mudança e colocado à espera que lhe digam o quê e como fazer para efetivar a reforma (ALMEIDA, 2006, p. 103)

Cunha (1999) também discute essa situação, confirmando a fala de Leila, quando cita “Grupo Seletor”, enveredando pelo caminho da “burocratização do trabalho docente”:

[...] as decisões mais importantes de ação educativa estão a cargo de especialistas e do poder central – restando aos professores a aplicação das políticas previamente definidas. Os problemas pedagógicos se transformam em problemas técnicos, cuja solução exige o concurso de pessoas especializadas, entre as quais os professores não se configuram (CUNHA, 1999, p. 137)

Almeida (2006) discute também a superficialidade com que as reformas vêm sendo implantadas, tanto na questão curricular quanto nos modelos didáticos e nos processos avaliativos, gerando situações fragmentadas e descontínuas, longe de favorecer aos docentes apropriações necessárias, não somente no sentido de em que

bases tais propostas se fundamentam, senão também quais elementos entram em destaque nessas novas bases de ensino-aprendizagem e como essa nova compreensão pode e deve ser revertida para o dia-a-dia de sala de aula.

Leila (EMF) e Maura (EMG) têm uma fala aproximada do que percebem enquanto envolvimento dos professores para sua própria formação:

[...] de uma maneira geral, eu acho que as coisas acontecem bem no ensaio e erro. Eu vou fazendo assim e vejo se vai dar certo (LEILA, EMF)

[...] Agora, o conhecer mesmo, acho que os demais professores... vai mesmo, de cada um; o conhecer a lei a fundo mesmo... Acho que não, inclusive todas as escolas ganharam um livro marrom para estar lendo, e acho que poucas se interessaram. No dia a dia, a leitura acaba ficando de lado, eu só leio se está me comprometendo em alguma coisa, se alguma coisa não vai dar certo, as pessoas costumam ler (MAURA, EMG)

A afirmativa acima das professoras tem em Esteve (1991) uma constatação:

Não é estranho que os professores manifestem receios, insegurança e desconfiança perante as mudanças dos conteúdos curriculares. Alguns se opõem à mudança por preguiça, numa atitude imobilista, pois não estão dispostos a abandonar matérias que sempre ensinaram. Outros encaram com receio as mudanças curriculares, temendo que se acabe por descurar o estudo das humanidades, convertendo o sistema de ensino num servidor submisso de exigências econômicas e profissionais do sistema de produção (ESTEVE, 1991, p. 106)

Na visão das gestoras, há também carência de respaldo técnico da Secretaria da Educação, com vistas à mudança da Lei nº. 11.274/2006.

Clara (EPC), inicialmente, afirma que não teve apoio, mas que também não o buscou na Secretaria da Educação:

[...] não foi nada da secretaria da educação. Nunca ninguém entrou em contato com a gente, e a gente também não entrou em contato com ninguém [...] A gente está trabalhando muito assim, na expectativa, o que a criança pode nos apresentar, também. Acho que assim, eu

conheço esse material [...] Como todas as leis, ela é muito bonita no papel, mas quando a gente coloca em prática, é bastante complicado (CLARA, EPC)

Essa fala de Clara coaduna-se com o que a professora Leila, da escola pública, salientou anteriormente sobre ensaio e erro, quando menciona que seu trabalho é dirigido pelo que a criança pode apresentar. Embora ambas não se conheçam, percebe-se que a tônica do processo gira em torno dessa prática já incorporada, sem orientações e encaminhamentos que garantam a execução e o cumprimento dos objetivos almejados.

Na pesquisa de Arelaro, Jacomini e Klein (2011), há a mesma constatação, na opinião de professores e gestores, no sentido de que, em nome

[...] da gestão democrática, constatou-se a permanência de práticas que desconsideram tanto preceitos legais quanto a importância da participação dos envolvidos no processo educativo para realização de uma educação de qualidade. Ainda prevalece a implementação pela força da lei, em detrimento do debate, do convencimento e de orientações que fundamentam a realização de propósitos educacionais (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011, p. 45)

Também merece consideração o fato de que, na acepção de Clara (EPC), não é apresentado um esboço ou uma ideia de um trabalho integrado, com professores pensando acerca do que deva ser desenvolvido, nem ao menos do que ela possa organizar como tal. O professor aqui, segundo a coordenadora, trabalha à mercê do que a criança lhe apresenta, em uma situação individual e isolada.

Lourencetti (2006) destaca o “isolamento do trabalho docente” como uma agravante no desenvolvimento dos trabalhos em uma escola, visto que, se os professores não socializam nem compartilham suas dúvidas, conhecimentos e saberes, em uma situação de grupo, tanto os problemas que surgem, quanto as possibilidades perdem-se no percurso.

Assim, quando o trabalho é calcado na “espera do que a criança traz”, ele fica vinculado ao que cada professor entende do que recebe de informação dessa criança, e não de um programa de trabalho desenhado para atender à demanda e criar outras.

Ainda se destaca na fala de Clara (EPC) uma atitude de resistência: já que a secretaria não a procurou, a recíproca é verdadeira. É como se a escola estivesse acima das orientações federais legais, fazendo as modificações de acordo com sua perspectiva, sem o amparo dos órgãos competentes.

Com vistas a essa argumentação, cumpre retomar Evangelista e Shiroma (2007), com a concepção do “professor obstáculo”, que resiste a qualquer forma de implementação de mudança, advinda de órgãos públicos ou não.

Nesse caso, a gestora Clara (EPC) seria um “obstáculo” à situação de reforma, visto que, não havendo contato formal do órgão responsável com a escola, ela tampouco se deslocou para averiguar quais deveriam ser as orientações imediatas para tanto. Assim, é obstáculo duas vezes: de si mesma, negando conhecer as bases legais, e ao não buscar o conhecimento com os órgãos competentes.

Há um ponto forte de contradição em sua fala quando, ao longo da entrevista, apresenta outro elemento sinalizador de como fica a questão da mudança, ressaltando a escola matriz, que fica em São Paulo:

[...] na verdade, a gente teve que fazer, até por conta do Colégio de São Paulo, que respalda a gente, para eles passarem a mudança que eles iam fazer no material, e aí, concomitantemente a isso, a gente se reuniu com a nossa equipe, repassando essas informações (CLARA, EPC)

Na realidade, aqui fica explícito o porquê de não buscar as referências relativas à mudança na secretaria de educação. É como se ficasse garantido que, segundo os encaminhamentos, oriundos da matriz, a mudança ocorresse, de fato, da maneira como deve ser. E mais: observa-se que o que essa gestora entende como o que acontece por/como mudança diz respeito apenas ao conteúdo dos programas de ensino, à parte burocrática, já definida pela matriz.

Sendo assim, essa “mudança” se dá apenas na organização estrutural do material, pois já é instituída revisão anual do material. O que se pode dizer que mudou com a Lei nº. 11.274/2006, neste caso, segundo a própria gestora, foi a capa da apostila:

[...] na verdade como o nosso material é apostilado, o que acabaram fazendo foi mudar a nomenclatura mesmo, na capa da apostila, então o conteúdo continuou para a criança de 6 anos que era o nosso antigo jardim III, e continuou a mesma coisa (CLARA, EPC)

Assim, o primeiro ano é a antiga apostila do infantil III, revisitada. Está posto que esse trabalho deve ser desenvolvido exatamente como era antes, com as crianças da primeira série, mesmo que as crianças atuais, do primeiro ano, sejam um ano mais novas.

Nesse sentido, o professor fica na condição de mero executor de apostilas e exercícios, em uma roda viva de cobranças que o impede de refletir acerca do que de fato precisa realizar como docente.

Cunha (1999, p. 135) considera a fragilidade do professor, dentro desse contexto, sinalizando que ele é “atropelado” pelo arsenal de “prescrições curriculares que, em geral, chegam à escola por meio dos livros didáticos, numa verdadeira indústria do ensino”, de modo que é difícil o professor ter incentivo ou desafios que o movimentem para novos olhares, dentro de outras perspectivas, já que o que lhe é dado está pronto e organizado!

As gestoras das escolas municipais, Débora (Gestora EMD) e Lina (Gestora EME), assim como Clara (EPC), da escola particular, também sinalizam que não tiveram orientação dos órgãos competentes.

Lina (EME) demonstra que tem um conhecimento de quando trabalhava no segmento do Infantil, mas que não tem a certeza de que os professores de sua escola conheçam a lei:

[...] Não sei se esta escola teve acesso na época. Eu conheci porque estava no infantil e estava participando desta formação, desta transição [...] às vezes até pelas atitudes que algumas professoras tomam, eu acho que não conhecem tanto assim, não sabem (LINA, EME)

Interessante a atitude que apresenta: não sabendo se os professores conhecem e, ao mesmo tempo, afirmando que, pelas perguntas que fazem, não lhe parece que detenham o conhecimento, suas especulações se esgotam aí, ou seja, não declara qualquer tipo de trabalho de gestão que desenvolva para sanar a lacuna na compreensão dos professores.

Nas falas de Débora (EMD), percebe-se que ela atribui ao supervisor de ensino a tarefa de trazer esse conhecimento aos gestores, porém, mesmo afirmando que há supervisores por segmento, encontra no supervisor do ensino infantil o possível respaldo para saber um pouco da lei. Ao supervisor do ensino fundamental cabe a questão do conhecimento e trabalho; não fica muito claro a que a gestora se refere especificamente, mas ela indica que não é a discussão da lei ou o seu foco:

Em termos burocráticos, nós temos os nossos supervisores de ensino, do Fundamental, cada segmento tem o seu supervisor de ensino [...] nós, gestores da escola, apenas somos direcionados para conhecimento, trabalho [...] Estudo de lei, apenas quando isso está no momento [...] tem os supervisores do infantil [...] eles nos falam da lei (DÉBORA, EMD)

Na concepção de Dubar (2005, p. 137), nas questões que envolvem os mecanismos de identificação, considerando como as pessoas se definem, são definidas e definem os outros nas relações sociais, têm-se os “atos de atribuição – os que visam a definir que tipo de homem (ou mulher) você é, ou seja, a identidade para o outro”, como o outro o vê, define-o ou diz como o outro é e “atos de pertencimento – os que exprimem que tipo de homem (ou mulher) você quer ser, ou seja, a identidade para si”.

No caso de Débora, ao atribuir ao supervisor de ensino a função de trabalhar o conhecimento da lei para os professores, ela não assume para si própria uma eventual atribuição de que ela deveria trabalhar esse conhecimento com os professores (identidade para o outro, portanto, não assumida por ela). E, com isso, tira também de si a responsabilidade, ou sua “pertença”, com o envolvimento com esse saber. Então, se professores não buscam o conhecimento, se este não é trabalhado continuamente em suas unidades de ensino e se gestores consideram assistir essa função aos supervisores,

como caminham as mudanças para uma educação de qualidade no país, prevista na/pela Lei nº. 11.274/2006?

Também quando Débora (EMD) cita que há, na escola, o material para ser consultado, para o grupo de professores em situação de “desespero”, “(...) e temos também toda a legislação aqui na escola, para nosso desespero de causa” (DÉBORA, EMD), o que se nota é que, em última instância, se não ocorre a formação continuada, há os documentos na escola que servem como tábua de salvação a quem se propuser a lê-los e estudá-los. Em vista de toda a exigência de trabalho que precisam cumprir – planilhas, tarefas, expectativas de escores de desenvolvimento dos alunos –, estes documentos ficam de lado, sem o devido conhecimento.

Na verdade, a ausência de espaços coletivos de discussão e o excesso de burocracia na escola não permitem a troca, o avanço e a unidade de um bom trabalho.

Cunha (1999) confirma esses indícios da pesquisa, sinalizando que:

[...] O professor tem muitas tarefas individuais e poucas coletivas e muito pouco tempo de convívio com os colegas em ambientes interativos [...] as escolas dificilmente se organizam em torno de um projeto pedagógico próprio, que seja catalisador das energias coletivas [...] a lógica da avaliação externa tem como objetivo a ação individual, não a coletiva. Isso reforça a ideia de que a autonomia significa um investimento individual [...] Não há trocas, os bons trabalhos se mantêm no anonimato, não se compatibilizam experiências e resultados que possam gerar conhecimentos e saberes que fortaleçam a profissão (CUNHA, 1999, p. 140)

Além das considerações acima, apontadas por Débora (EMD), encontra-se, em sua fala, uma atitude diferenciada, tanto em relação à Lina (EME), sua parceira de Escola Municipal, que não teve reunião de formação, tampouco foi atrás, na qualidade de gestora, quanto de Clara (EPC), da escola particular, que também não buscou ajuda com os órgãos competentes, esperando apenas o que já existe instituído pela matriz em São Paulo. Destarte, mesmo atribuindo ao supervisor de ensino a função de trabalhar as novas abordagens da lei com professores e gestores e já entendendo que esse trabalho pode ficar a desejar, Débora (EMD) antecipa sua ação, solicitando outros profissionais

especialistas da prefeitura que atendam às necessidades das professoras, no sentido de trabalhar as expectativas emergentes dessa mudança:

[...] neste primeiro ano que veio a lei, a minha primeira providência como gestora foi chamar uma equipe da prefeitura de psicopedagogas, psicólogas, reunir as professoras destes anos e todas elas puderam chorar, xingar, blasfemar, revoltadas com tudo isso. Elas estavam mesmo indignadas. Então fizemos uma roda com professores e capacitadores, onde, em um primeiro momento, elas foram orientadas, porque, o que elas precisavam, no primeiro momento? Baixar a ansiedade [...] para depois, no segundo momento, começarem a falar dos alunos, do pedagógico, no terceiro momento, pais de alunos [...] agora, mais seguros, pudessem acalmar os pais [...] Se era complicado para os professores, imagine para os pais [...] imagine para eles entenderem que a mesma criança na pré-escola com 5 anos, na terceira fase [...] vai para o fundamental! (DÉBORA, EMD)

Seu relato demonstra a preocupação inicial com os professores, como eles estavam recebendo a determinação legal, o que sentiam, como reagiram à mudança, para só depois pensar na criança e nos pais. Dita atitude singulariza-a das demais como gestora. Revela sua percepção de que, se o professor não está bem, nada vai funcionar, não haverá trabalho efetivo, não ocorrerá a implantação desejada. E, nesse sentido, sua ação se distancia da de seus pares.

Esteve (1991) traça considerações sobre os problemas que os professores enfrentam com as mudanças:

[...] os professores enfrentam circunstâncias de mudança que os obrigam a fazer mal o seu trabalho, tendo de suportar a crítica generalizada que, sem analisar essas circunstâncias, os considera como responsáveis imediatos pelas falhas do sistema de ensino (ESTEVE, 1991, p. 97)

Por outro lado, paradoxalmente, percebe-se mais uma vez que se distancia, com tal atitude, de sua responsabilidade como gestora, de estudar e conhecer as orientações legais e de estar à frente dessas mudanças, em situação de partilhá-las em parceria colaborativa com as professoras: “Então, no primeiro momento, os psicólogos e os

psicopedagogos vieram e baixaram a bola delas, deixaram mais tranquilas” (DÉBORA, EMD).

Quando diz “baixar a bola”, pode-se também inferir que está mais preocupada em acalmar as professoras, porque também não sabe como fazer e, dessa forma, também se acalma, com a ação dos especialistas ou cursos para seus professores: “[...] o que eu tentei passar para eles foi isso, de eles se adequarem às novas informações e também percebemos a necessidade de um curso para as professoras [...]” (DÉBORA, EMD).

Imbernón (2006, p. 19) analisa a relação que existe entre inovação educativa e prática docente. Considera inovação uma “pesquisa educativa na prática” e que demanda tanto das concepções pedagógicas já conhecidas como das novidades. Também sinaliza uma cultura profissional que se diferencie, renovada, que atenda tanto ao progresso social quanto a questões que envolvam as transformações educativas e sociais.

Débora (EMD), junto a seus professores, está longe de alcançar as possibilidades de inovar, segundo o ponto de vista de Imbernón, visto que o que espera é o produto organizado para ser executado.

Assim, não há possibilidade, nesse universo escolar, de espaço para uma pesquisa que viabilize estudos, reflexões, interações e construção de um novo olhar para a prática com crianças de seis anos de idade no ensino fundamental.

Segundo Imbernón (2006),

[...] O professor não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível (IMBERNÓN, 2006, pp. 20-21)

Embora a Lei nº. 11.274/2006 tenha considerado a inclusão da criança de seis anos na escola, de modo que não só a frequente e permaneça, mas também tenha um ensino de qualidade que lhe garanta o pleno desenvolvimento social, moral, pedagógico

e afetivo, é de questionar-se a base com que essa mudança foi implantada de modo a cumprir os objetivos acima descritos.

Segundo dados da entrevista de Edna Martins, Coordenadora do Ensino Fundamental do Ministério da Educação, veiculada em 2 de fevereiro de 2010, no canal NBR, os dados do Censo de 2008 indicavam que 92% dos municípios brasileiros já tinham aderido ao Ensino Fundamental de 9 anos. A expectativa era de que, para 2010 (ano da entrevista), os 8% restantes cumprissem a meta de adesão ao Ensino Fundamental.

A nós, como pesquisadores, ainda cabe a pergunta: como fazer a mudança de segmento na vida das crianças de seis anos, do infantil e fundamental, de modo que professores e gestores, ao contrário do que estão demonstrando na pesquisa, sintam-se seguros, e não “perdidos”, a ponto de compreenderem as orientações legais, os objetivos, a base curricular e os demais instrumentos decorrentes do processo de implantação?

A.2 Passagem da criança do segmento infantil para o segmento fundamental

A maneira como as escolas pública e particular trabalharam o “trânsito”, ou melhor, o deslocamento das crianças de seis anos, que anteriormente pertenciam à última fase do ensino infantil, para o primeiro ano do ensino fundamental foi semelhante.

De modo geral, houve uma preocupação, tanto em algumas das escolas públicas, quanto na particular, para que as crianças oriundas da Educação Infantil tivessem um contato inicial com o que seria o primeiro ano do ensino fundamental.

Aludida aproximação aconteceu antecipadamente, ao final do ano letivo das crianças da última fase da educação infantil, e cada escola conduziu o processo a seu modo.

Na escola particular pesquisada, como o espaço de construção é o mesmo, só há mudança de prédio. Houve uma facilidade de acesso ao ensino fundamental, visto que as crianças só precisavam passar por um portão que separa o infantil do fundamental:

No fim do ano, a professora do segundo ano começa a vir bastante no pré. O ano passado, nós fizemos assim: levei as crianças, e a professora do segundo ano preparou uma atividade, mostrou a classe, contou que agora não precisa ficar preocupado, que tem hora do lanchinho, sai mais cedo [...] Foram umas três vezes para o segundo ano [...] e a professora do nível II, do infantil, mandou uma tarde os alunos pra mim (RUTE, EPC)

Rute (EPC), sem perceber, denuncia, em sua fala, um aspecto que estará presente em todo o seu discurso, demonstrando que concepção de professor e de ensino possui. Quando reconhece sua turma como pré e não primeiro ano, está incorporada aí a visão de este primeiro ano ser o antigo pré (como pré-primário). Assim, volta-se à década de 60, remetendo-se à Lei nº. 4.024/61, em que o pré-primário é instituído legalmente. A professora fala naturalmente, mesmo já tendo havido mudança de nomenclatura em sua sala, designada 1º ano do Ensino Fundamental.

Não reconhece o “engano” que comete quando, na sequência, diz que seus alunos visitaram a classe da professora do segundo ano. Se prestasse atenção, veria que não há sentido em levar crianças do pré para o segundo ano.

Nesse sentido, retome-se a questão da “transação identitária” em Dubar (2005), indicada anteriormente (item 5.2), salientando-se que, na transação identitária, o próprio indivíduo tem que negociar consigo mesmo a “identidade para si” e a “identidade para o outro”, isto é, tem que negociar para/com a escola e para si mesmo quem é e como é ser professor do primeiro ano. O que se entende, então, neste momento, com a fala da professora Rute (EPC)?

Retornando à fala de Rute (EPC), tem-se que “[...] no fim do ano, a professora do segundo ano começa a vir bastante no pré. O ano passado, nós fizemos assim: levei as crianças, e a professora do segundo ano preparou uma atividade”; ela está revelando uma negociação não resolvida. Uma transação em que ela não se assume ainda com uma identidade específica de primeiro ano – ainda se situa na educação infantil. E, quando traz a nomenclatura do “segundo ano”, “pula” o primeiro ano, ou melhor dizendo, não assume que ela é a professora do primeiro ano. Exclui de sua fala o primeiro ano, que é o que efetivamente está.

Diante disso, é de questionar-se: como é que foi essa negociação de Rute (EPC) consigo mesma? Tanto interna, quanto externamente, ela mostra aspectos identitários relacionados a uma professora de pré, deslocada para um primeiro ano, dado que, como professora de primeiro ano, o que efetivamente é, outros requisitos seriam necessários e esperados!

Essa confusão que faz também se justifica pelo fato de que não houve mudança de sala de aula, nem de espaço físico, para as crianças do primeiro ano. Como essa professora era da antiga fase III e agora é do primeiro ano, nesta escola, em especial, o que mudou foi o nome, de fase III para primeiro ano. Porém, a configuração de espaço para os alunos é a mesma. A coordenadora Clara (EPC) é veemente nesse aspecto:

[...] a sala do primeiro ano é a mesma que a do jardim III? – É, mesmo porque na lei, eles colocam que é para continuar no mesmo espaço físico. E a gente manteve tudo, as plaquinhas na parede, tudo. Porque aí, a gente acabou pensando assim: a criança ainda tem seis anos, então o conteúdo tem que ser pra seis anos, o espaço tem que ser pra seis anos (CLARA, EPC)

Consequentemente, eles só sentem que estão no ensino fundamental quando definitivamente passam o “portão” que separa os dois segmentos, do infantil para o fundamental. Aí se explica o porquê de a professora não incorporar as mudanças, tanto na prática quanto na concepção de ensino. Não assume o ensino fundamental de fato, mesmo tendo na capa de sua apostila a menção “1º ano de ensino fundamental”, uma vez que conserva o mesmo conteúdo e o mesmo espaço.

Em relação à gestora, quando diz “eles colocam que é para continuar no mesmo espaço”, refere-se a orientações da matriz de São Paulo, e não às orientações dos documentos formais referentes à mudança do ensino.

A comunicação entre professores também é facilitada (grifo nosso), segundo a gestora Clara (EPC), pois o horário de funcionamento da educação infantil é o mesmo do fundamental I (crianças de 6 a 10 anos) e a sala de professores é a mesma.

Ao que consta, as professoras resolveram como seria feito esse processo, nos intervalos comuns, nas “janelas”, na sala de professores. Não houve uma reunião específica para se pensar a “passagem”. A Coordenadora corrobora:

Aqui, a gente consegue fazer um trabalho bem legal, porque, por essa possibilidade, por a gente estar perto, e pela nossa equipe ser, graças a Deus, unida, eu acho que a professora daqui consegue ir lá, conversar com eles no final do ano, conhecê-los já, entende? [...] Então, de repente, a professora X tem uma janela aqui, ela vai lá, e aí já conversa com eles, já conversa com a professora (CLARA, EPC)

Clara (EPC) também conta que as mudanças ocorrem segundo as amizades instituídas entre o grupo, as proximidades; chega a se valer da religiosidade para que as coisas deem resultado; não há uma apresentação ou preocupação evidente sua como gestora, de um plano de ação para a transição ou mesmo um horário instituído para que as dúvidas, propostas ou sugestões de implementação sejam ouvidas e discutidas.

Coloca na responsabilidade das professoras a maneira como essa conexão deve acontecer. E, sendo assim, desobriga-se de qualquer resultado, positivo ou negativo, para ambos os segmentos em que atua. Essa situação prescrita beira ao imprevisto.

Segundo Correa (2011), “[...] uma política que altera de modo tão significativo a organização etária do ensino fundamental deveria levar em conta os seus efeitos sobre a organização da etapa anterior” (CORREA, 2011, p. 117).

No entanto, gestoras e coordenadoras, assim como o próprio sistema, claramente não se organizaram para essa implementação e sua avaliação.

Na condição de coordenadora, Clara (EPC) vive em uma situação de expectativa do que a matriz define. Assim, não busca outras formas ou maneiras de trabalhar sua equipe de professores, visto que se acomoda em orientações pré-determinadas. Não se encontra, em seu depoimento, um interesse maior em querer compreender o que significa, de fato, essa mudança no ensino. Fica claro que, para ela, a questão é meramente burocrática, mudança na nomenclatura.

Pode-se confirmar essa atitude mais expectante de sua parte quando, no início da entrevista, Clara (EPC) diz que começou um curso de pós-graduação, mas que não o levou para frente por não ter considerado útil.

Anteriormente, viu-se que os cursos de pós-graduação realizados pelas professoras desta pesquisa – segundo elas mesmas – não as ajudaram nas questões que envolveram especificamente a mudança do ensino fundamental, tampouco lhes deram condições para que soubessem como realizar a mudança almejada, ao mesmo tempo que, em nenhum momento, a gestora Clara (EPC), por exemplo, demonstra interesse por outros temas de estudo ou mesmo outro curso de pós-graduação que atenda a suas necessidades de formação como coordenadora dos segmentos infantil e fundamental I.

Traz-se novamente a questão da formação da gestora Clara (EPC) à baila nesta categoria, pois há uma relação que precisa ser discutida, que é a do profissional buscar formação ou novos elementos que o auxiliem na compreensão de como realizar uma mudança como esta: a passagem da criança de um segmento para outro.

A atitude de Clara revela certo conforto e conformismo, até pelo fato de ser dona da escola. Não se sabe se, em outra situação, na qual fosse cobrada até mesmo para galgar passos na carreira, como na escola pública, mudaria sua perspectiva quanto à necessidade de formação.

Imbernón (2006) traz à discussão uma formação permanente dos professores, que também deve ser absorvida pelos gestores e que está longe da postura adotada por Clara (EPC). Referida formação está fundamentada em princípios que a caracterizam, subsidiando um desenvolvimento profissional que auxilie a:

[...] avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino num contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos (IMBERNÓN, 2006, p. 69)

Para as professoras da escola municipal, houve um trabalho mais elaborado de preparação quanto à mudança dos alunos para o ensino fundamental. As crianças que estavam na fase II das EMEI tiveram oportunidade de visitar algumas escolas de Ensino Fundamental que se propuseram a fazer uma “ponte” integrada com o segmento infantil:

O ano passado, nós fizemos já um trabalho de trazer as crianças da Emei para o fundamental. Então as professoras daqui prepararam a recepção das crianças, acolheram, mostraram como era [...] Isso ajudou muito (SILVANA, EMD)

Ao que consta, nas EMEI, as professoras da última fase fizeram reuniões com pais, com o objetivo de esclarecer e tirar dúvidas sobre o que seria a nova escola dos filhos. Anotaram todas as expectativas e encaminharam para as escolas de ensino fundamental que estavam ligadas a esse trabalho. As coordenadoras das escolas do fundamental organizaram uma reunião de acolhimento desses pais, baseada nas dúvidas que emergiram:

[...] Os pais tinham muita dúvida, se era o primeiro ano da antiga primeira série e eu dizia que não. Foi muito difícil de entender. Acho que ainda não entenderam (SILVANA, EMD)
Com a ponte [...] o ano passado [...] uma tentativa da secretaria [...] é que os professores da segunda fase tivessem contato com os do primeiro ano. Só isso [...] a secretaria tentou fazer um bate bola entre emei e emef, de professoras de 5 anos e 6 anos para criar uma ponte, o que precisava e não precisava (LEILA, EMF)
O ano passado houve uma ponte, das professoras da segunda fase com as do primeiro ano para ver o que uma espera da outra [...] (MAURA, EMG)

Vale ressaltar que não foram todas as escolas que aderiram a esse trabalho integrado, apenas algumas escolas se mobilizaram.

Após essa primeira etapa e sanadas as dúvidas dos pais, houve uma segunda visita às escolas, agora com as crianças, em que estas passaram a tarde na escola de ensino fundamental, entrando em contato com o ambiente, com as professoras e com as coordenadoras.

Como se nota, relativamente à realidade das escolas municipais, aparece uma preocupação mais direcionada à ação da mudança, a uma elaboração melhor de como essa passagem de um segmento a outro deveria ser trabalhada, diferente do que a escola particular apresenta.

As gestoras Lina (EME) e Débora (EMD) não apenas confirmam o trabalho que foi realizado, conforme as professoras disseram, mas também uma delas traz a ideia da “adaptação”, sugerida pela secretaria, que é um conceito e prática utilizados na educação infantil, especialmente nos primeiros quinze dias de aula, para as crianças se familiarizarem paulatinamente com o ambiente escolar:

Nós fizemos o dia da ponte [...] essa turminha que chegou para nós, nós recebemos o ano passado, contratamos palhaço, para que eles viessem na escola, a escola futura que iriam estudar, olhassem, brincassem, passassem o dia aqui conosco (LINA, EME)
[...] a secretaria, preocupada com isso, fez a adaptação, então uma semaninha duas horas, outra semaninha mais duas horas, como existe no particular [...] nós chegamos para a nossa secretária e dissemos: não precisa mais, nossas crianças querem ficar (DÉBORA, EMD)

Assim como na educação infantil, o início das aulas para crianças pequenas geralmente é carregado de ansiedade, não só da criança como também dos pais, motivo por que as escolas determinam esse período inicial de adaptação, em que há toda a sorte de embaraços, como: choros, birras, dores de cabeça, de estômago, dentre tantos, de maneira que sejam considerados tanto os sentimentos que envolvem a separação da criança com o vínculo casa-mãe, como também a expectativa dos responsáveis mediante o novo vínculo que se forma: criança-escola.

Rizzo (2000) aponta que

[...] o comportamento expresso pela criança durante esse período indica o estado emocional, resultado e resultante de uma série de sentimentos desenvolvidos durante a vida da criança, desde o nascimento, dentro da relação circunscrita aos adultos à sua volta e, especialmente, produto de sua relação com a mãe (RIZZO, 2000, p. 153)

Por isso, os profissionais da escola precisam ter clareza de que essa separação deve ser trabalhada de forma competente. É fundamental que se investigue como a mãe ou o responsável lidam com tal situação e em que medida essa conduta facilita ou dificulta o processo de adaptação.

Embora esse conceito seja mais trabalhado na educação infantil, ele aparece aqui como uma estratégia, tendo em vista que a secretaria está olhando as crianças do primeiro ano como as do infantil que migraram para o fundamental e, sendo assim, utiliza-se das ações com as crianças menores, mesmo estando em outro segmento, com a finalidade de minimizar os problemas relativos à nova escola.

Chama ainda atenção para a maneira que a gestora Lina (EME) encontrou para organizar o dia da “ponte”: contratou palhaço.

Aqui tem-se uma conduta equivocada: se se contrata palhaço para apresentar a escola e o ensino fundamental à criança que virá a frequentá-lo no ano seguinte, quando ela chegar, de fato, para estudar nessa escola, ela estará mais adaptada. Será?

Faltou pensar em outra hipótese: não encontrando o palhaço e as brincadeiras que a acolheram no dia da “ponte”, como será percebida tal escola, que não aquela em que passou uma manhã ou tarde “mágicas”?

E se a criança não encontra o “palhaço” conforme o encontrou no “dia da ponte”, que espécie de “acolhida” pode ser pertinente para a escola fazer a fim de receber, definitivamente, a criança de seis anos no ensino fundamental?

A.3 Estrutura física onde a criança vai ser alocada

No que diz respeito ao espaço físico, que envolve pátio, salas de aula, cantina, sanitários etc., tanto na escola particular, quanto na pública, há evidências de problemas.

Na escola particular, já ficou registrado anteriormente que, pelo fato de a escola ser uma única construção, com blocos que se separam nos segmentos infantil, fundamental e médio, há uma facilidade no trânsito que permite um deslocamento e comunicação entre os profissionais.

Isso não significa, em absoluto, afirmar que, por conta dessa condição, ocorra um trabalho adequado, em termos de integração e planejamento entre os segmentos, conforme já constatado. O espaço físico em que as crianças do primeiro ano ficam é o mesmo do infantil. Só “assumem” o ensino fundamental, de fato, quando entram no segundo ano. Neste, a configuração é diferente: não há mais acesso ao parquinho, balanço e escorregador. E a pouca área verde ficou para trás. Existem uma cantina e uma quadra poliesportiva para todos os alunos do fundamental I (dos seis aos catorze anos), que se dividem ao longo da semana para sua utilização em horários pré-estabelecidos em uma planilha.

Assim, a mudança para as crianças do primeiro ano ocorre quando finalmente migram para o espaço do fundamental. Ou seja, há um atraso de um ano para ingresso no espaço físico do segmento fundamental, diferentemente das crianças das EMEI, que não têm escolha e que, aos seis anos, querendo ou não, estão em outro espaço desconhecido e que, definitivamente, é o do ensino fundamental.

Aqui tem-se uma contradição: na escola particular, o aluno permanece no espaço do infantil, estando matriculado no fundamental, e só se apercebe de que está no fundamental um ano mais tarde, o que permite afirmar-se que esse aluno, em especial, está mais “salvaguardado” da mudança, como se para ele não tivesse mudado muita coisa. Acaba acontecendo o mesmo movimento do que era a rotina anterior à mudança da Lei nº. 11.274/2006: a criança “passa” para o outro prédio aos sete anos, só que, agora, no segundo ano.

Já na escola pública, não há como o aluno permanecer na escola: ele deverá fazer sua caminhada para o fundamental tão logo termine a fase II. Assume esse segmento de ensino sem “maquiagens”, estando mais aberto, aos seis anos, a todo tipo de sentimento e situação que uma mudança de fato gera, diferentemente dos alunos da escola particular.

Nesse sentido, parece que, no caso das crianças das EMEI, mudar de uma vez é melhor, considerando as condições em que essa mudança ocorre. Não mudar de espaço físico aos seis anos, permanecendo na ala do infantil e ser cobrado de toda sorte de responsabilidades que o segmento fundamental já exige é pior, pois a criança está em um espaço que clama por situações mais descontraídas, ao mesmo tempo que a sala de

aula lhe exige mais tempo nas tarefas, mais concentração e mais responsabilidades, que não cabem mais na estrutura do infantil.

No que diz respeito à estrutura das EMEI, encontram-se diferenças entre elas quanto ao espaço físico, que vão desde escolas que têm parque, árvores, balanços, área verde, mobiliário adequado específico para a idade de seis anos, até outras em que o espaço externo é apenas um pátio cimentado e a organização da estrutura física é aproveitada para atender a crianças de diferentes idades, que dividem as mesmas salas de aula, em períodos contrários. Têm-se a seguir duas realidades opostas, apresentadas pelas gestoras:

[...] aqui na escola, nós somos premiadas, temos um parque, o espaço físico é maravilhoso, eles vão às árvores fazer leitura com as professoras, a sala de informática, amam de paixão (DÉBORA, EMD)
 [...] a minha estrutura é horrível. A estrutura não ajuda, eu queria muito um parquinho aqui, não tenho, ainda; vou ter [...] já cimentei [...] o mobiliário é grande para eles [...] a mesma turma que de manhã é o quarto ano, é o primeiro ano à tarde [...] A carteira é enorme [...] Os pés ficam suspensos, balançando no ar [...] Não tem espaço físico para ser exclusivo de primeira série [...] A pintura está horrível [...] A sala não tem graça, não é aconchegante (LINA, EME)

Em relação às salas de aula, especialmente, há problemas quanto ao tamanho do mobiliário, para a criança de seis anos, que é a mesma utilizada pela de dez anos: para as crianças menores é muito alta em relação à postura sentada, de modo que seus pés não alcançam o chão, ficam pendurados de maneira inadequada:

[...] Primeiro, ela precisa brincar e não tem espaço: tem necessidade de explorar e não tem lugar de lavar o pincel: ela tem que sentar em uma carteira adequada e eu tenho dois alunos que não sentam, ficam em pé fazendo lição, então eu tenho que empurrar a carteira para ele alcançar (LINA, EME)

Também não há o incentivo de se criar um ambiente de sala de aula propício à idade de seis anos. É como se, por ser primeiro ano do ensino fundamental, o ensino

tenha ficado mais rígido e sisudo e as considerações pertinentes à idade, como o brincar e a organização do espaço, ficassem para trás, no infantil:

[...] a sala não tem graça, não é aconchegante [...] isso eu não acho legal, essa parte me incomoda [...] deveria ter um cantinho preparado para isso [...] os documentos falam, indicam, mas na prática a coisa é diferente (LINA, EMQ)

Supracitadas orientações devem permear todo o ensino fundamental I, até os dez anos de idade. Oliveira (2010, p. 195) discute a questão “dos ambientes de aprendizagem como recursos pedagógicos para a educação infantil”, cuja explanação é pertinente também para as séries iniciais do ensino fundamental, visto que, além de este segmento ter incorporado a criança de seis anos, que antes fazia parte da educação infantil, abriga, até o término do fundamental I, crianças com dez anos de idade, que, situadas na infância, merecem o privilégio de um espaço acolhedor, criativo e enriquecedor, que permita interações com várias possibilidades de atividades:

[...] Todo ambiente, sem exceção, é um espaço organizado segundo certa concepção educacional, que espera determinados resultados. [...] A criança, desde cedo, reconhece o espaço físico ou atribui-lhe significações, avaliando intenções e valores que pensam ser-lhe próprios [...] O ambiente constitui expressão de um sistema social, suas rotinas, relações, ideologias, etc. É esse sistema que prescreve a função de um espaço físico-social e as pessoas que o podem utilizar, o que podem fazer e com quem (OLIVEIRA, 2010, pp. 196-198)

Assim, pensar em um local em que carteiras estejam pregadas no chão, não permitindo mobilidade e/ou mudança de configuração para as atividades, denota a contramão daquilo que se pretende alcançar com as crianças nessa faixa etária: a exploração, o contato, o relacionar-se, o conviver, o aprender-a-aprender e o aprender-a-ser, que perpassem uma situação mais descontraída, que gerem, pela própria configuração, situações estimulantes e interessantes de descoberta.

A análise que se faz da concepção do espaço incide diretamente na proposta daquilo que o professor entende e compreende do trabalho com a infância, como percebe seus alunos, que objetivos têm para com o grupo, como avalia o todo e cada um, como também o que está sendo considerado pela escola e seus gestores em termos de filosofia, metodologia e práticas.

A sala de aula e a disposição espacial refletem o que o professor tem de mais precioso em si: sua alma de educador! E é com esta que ele planeja, executa, instrui, participa, orienta, coopera, aprende, reflete e avalia.

A sala de aula e a organização dos espaços são como a casa de cada um, com suas particularidades, seus objetos pessoais, seus gostos, suas manias, suas cores, seus sabores e cheiros. A sala de aula e o espaço são, por fim, a fotografia do professor:

[...] O cenário criado pelo educador – o tom afetivo ou agressivo na condução dos trabalhos, os tempos destinados às situações, os recursos disponibilizados e outros aspectos – pode ser diretivo e limitador das respostas dos alunos, ou ao contrário, provocativo e convidativo à aprendizagem. Embora seja praticamente impossível sabermos o jeito certo de fazer as provocações adequadas a crianças e jovens, esse é o esforço que se deve fazer em educação. Não basta, contudo, fazer o desafio adequado em termos intelectuais ou afetivos. É preciso que o contexto de aprendizagem esteja organizado de forma significativa para isso, criando-se cenários educativos que permitam aos alunos terem a confiança, os recursos, a liberdade de tempo e espaço para suas descobertas (HOFFMANN, 2006, p. 50)

Então, para que ocorra uma educação de qualidade, há que se prever, também, toda essa gama de situações que, entremeadas, garantam o bom desenvolvimento do trabalho cotidiano. Este, aliado a um planejamento e currículo articulados, contemplados no Projeto Pedagógico da Escola, com objetivos e metas claros, possivelmente caminhará para melhor êxito.

As professoras da escola municipal são da mesma opinião sobre as condições do espaço e o que este pode proporcionar especialmente para a criança que chega ao primeiro ano do ensino fundamental, com a experiência de área externa que conhecia no segmento infantil:

[...] minha escola tem parque, então estou falando por mim, que sou fundamental, então assim, a gente vai, tem nosso horário, para não bater com os maiores [...] A primeira pergunta que eles fizeram foi isso [...] se iam poder brincar no parque [...] (SILVANA, EMD)

[...] eu trabalho aqui numa situação privilegiada, com 20 crianças [...] e numa escola em que tem 2 vezes por semana parque. Nossa situação aqui é singular, tem outro tipo de trabalho, por ser Emefei [...] nas outras Emefs, as crianças não têm tempo de brincar e nem dá, porque, dependendo da situação da estrutura da escola, se você for num determinado lugar prá brincar, vai atrapalhar a professora que está dando aula, fica aquela gritaria (LEILA, EMF)

Além de a concepção de espaço ter sido apontada pelos professores e gestores como contribuição relevante para o ensino de crianças pequenas, aliado a isso, tem-se o brincar, que não deve ser desvinculado do trabalho no ensino fundamental I, devido à importância que representa para o desenvolvimento integral dos alunos.

A.3.1 BRINCAR

Vygotsky (1994) confirma a importância do brincar, considerando que, na situação de brincadeira, a criança se projeta nas atividades adultas de sua cultura e ensaia seus futuros papéis e valores, de forma que as brincadeiras usadas na situação escolar podem criar condições para a criança avançar no seu desenvolvimento cognitivo. Logo, não podem ser colocadas de lado e utilizadas apenas quando há tempo sobrando. Ao contrário, devem ser incorporadas nas planilhas, permeando as atividades, sendo lançadas como parte das estratégias para alcançar os objetivos prescritos.

Teóricos como Brougère (1998), Friedmann (1999), Redin (1998), Kishimoto (1998), Wajskop (1997) e Zatz (2007) trazem, em seus estudos, considerações acerca da importância do brincar, aliado ao espaço, para a educação de crianças.

Para Friedmann (1999), a brincadeira é um fenômeno social e retrata a cultura de um povo. Reconhece que, ao longo dos séculos, a brincadeira sofreu transformações, devido, principalmente, à redução do espaço físico para sua prática, e o brincar, que antes era realizado nas ruas, foi substituído pela indústria de brinquedos.

Como consequência, desenvolveu nas crianças outro tipo de interação: o que antes era uma atividade mais coletiva, em que as interações sociais aconteciam de maneira mais espontânea, com o advento dos videogames, computadores, jogos eletrônicos, essa interação passa a se configurar de outra maneira, aproximando a criança do mundo mais eletrônico, possibilitando um brincar mais individualista. As antigas brincadeiras de roda e de rua vão se perdendo, como resultado do chamado desenvolvimento das cidades.

E, sendo assim, a escola não pode ser conivente com a redução do brincar; ao contrário, deve primar pelos elementos da cultura que estão inseridos neste, garantindo ações e situações no cotidiano escolar que privilegiem o aprendizado por meio de jogos e brincadeiras, em especial ao novo primeiro ano do ensino fundamental.

Kishimoto (1998) salienta a importância da brincadeira para a maturação das rotinas diárias. Nestas, a criança entra em contato com o cotidiano e vai incorporando e descobrindo, paulatinamente, as regras, além de desenvolver a linguagem, mediante tais experiências. Sinaliza que a brincadeira é também terapêutica, sendo um bom aliado na socialização, preparando para a vida emocional em sociedade, na medida em que a criança compartilha com o grupo social situações das mais diversas.

Redin (1998) traz um questionamento no que se refere ao tempo do brincar: “Existe hora para brincar? Há tempo para brincar?”. Percebe o brincar, na maioria das vezes, desvinculado de toda a ação que se desenvolve na escola, com se fosse um apêndice ou até mesmo um “tapa- buraco”, algo de que o professor lança mão quando já terminou o que tinha a ser feito e sobrou tempo.

Nesta pesquisa, percebeu-se que o brincar não se configura como ponto-chave para esse primeiro ano, embora exista essa dimensão explicitada nos documentos oficiais para o ensino fundamental de 9 anos.

Ao contrário, as professoras demonstram que há um descompasso entre o que precisa ser realizado, em termos de conteúdo, e a brincadeira. Há muito conteúdo formal, muito papel, muito caderno e muitas horas debruçadas nas carteiras: “[...] e eu vejo resistência de alguns [...] o brincar fica de lado [...] e mais as cinco horas na mesa [...] fazendo lição [...]” (MAURA, EMS).

Redin (1998) vai um pouco mais a fundo em sua análise, quando questiona a escola e o profissional que está à frente dessa situação do brincar, numa “situação de desprazer que caracteriza nossas escolas e de desânimo, mau humor e ranzinze que caracterizam muitos profissionais da educação” (REDIN, 1998, p. 71). Sinaliza a necessidade de se resgatar o entusiasmo pelo lúdico, pela cultura lúdica e a possibilidade de, mediante tais ações, o que se produzir na escola desencadear nesse profissional um grande sentimento de satisfação.

Corroborando a questão da importância do brincar, tem-se mais um apelo do Parecer 20/2009, que resume o que se apresentou até aqui:

As crianças precisam brincar em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias, e viver experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza. Elas necessitam também ter acesso a espaços culturais diversificados: inserção em práticas culturais da comunidade, participação em apresentações musicais, teatrais, fotográficas e plásticas, visitas a bibliotecas, brinquedotecas, museus, monumentos, equipamentos públicos, parques, jardins (PARECER DCNEI, 2009, p. 15)

Assim, Brougère (1998), Friedmann (1999), Redin (1998), Kishimoto (1998), Wajskop (1997) e Zatz (2007) apresentam críticas que vão desde a questão da falta de espaço para o brincar, no sentido social, remetendo ao desenvolvimento das cidades, e o apelo da mídias, com a oferta de brinquedos eletrônicos cada vez mais acessíveis, individualizando o ato de brincar, até a própria condição dos professores, que, atolados em seus afazeres e cumprimento de programas, não consideram o brincar como um elemento que deva ser traduzido nas ações cotidianas, mas, ao contrário, é um “a mais”, que será usado como recurso quando sobrar tempo. A propósito, professora Maura confirma a falta do brincar em sua fala acima descrita.

Em consonância com a temática do brincar e, dessa forma, estabelecendo uma estreita relação de parceira, encontram-se teóricos que estudam a questão da importância da configuração dos espaços e de sua relação com o brincar para a educação de crianças pequenas, a exemplo de Rodrigues e Amodeo, 1988; Horn, 2004; Melis 2007; Paniagua e Palacios, 2007; e Zabalza, 1998. Destacou-se Zabalza (1998)

pela importância que sua contribuição trouxe aos estudos que visam a um ensino de qualidade para crianças.

Em seu trabalho, Zabalza (1998) destaca dez aspectos-chave para o desenvolvimento de uma Educação Infantil de Qualidade, os quais o PARECER DCNEI/2009 abaixo também destaca como importantes para a organização do espaço para crianças do novo 1º ano do Ensino Fundamental.

Dez aspectos-chave de uma Educação Infantil de Qualidade, segundo Zabalza (1998, pp. 49-61):

- 1) Organização dos Espaços;*
- 2) Equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades;*
- 3) Atenção privilegiada aos aspectos emocionais;*
- 4) Utilização de uma linguagem enriquecida;*
- 5) Diferenciação de atividades para abordar as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades;*
- 6) Rotinas estáveis;*
- 7) Materiais diversificados e polivalentes;*
- 8) Atenção individualizada a cada criança;*
- 9) Sistemas de avaliação, anotações etc., que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças;*

10) Trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente (escola aberta).

Por suas considerações, tudo está entrelaçado nesses 10 aspectos. Melhor dizendo, a qualidade perpassa, permeia e se faz presente com a constatação de que esses elementos devem ser considerados, analisados e postos em prática. O que chama bastante a atenção é a importância que o autor dá aos espaços, considerando-os como “os grandes protagonistas da Educação” (ZABALZA, 1988, p. 28).

Pode-se perceber essa relação com o texto do Parecer DCNEI/2009, abaixo descrito:

[...] é preciso haver a estruturação de espaços que facilitem que as crianças interajam e construam sua cultura de pares, e favoreçam o contato com a diversidade de produtos culturais (livros de literatura, brinquedos, objetos e outros materiais), de manifestações artísticas e com elemento da natureza. Junto com isso, há necessidade de uma infraestrutura e de formas de funcionamento da instituição que garantam ao espaço físico a adequada conservação, acessibilidade, estética, ventilação, insolação, luminosidade, acústica, higiene, segurança e dimensões em relação ao tamanho dos grupos e ao tipo de atividades realizadas (PARECER DCNEI, 2009, p. 12)

Forneiro (1998) traz sua contribuição acerca da diferenciação entre espaço e ambiente, definindo que:

[...] o termo espaço refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade, caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração. Já o termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo, os afetos, as relações interpessoais entre as crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto [...] dizemos que o ambiente fala, transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes (FORNEIRO, 1998, pp. 232-234)

Assim, o ambiente de um primeiro ano do ensino fundamental estará propício ao desenvolvimento das relações, interações e interrelações, na mesma medida em que o professor tiver clareza dos objetivos que perpassam essa etapa do desenvolvimento infantil e compreensão das necessidades que essas crianças de seis anos possuem, como também na medida em que os espaços físicos disponíveis sejam também adequados para a construção desse ambiente.

A.4 Encaminhamento dos trabalhos com o primeiro ano

Professores e gestores trazem, nas entrevistas, questões que envolvem o conteúdo e a maturidade das crianças, como também a defasagem que existe entre o primeiro e o segundo anos do ensino fundamental.

Há uma confusão sobre o que significa esse primeiro ano para a maioria das entrevistadas. Muitas não têm clareza, apontando que a lei não esclarece acerca dos conteúdos.

Percebe-se que há uma cobrança de professores e gestores quanto a orientações que a lei deveria possibilitar para o entendimento do trabalho a ser realizado com as crianças de seis anos no ensino fundamental.

A lei, por si só, não traz os encaminhamentos. Assim, foi lançado, em 2007, o documento “Ensino Fundamental de nove anos: orientação para a inclusão da crianças de seis anos de idade” (MEC, 2007), com nove textos, que buscam elucidar a proposta da implementação do ensino fundamental de nove anos, focalizando o desenvolvimento e a aprendizagem da criança de seis anos.

Porém, ao que consta, as professoras não leram, tampouco se informaram sobre referido documento.

Vale dizer também que, nesse sentido, o que se busca, tanto na fala dos professores, quanto na dos gestores, é uma fórmula que garanta o sucesso da proposta legal.

Shulman (1987) dá seu parecer quanto ao que deve ser considerado quando o ensino é o alvo da ação, alertando que, muito mais do que fórmulas prontas, regras, leis, pareceres e resoluções, há que se considerar uma gama de situações que não necessariamente fazem parte de um conteúdo formalizado e institucionalizado, tais como os documentos oficiais:

Características críticas do ensino tais como o tópico da disciplina que está sendo estudado, o contexto da sala de aula, as características físicas e psicológicas dos alunos, ou a conclusão dos objetivos que não são apropriadamente avaliados nos testes padrões, são tipicamente ignorados na busca dos princípios gerais de um ensino eficiente (SHULMAN, 1987, p. 9)

Quando Shulman (1987) elucida sobre quais são as fontes para a base do conhecimento, identificando-as e traçando considerações sobre qual é o papel do professor, onde encontrar tais fontes, de modo a alcançar os objetivos almejados, que problemas podem ocorrer na busca dessas informações e, por fim, quais cuidados e orientações são necessários para que o conhecimento adquirido não se perca no tempo, pensou-se aqui no movimento que esses professores e gestores deveriam fazer para se apropriar e conhecer os novos encaminhamentos do trabalho com o primeiro ano do segmento fundamental.

Assim, elaborou-se um quadro que melhor expressa as contribuições de Shulman e que ajuda a refletir sob quais bases o trabalho (com o primeiro ano do segmento fundamental) poderia ser desenvolvido:

Quadro 4 - Fontes para a base do conhecimento de ensino

Conhecimento do conteúdo das disciplinas	Materiais e estruturas educacionais	Ensino educacional formal	Sabedoria da Prática
Ligado tanto à literatura acumulada e aos estudos na área de conteúdo quanto ao conhecimento filosófico e histórico sobre a natureza do conhecimento nesses campos de estudo.	Criados com o intuito de alcançar os objetivos instrucionais das organizações que visam o ensino e aprendizagem. Considerados ferramentas da profissão docente.	Inclui as pesquisas empíricas nas áreas de ensino, aprendizado e desenvolvimento humano, além do fundamento normativo, filosófico e ético da educação.	É a fonte final da base do conhecimento, sendo a menos codificada de todas. É a que guia os professores habilitados.
Professor: a) entender profundamente a matéria que ensina; b) ter amplitude para considerar o aprendizado já conhecido, abrindo espaço para o novo entendimento; c) ser flexível; d) compreensão multifacetada: adequar-se para trabalhar conceitos e princípios de maneiras alternativas;	Incluem: a) currículos; b) testes; c) instituições e seus sistemas de regras; d) organizações profissionais de professores; e) agências governamentais, estaduais e federais; f) mecanismos gerais de administração em finanças.	Cautela: a) aspectos teóricos e normativos – uma faceta da contribuição do conhecimento; b) considerar a prática docente e suas variáveis; c) pesquisas sobre aprendizado generalizam princípios e pensamentos individuais para o coletivo; d) risco de uso errôneo destes conhecimentos para explicar inadequações no processo	Alertas: a) amnésia individual e coletiva – perdem-se as melhores criações, considera como frustração; b) necessário sistema de anotação e memória para analisar, interpretar e codificar os princípios de prática que se deseja alcançar; c) necessidade de estudos que informem e descrevam os conhecimentos que estão na base da profissão docente; d) o que se tem – estudos rudimentares que se fixam na prática de professores inexperientes e experientes, constituindo a base do conhecimento.

e) fonte primária do entendimento do aluno com relação à disciplina;		pedagógico.	
f) é influência sobre o entendimento do aluno – expressa suas ideias, atitudes e valores.			

Elaborado pela autora segundo Shulman (1987, pp. 12-17)

Com vistas ao quadro exposto, percebe-se que a confusão que existe, tanto para professoras, quanto para gestoras, está na base do conhecimento do conteúdo das disciplinas, como se pode constatar nas falas abaixo. Se professores e gestores não considerarem que, apesar de já terem tido a experiência com as crianças de seis anos, agora o que está posto é outra maneira, outro olhar, um novo jeito de se realizar o ensino com a criança de seis anos, com a necessidade de uma flexibilidade e abertura para o novo, de nada adiantarão as ferramentas da profissão docente, elucidadas por Shulman (1978) como “materiais estruturais e educacionais, que visam alcançar os objetivos instrucionais, nem tampouco a sabedoria da prática”, com a socialização das contribuições de sucesso na implantação dessa lei.

Fica claro, pela fala das participantes, que existe contradição quanto ao entendimento do primeiro ano, tanto nas professoras, quanto nas gestoras. Algumas apontam que o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, assim como o seu conteúdo, é o mesmo que o da primeira série do antigo ensino fundamental de oito anos; outras, não obstante, afirmam que o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos é o mesmo jardim III ou fase III da educação infantil. Há também as que dizem que não é nem o jardim III, nem a antiga primeira série. É o que, então? Como exemplos, cita-se aqui inicialmente a fala de duas gestoras:

[...] são crianças da fase três [...] para nós o maior problema é esse, que o professor entenda que eles ainda têm mais um ano para se alfabetizar [...] Isso não está claro, eles acham que esse primeiro ano é a antiga primeira série e eles esquecem que é a antiga fase 3 [...] Não pode ser nem conteúdo de uma fase 3, nem da antiga primeira série [...] Nem a lei deixou claro isso, né? (LINA, EMQ)

[...] na verdade, o nível 2 sentiu mais, porque essas crianças estão tendo que tomar contato com uma coisa que até então elas não tinham [...] é mais pesado aí, no segundo semestre, eles estão tomando contato praticamente diário com a bendita letra cursiva, porque é cobrado isso no primeiro ano e antes não tinha (CLARA, EPC)

Nessas duas falas, observa-se uma discrepância quanto ao “ensino educacional formal”, conforme classificação de Shulman, no que diz respeito à cautela necessária que os professores precisam ter em relação aos conhecimentos que agora se fazem presentes para o desenvolvimento bio-psíquico-social e pedagógico dessas crianças no novo segmento e as possíveis inadequações que possam decorrer da falta desse conhecimento, especialmente no processo pedagógico.

Nas falas das professoras Leila (EMR) e Rute (EPC), também se sente a tendência de utilizar o “conhecimento formal” (Shulman) anterior, do segmento infantil, deslocando-o para o fundamental, que, estando fixo e justificado pela/na “sabedoria da prática” (Shulman), impede os professores de ampliar esse conhecimento para as novas possibilidades e orientações:

[...] quando eu sai da coordenação do infantil e vim para o fundamental, o relato que eu tinha de algumas professoras é que elas também ficaram perdidas, não sabiam o que fazer [...] eu dizia que era só pegar a apostila da terceira fase e aplicar com eles porque lá tem textos, né? Então elas ficaram perdidas (LEILA, EMR)

[...] tem certas professoras que acham que tem que dar matéria de primeiro ano e não é matéria de primeiro ano, é de pré-primário. Não mudou nada, mudou nomenclatura, mudou nomes. A matéria é a mesma! (RUTE, EPC)

Em nossa concepção, o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos ainda precisa ser desenhado, não está claro. Há que se valer dos elementos que envolvem a psicologia do desenvolvimento, não apenas para crianças de seis anos, em especial as

que fazem parte desse primeiro ano, mas nos dois segmentos, infantil e fundamental, de modo a garantir um alinhamento e entrelaçamento das bases e objetivos em que as propostas foram idealizadas, com vistas a uma educação efetiva de qualidade. O que quer dizer?

Programas e currículos precisam, emergencialmente, ser revistos e ponderados; não se muda uma única série de um segmento – a mudança é maior, de filosofia e estrutura. Filosofia, quando se assume a inclusão de uma criança que esteve à margem, por muito tempo, em seu direito à escolaridade. E de estrutura, porque só é possível conquistar esse objetivo se se reconsiderar a organização do sistema escolar, no nível de verticalidade, alinhando os segmentos infantil, fundamental e médio, dando-lhes coerência e continuidade dos trabalhos, garantindo esse acesso.

Segundo as orientações da Emenda Constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009, prevê-se, para o ano de 2016, “a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos”. Dessa forma, espera-se que esse caminho de ajustes e novas possibilidades seja, de fato, concretizado.

Porém, como ainda se está em 2012, o agir deve estar atrelado a mobilizar escolas, professores, gestores, coordenadores a investir em um trabalho que esteja integrado e compatível com os objetivos globais da educação neste país, a fim de não haver prejuízo, nem lacunas para o aluno.

Assim, reconhece-se aqui nesta tese que esse primeiro ano ainda não se consolidou, está se formatando mediante as ações isoladas de cada município, de cada secretaria, das publicações de sucesso ou não tão bem sucedidas.

É preciso socializar o maior número possível das experiências realizadas com a mudança da Lei nº. 11.274/2006, em nível nacional, para que se crie um material mais próximo da prática, rico em depoimentos, sugestões, exemplos e projeções.

Uma das professoras, Rute (EPC), confirma as expectativas assinaladas anteriormente, quanto se citou a falta de ligação entre os segmentos, dizendo que, do primeiro ao segundo ano, há uma quebra, que até já foi relatada à pessoa que elabora o material apostilado, evidenciando a descontinuidade do trabalho realizado, confirmando que a mudança, de fato, não ocorre:

[...] o que não acontece muito com o segundo ano [...] o material dá um pulinho, um pouquinho mais aberto, que demora um pouco mais para as crianças se entrosarem. Já falamos isso com a X, que é autora do nosso material (RUTE, EPC)

Defende-se, porém, nesta tese que esse material deva ser revisto em sua totalidade, e não apenas pontualmente. Até porque não se consegue uma unidade eficiente de ensino, pensando na integração dos nove anos do ensino fundamental, pinçando uma única parte ou etapa. É interessante considerar, também, que o material correspondente ao segmento anterior – educação infantil – merece revisão e integração com os demais.

Assim, a fala da professora evidencia a falta de “encaixe” e de continuidade a que se referiu.

Por isso, os três primeiros anos do ensino fundamental estão sendo considerados e orientados como “ciclos da infância” (MARTINS, 2012) para se garantir ao menos uma coesão inicial às crianças dos seis aos oito anos, sem rupturas nem “pulos” nos conteúdos a ser desenvolvidos.

Interessante que a professora Rute (EPC) traz a constatação de que, no segundo ano, há a ruptura, ao mesmo tempo que é enfática, afirmando que, na escola, nada mudou: “[...] a lei foi mudada aqui dentro da escola, só uma questão de mês e dia que as crianças têm que fazer as fases, o conteúdo continua o mesmo! Não se mudou nada!” (RUTE, EPC).

Deixa claro que apoia a Lei nº. 11.274/2006, mas com uma visão equivocada, visto que sinaliza que já achava que os alunos com idade inferior à idade de corte datada pela lei deveriam ficar no ensino infantil:

[...] daí essa lei começou este ano 2011, em que se barrou as crianças, o que aconteceu? As nossas foram para frente, as que tinham a idade certa do mês, os que não tinham repetiram, repetiram entre aspas porque os que ficaram eram os que tinham que ficar e a gente lutava

para isso [...] Tô falando escola particular, me desculpa. Para nós, foi um ganho maravilhoso (RUTE, EPC)

Porém, sua percepção está longe dos objetivos prescritos na lei, no sentido de justamente diminuir o índice de crianças que não estão frequentando a escola. Ou mesmo denota uma posição que não abrange a dimensão de uma lei geral para o país, especialmente para a criança de seis anos da escola pública, quando se posiciona dizendo que sua perspectiva é de escola particular. O que deve entrar em discussão é o redimensionamento das políticas públicas, no sentido do acolhimento dessas crianças de seis anos que estão fora da escola e que devem ampliar a sua escolaridade.

Ainda discutindo a arguição da Professora Rute (EPC) sobre a repetência de alunos, essa visão não encontra voz na discussão em torno da Lei nº. 11.274/2006, já que seu intuito é o de permitir o acesso à escolaridade e não o de, contrariamente, marginalizar a criança.

A ideia da repetência é um passo para trás e é o mesmo que dizer: “vamos deixar como estava”. Mas isso é uma experiência isolada de escola particular. Como considerar da mesma forma para as crianças da escola pública?

Para essa professora, os alunos que não contemplam a relação “idade-corte” repetem o ano e, mesmo tentando se justificar por tal opinião, afirma ser esta a melhor solução para os alunos mais novos.

Mais uma vez, tem-se aqui registrada a concepção de ensino que a professora abraça, calcada na expectativa de um desenvolvimento infantil que se vincule à idade, ou seja, o aluno só pode estar em determinada série se tiver completado a idade determinada estabelecida, o que significa dizer que, garantindo essa relação, o aluno está apto para acompanhar as tarefas e atividades pertinentes à série em questão. Essas considerações são opostas à perspectiva que Vygotsky apresenta, já situada anteriormente: “[...] Porque a criança, a maturidade dela não acompanha as atividades” (RUTE, EPC).

Ao se referir à “ponte” que existe, esta diz respeito aos profissionais do infantil, com quem ela já trabalhava, ou seja, com as séries anteriores, infantil I e infantil II.

Por isso, o material fica em descompasso com os anos subsequentes, pois só há um entrosamento no infantil: quando chega ao fundamental, do qual ela já faz parte teoricamente, mas não fisicamente, tampouco na assunção de um fundamental de fato, não há uma interligação para ver como pode ser feita a transição. Refere-se aqui ao primeiro ano do fundamental, no qual a professora leciona:

[...] Veja aqui, nós temos sorte assim, nós temos contato, nós nos damos bem com todas as professoras. Agora mesmo, vindo para a entrevista, eu falei com a X do infantil II, no corredor: dá-me todas as atividades do ano passado pra ver o que eu posso puxar um pouquinho mais, agora eu só recordo, já sei o que ela deu, eu já sei as vogais, eu já sei que as crianças dela sabem todo o alfabeto, que as crianças já estão juntando “cê”, a gente tem uma ponte ma-ra-vi-lho-sa (RUTE, EPC)

Então, o primeiro ano, nessa escola, nada mais é do que um infantil III com outra roupagem. Está solto entre o segmento infantil e fundamental. Seu lugar não está claro e definido, tampouco seus conteúdos e, mesmo já pertencendo ao fundamental, não se coloca como tal, não estabelece conexões com as séries seguintes, a começar pelo segundo ano.

A gestora Clara (EPC), inicialmente, confirma todas as colocações da professora Rute:

[...] esse é o quarto ano e pra gente não teve uma diferença gritante, mesmo porque o conteúdo não mudou. Então, o que era para ser dado para uma criança de seis anos, continuou [...] a gente não teve essa mudança de uma forma tão drástica (CLARA, EPC)

E depois, em outro momento, mais ao final da entrevista, Clara diz o contrário do que ambas afirmaram de início, citando até como orientou o trabalho para as professoras, no sentido de puxar um pouco mais pelas crianças de cinco anos, do nível II, nos conteúdos e cobrança, visto que, no primeiro ano, há uma exigência maior e, no segundo, mais ainda.

Certamente, nessa escola, não há conexão entre os segmentos infantil e fundamental, mesmo sendo essa gestora responsável por ambos, como também os dois pertencem ao mesmo espaço físico e funcionam no mesmo período, vespertino:

[...] Tem mudança, principalmente no nível dois [...] Como está muito nova, este ano a gente está percebendo uma necessidade maior de começar um pouco antes a cobrança das letras cursivas, do alfabeto, da letra inicial do nome, até dos próprios números da contagem – E as crianças ficam cansadas? – Então, isso que não dá pra falar, eu até falei: gente vamos mandar lição para casa, porque assim, a gente vai tentar, a partir da semana que vem, desde o maternal, colocar lição para casa uma vez por semana, para ver se eles conseguem se enquadrar, né? (CLARA, EPC)

A fala de Clara (EPC) denuncia uma postura que prioriza a lição, a tarefa, a obrigação, já preparando a criança de três anos de idade para o futuro do primeiro ano do ensino fundamental, segundo o que considera pertinente, sem levar em conta as orientações estabelecidas para a criança dessa idade, de acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998), os quais priorizam:

Experimentar e utilizar os recursos de que dispõem para a satisfação de suas necessidades essenciais, expressando seus desejos, sentimentos, vontades e desagrados, e agindo com progressiva autonomia; Familiarizar-se com a imagem do próprio corpo, conhecendo progressivamente seus limites, sua unidade e as sensações que ele produz; Interessar-se progressivamente pelo cuidado com o próprio corpo, executando ações simples relacionadas à saúde e higiene; Brincar; Relacionar-se progressivamente com mais crianças, com seus professores e com demais profissionais da instituição, demonstrando suas necessidades e interesses (REFERENCIAIS CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998, v.2, p. 27)

As professoras da escola pública afirmam que houve uma antecipação do que se trabalhava, em termos de conteúdo, para as crianças do primeiro ano, principalmente na preocupação com a alfabetização. Uma delas compara o trabalho que desenvolvia quando foi professora de educação infantil e o de agora, no ensino fundamental:

[...] quando eu dava aula pra criança de terceira fase, seis anos, na prefeitura, a gente esperava muito menos dele do que agora, porque a gente começava o caderno só em agosto, porque achava que ele não tinha condição, e hoje, na prefeitura, na segunda fase já há uma cobrança maior, a gente percebe o desenvolvimento da criança no fundamental, a cobrança já começou antes, já com quatro anos [...] As crianças estão chegando melhor no fundamental [...] Os que eles estão fazendo hoje com seis anos aqui no fundamental, antes não faziam. Tudo foi antecipado [...] Antecipou na pré-escola, então o trabalho de terceira fase está sendo feito na segunda (MAURA, EMG)

Quando a professora Maura (EMG) diz que as crianças estão fazendo coisas que não faziam antes e que tudo foi antecipado, tem-se, em primeira instância, a confirmação do que está posto em Vygotsky, quando diz que “o melhor ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” e o oposto do que a professora Rute (EPC) sinaliza anteriormente, com a questão da idade certa para a aprendizagem de determinados conteúdos.

A professora Leila (EMR) confirma a mudança no trabalho com os conteúdos, sinalizando que existe, a partir de 2011, um material de referência que é o apostilado do Sistema Positivo, que norteia o trabalho de modo integrado.

Assim, o trabalho é apresentado até o primeiro ano do ensino fundamental, mas, para 2012, há intenção de se estender até o quinto ano, fechando a primeira etapa do material, desde o segmento do infantil até o fundamental I (crianças de 4 a 10 anos).

Dessa forma, percebe-se que houve uma antecipação do que era apresentado às crianças do infantil, nas fases anteriores. Essas professoras já trabalharam no segmento do infantil e têm a vivência dos conteúdos, visto que comparam o que está sendo exigido do primeiro ano do ensino fundamental e o que era cobrado na fase III e nas anteriores:

[...] Há uma ênfase maior no letramento, para o qual a prefeitura trouxe cursos de leitura, história, mediação. Na verdade, teve um aprimoramento nessa parte e a matemática ficou um pouco a desejar [...] Ficou com foco na alfabetização e tenta-se preencher todos os eixos [...] o livro do positivo que eu estou vendo hoje começou muito com textos grandes, interpretação de textos. Se fosse comigo, seriam

textos curtos, mas com outro enfoque [...] Trabalhar na oralidade, na interpretação dele, buscar uma palavra-chave para estar analisando (LEILA, EMF)

No que diz respeito ao material do Sistema Positivo, encontra-se uma contradição na fala de Maura (EMG), por tudo o que apresentou anteriormente, quando afirma que o que se espera de uma criança de seis anos não mudou.

Como não mudou, se ela mesma, com sua experiência, percebe que os conteúdos foram antecipados desde os quatro anos de idade, já no infantil?

[...] A partir desse ano, o trabalho com a Editora Positivo está na Emei e no Fundamental, e uma vai puxando a outra. É uma interligação, tanto que primeira fase, segunda e primeiro ano está tudo ligado [...] é o mesmo assunto, em diferentes etapas do desenvolvimento [...] os requisitos de uma criança de seis anos não mudaram, não é uma primeira série antiga (MAURA, EMG)

E contrapondo Maura:

[...] Conteúdo [...] Muito próximo de uma terceira fase, que a gente já tem experiência do que era uma terceira fase aqui [...] Preparo para uma antiga primeira série, está tendo essa preocupação, sim [...] (SILVANA, EMD)

Silvana (EMD) denuncia, em sua fala, a questão de ser uma primeira série antiga e, dessa forma, a concepção de ensino versa ainda sobre a Lei nº. 5.692/71, em que foi instituída a primeira série do primeiro grau, na qual os conteúdos deveriam ser vencidos em oito anos e não em nove, de maneira que há uma exigência velada maior para as crianças do novo ensino fundamental.

Para as gestoras Débora (EMD) e Lina (EME), existe uma expectativa quanto ao material, embora sinalizem que houve uma reformulação e adequação dos trabalhos que eram realizados anteriormente:

[...] Foram reformulados. Eles fizeram como uma mediação, no que eles trabalhavam com a terceira fase e se adequando ao primeiro ano (DÉBORA, EMD)

[...] Este ano, vamos trabalhar com os livros integrados do Positivo. Acabei de receber, ainda não tive tempo hábil para verificar conteúdos. Agora, certas peculiaridades do contexto, do conteúdo, nós vamos ter que amarrar, seja no livro, seja fora, com textos de leitura, dinâmicas; vai ter que diversificar um pouco o negócio aí, senão vai ficar só no livro e não vai dar (LINA, EME)

Quanto à questão da Resolução SE 61, de 11/08/2010, que envolve a idade das crianças, conforme já discutido, o limite de idade estabelecido para que a criança seja matriculada na escola é o de completar 6 anos até 30/06/2011. Porém, dependendo do número das vagas remanescentes, há uma extensão dessa possibilidade de matrícula para até 31 de dezembro de 2011.

Tal flexibilidade busca balizar a defasagem “série-idade” paulatinamente, de modo que o sistema de ensino vá se ajustando, o que, evidentemente, de alguma maneira, incidirá em alunos “sobrantes” nessa curva, os quais não estarão contemplados em nenhuma das alternativas.

Com vistas a tais considerações, a professora Rute apoia a Lei nº. 11.274/2006, no que diz respeito às crianças que completem seis meses até março ou, quando muito, até 30 de junho, conforme indicativo legal. Não considera a proposta de vagas remanescentes de crianças que possam ser matriculadas até o final do ano, pois explica que, nessa escola, isso já era uma prática e que, particularmente, era contra.

Há também outro ponto de vista nessa situação: por se tratar de escola particular, as vagas são preenchidas conforme as matrículas são abertas, no mês de outubro, e, quando preenchem o limite, não são mais oferecidas. Neste caso, a procura é maior do que o número de vagas. Há fila de espera: “[...] as crianças já vinham com seis anos, mas faziam seis anos quando? O ano todo. Eu particularmente sempre brigava que achava que não podia ser, mas o que é norma é norma [...]” (RUTE, EPC).

Ainda considerando a questão “idade-corte”, Silvana (EPC) retoma o brincar em sua fala para dizer que eles, professores, não se esquecem da idade que as crianças têm e das necessidades inerentes à idade:

[...] A gente procura não se esquecer de que eles têm seis anos e não é porque eles mudaram de prédio que eles estão no fundamental. Então, a gente tem uma preocupação muito grande com o brincar com eles, com o primeiro ano (SILVANA, EMD)

Enquanto isso, Leila (EMR) denuncia uma situação que vive em 2011, e que não ficou clara em relação à idade, segundo os documentos legais, em sua sala de aula: “[...] por outro lado, tem coisas que não são tão legais [...] se você pegar a minha lista, você vai ver que eu tenho crianças de 5 anos e meio, 6 e 7 anos” (LEILA, EMR).

Houve essa “brecha” para que a situação ocorresse, pois, com a abertura que a Resolução SE 61 de 11/08/2010 propiciou, dependendo do mês que a criança aniversaria, pode ocorrer uma variação dentro da sala de aula do primeiro ano. Ou seja, a criança de 5 anos e meio é a que completará 6 em meados do ano escolar vigente, a de 6 anos é a que já entra com seis anos e a de 7 anos, a que irá fazer ao longo do segundo semestre.

Em contraposição aos encaminhamentos dos trabalhos com o primeiro ano do ensino fundamental apresentados até este momento pelos professores e gestores, tem-se, na pesquisa de Kishimoto, Pinazza, Morgado e Toyofuki (2011), uma maneira diferenciada de lidar com essas questões.

Primeiro é importante destacar que houve não só uma preocupação em reelaborar toda a estrutura curricular para o trabalho com a criança de seis anos no ensino fundamental, como também dar suporte desse trabalho aos professores.

As autoras sinalizam que a regência da turma por professora especializada em educação infantil, aliando o lúdico ao desenvolvimento do letramento, foi essencial para o desenvolvimento da proposta de implantação do ensino fundamental de nove anos na realidade que estudaram.

Porém, ainda que, em Kishimoto et al. (2011), tenha havido a preocupação com a implantação, é arriscado afirmar que a formação do profissional em educação infantil garante o bom andamento de uma mudança desse porte, conforme já discutido no início desta análise.

Assim, na pesquisa de Kishimoto et al. (2011), há discussão e ação em termos da revisão da abordagem curricular e metodológica para o primeiro ano do ensino fundamental e sua continuidade.

O que se percebe, nas falas das entrevistadas desta pesquisa, é que, no município pesquisado, não houve uma base que subsidiasse os encaminhamentos dos trabalhos dos professores, na passagem da criança para o ensino fundamental, bem como com o primeiro ano do segmento fundamental. Ocorreram ações isoladas, as quais não podem ser caracterizadas como um programa de ação ou de implementação da proposta de reforma, especialmente do primeiro ano do ensino fundamental.

As condições em que ocorrem a mudança, os profissionais envolvidos, o apoio técnico e a formação continuada são elementos fundamentais que, em conjunto, podem impactar positivamente uma mudança desta estrutura.

Isso significa dizer que o conjunto de fatores humanos (pessoas envolvidas), estruturais (local em que se realizam as ações), pedagógicos (apoio técnico, estudos, formação continuada, supervisão do trabalho) e também o envolvimento de todos são peças-chave para o desenvolvimento e implantação de qualquer movimento que envolva mudança.

Ao analisar a implantação e compreensão da reforma do ensino fundamental, fica claro que essa implantação se deu apenas pela emissão da lei e seus complementos, sem uma discussão sistemática sobre as orientações. Na escola particular, nem mesmo a interpretação foi organizada na unidade, dado que as orientações vêm da matriz de São Paulo.

Outro aspecto em relação à implantação é que, na rede municipal, houve “certo preparo” das crianças quando as de jardim II foram para o primeiro ano, assim como as do jardim III, que conheceram o segundo ano, quando foram direto para o fundamental.

Isso é importante considerar porque precisaria ter sido estudado e discutido especialmente na escola particular, com professoras e gestoras. Talvez esta possa ter sido a origem dos desencontros que apresentam: por exemplo, quando ainda mantêm a criança do primeiro ano no segmento infantil e não a reconhecem como primeiro ano – a apostila diz que é primeiro ano, mas a professora se remete às crianças como pré e, praticamente, essa professora ainda está lidando com a “rotina” do antigo jardim III.

Pode-se considerar também que, tanto na escola municipal, quanto na particular, a reforma foi aligeirada, com pouco tempo para professores e gestores tomarem ciência do processo ou estudarem as deliberações, pareceres que se faziam presentes.

Parece que o que está sendo requerido – inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental – está sendo feito sem que se levem em conta os mecanismos necessários que atendam à necessidade, tais como: maneira de realizar a implantação, formação de professores e gestores, compreensão do que significa o novo ensino fundamental, como deve ser o trabalho com o primeiro ano e quais os encaminhamentos para as demais séries, dentre tantos.

Do ponto de vista dos teóricos, à guisa de ilustração, Nóvoa (2009) vai além da discussão da escola para todos (neste caso, considerando a Lei nº. 11.274/2006 a partir dos seis anos de idade) e apresenta o que chama de “novo cenário” como alternativa de modelo escolar.

Ao invés de ficar focado na escola, nos professores, nas relações que se estabelecem só nesse espaço, nas propostas curriculares e o que essas relações desencadeiam, coloca em discussão a ideia das “redes de aprendizagem”. Estas substituiriam as estruturas escolares e dariam vez a “um conjunto de espaços e instituições sociais”. Assim,

[...] A ideia das redes de aprendizagem surge com naturalidade, reelaborada a partir de fuga para trás e para a frente. A “fuga para trás” revela-se no mito de um passado em que não havia escolas, no qual pessoas se educavam ao ritmo da vida das sociedades, aprendendo de modo informal e convivial. A “fuga para frente” alimenta-se sempre de uma utopia tecnológica, de um dispositivo que permita, enfim, colocar a aprendizagem e o saber ao alcance de todos.

O cenário das redes tem vindo a tornar-se, dia a dia, mais plausível (NÓVOA, 2009, p. 34)

Ainda em Nóvoa (2009) tem-se um outro “cenário” que se apresenta, que é o da redefinição da missão da escola:

[...] de maneira mais modesta, mas mais orientada do ponto de vista das aprendizagens. A escola deve libertar-se de uma visão regeneradora ou reparadora da sociedade, assumindo que é apenas uma entre muitas instituições da sociedade que promovem educação. Nesse sentido, pensar de outro modo o espaço público da educação, através de um aproveitamento das potencialidades culturais e educativas que existem na sociedade e de uma responsabilização do conjunto de entidades públicas e privadas (NÓVOA, 2009, p. 35)

Com vistas às colocações de Nóvoa (2009), o que se nota é que, do modo como as reformas se desenvolvem de maneira geral neste país, particularmente a da Lei nº. 11.274/2006, falta o apelo da sociedade e de outras instituições, que, unidas à escola, consigam caminhar rumo ao objetivo de escolarização, qualidade e cultura para todos.

Apenas a escola, por si só, não consegue abraçar essa causa e sanar as lacunas que estiveram presentes desde sempre, como já visto anteriormente, na história da educação do país.

Nóvoa (2009, p. 35) ainda defende “[...] a ideia de um contrato educativo, celebrado com toda a sociedade, e não apenas com a escola, que tenha como base o reforço do espaço público da educação”.

A nós, também, caberia pensar, por que não? De outra maneira, de modo que as reformas e seus encaminhamentos fossem mais difundidos e compartilhados, envolvendo as comunidades – pais, alunos, professores e educadores – com maior acesso, conhecimento e oportunidade de expressão.

Ver-se-á, a seguir, como professores e gestores receberam e se posicionaram diante da reforma do ensino.

B) POSICIONAMENTO DE PROFESSORES E GESTORES QUANTO À REFORMA DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA NOVE ANOS

Em Rute (EPC), há sempre uma tônica no discurso de que a mudança está para o outro e no outro.

Em várias situações citadas anteriormente, percebe-se que, durante todo o tempo, Rute fica na defensiva, argumentando que não há mudança, que tudo está igual, que é a mesma “coisa”. E, contrariamente, traz para seu relato a expressão do medo que as crianças demonstram, já justificando que não há motivo para tanto, que provavelmente esse medo vem de casa, dos pais. Também salienta que é uma professora brava quando quer o silêncio na classe e que, mesmo sendo assim, as crianças a adoram:

[...] eles vêm com medo. Medo do quê? Deve ser mãe que fala, você não acha; nós estamos ali todos juntos, todo dia. As mães falam: ah, eles tão adorando você, você é brava! Eu sou quando tem que ficar quietinho! Mas eles chegam às vezes, no primeiro dia, com dor de barriga, daí conversa, vê que não é nada daquilo, mas essa passagem está sendo bem tranquila (RUTE, EPC)

Nogueira e Catanante (2011) alertam sobre a importância de se considerarem as relações que são estabelecidas na educação infantil quando da passagem ao fundamental:

[...] no diálogo entre a educação infantil e ensino fundamental, é preciso não perder de vista que a educação infantil, como um dos primeiros contextos ao qual a criança tem acesso fora do âmbito familiar, é cotidianamente responsável por propiciar a socialização e a interação entre crianças e adultos, a participação nas práticas culturais e o acesso ao conhecimento. Responsabilidade a ser partilhada com o ensino fundamental (NOGUEIRA; CATANANTE, 2011, p. 186)

Levando-se em consideração o que as autoras apontam acima, não deveria haver por parte das crianças “o medo”, conforme a professora Rute (EPC) expressa; ao contrário, enquanto professora que faz a ponte entre o segmento infantil e o

fundamental, se se considerar que trabalhava com o Jardim III e agora é a professora do primeiro ano, estas questões de socialização, interação e acolhida deveriam estar claras.

Outro ponto que merece destaque na fala da professora Rute (EPC) é a afirmação de que é “brava quando o aluno tem que ficar quietinho”. Nesse sentido, o trabalho de Motta (2011), que se desenvolveu por três anos letivos, acompanhando a transição de uma turma do terceiro período da educação infantil para o ensino fundamental, no município de Três Rios, Rio de Janeiro, tem ligação com o que Rute (EPC) expôs acima:

[...] O primeiro dia de aula marcou uma drástica ruptura com o trabalho desenvolvido. As crianças não sabiam o que podiam fazer. As carteiras arrumadas em fileiras, voltadas para o quadro, a mesa da professora na frente [...] o abecedário e os numerais na parede, tudo indicava um ano diferente. Não era permitido correr, ir ao banheiro, brincar de pique, batucar, cantar ou olhar na janela. Havia um descompasso entre as crianças que vieram da educação infantil e as outras. Abaixar a cabeça e esperar não faziam parte do repertório do ano anterior (MOTTA, 2011, p. 166)

Tendo em vista as observações de Motta (2011), pode-se considerar que Rute (EPC) não está percebendo que as mudanças já estão presentes para as crianças, independente de terem permanecido no mesmo espaço da sala de Jardim III, de ainda não terem realizado a mudança física para o segmento fundamental. Provavelmente, o “tom” das exigências que agora são apresentadas a esses alunos, a maneira como está sendo conduzida a rotina, as novas obrigações “amedrontam-nos”, ao mesmo tempo que se consolida com sua atitude de “professora brava”.

E sua gestora Clara (EPC) utiliza termos como massacre, maçante e trauma, querendo demonstrar sua preocupação com a criança em sua escola, conquanto não perceba que se contradiz relativamente ao exposto em falas anteriores, afirmando que está introduzindo a lição de casa no infantil para ver o que ocorrerá:

[...] não adianta a gente querer massacrá-los e aí a escola terá uma coisa maçante. Porque é a idade em que eles vão se traumatizar ou não (CLARA, EPC)

[...] Então nesse ano, a gente visou a essa necessidade, e vamos tentar fazer uma coisa nova, que é mandar lição pra casa, entendeu? Se vão dar certas as benditas tarefinhas de casa, não sei [...] Mas eu acho que é uma questão de eles se sentirem mais importantes, uma vez que um bem pequenininho está saindo com a tarefinha de casa [...] eu acho que é o caminho. Vamos aproveitar que eles gostam muito, que não tem resistência nenhuma de fazer a tarefa, então vamos aproveitar agora pra ver se a gente consegue caminhar cada vez melhor, né? (CLARA, EPC)

Vale dizer que o infantil a que se refere são as crianças de três anos de idade, com as tarefas de casa. Não se está questionando aqui a lição de casa em especial, mas a maneira como tudo é conduzido em termos de mudança: muito improvisado, pouco estudo e uma expectativa depositada nos sinais que a criança evidencia.

Mais que isso, veicula em seu discurso que se deve aproveitar que a criança gosta de ir para a escola e introduzir a lição de casa. A intenção é já começar com os pequenos a maratona de papéis e obrigações a que os “maiores” (no caso, os de seis anos) são submetidos. É trazer o modelo fundamental para o infantil.

Correa (2011), em sua pesquisa com duas escolas de ensino fundamental e uma de educação infantil, constatou que

[...] a questão é o conteúdo que se tem tomado como referência para desenvolver aquilo que está sendo compreendido como preparação. Na realidade, o que observamos é uma antecipação, no sentido de se “fazer antes do tempo”, de atividades que mesmo no EF, quando as crianças aí ingressavam com 7 anos, já eram consideradas inadequadas” (CORREA, 2011, p. 114).

Imagine-se, então, essa coordenadora da escola particular querendo antecipar tarefas para as crianças de três anos?

Já a professora Silvana (EMP) demonstra uma particularidade em todo o seu discurso, ao longo da entrevista: deixa a impressão de que não quer se indispor, de que, mesmo se confundindo ora com primeira série, ora com primeiro ano e não tendo real

clareza ainda do que significa esse primeiro ano, tem necessidade de afirmar que não há óbice, que sabe como e o que fazer para que não haja problema com criança chorando e que todo o mérito é devido ao trabalho de base que foi feito anteriormente, com a passagem das crianças ao fundamental:

[...] Eu não me preocupo, por eu trabalhar desta maneira e ter essa consciência de que precisa ter muita tranquilidade, de muita calma, brincar bastante, respeitar o tempo dela e a idade [...] mas não temos problema de criança chorando [...] Por esse trabalho que a gente fez anterior [...] Isso facilita a vida (SILVANA, EMP)

Salienta que, se a criança fica assustada, é devido ao tamanho da escola do fundamental, que é maior do que a EMEI. Em nenhum momento, cita a diferença do trabalho ou a cobrança diferenciada ao primeiro ano:

[...] ficam um pouco assustados porque as Emeis são pequenas (SILVANA, EMP)
 [...] elas (mães) têm medo porque não são tão esclarecidas e primeiro ano para elas é primeira série [...] (SILVANA, EMP)

Dessa forma, é possível inferir que seu trabalho permanece nos moldes do que se exigia em uma fase III do infantil, visto que ela mesma sinaliza: “[...] para mim, mudou o espaço físico” (SILVANA, EMP).

Débora (EMP), que é gestora na escola de Silvana, traz, em sua perspectiva, além da situação difícil que enfrentou, inicialmente, com a mudança, a reação dos alunos: “[...] Foi assustador. Mas eles se adaptam muito melhor que os adultos” (DÉBORA, EMP).

No posicionamento de Silvana (EMP), como no de Débora (EMP), percebe-se que a discussão deve ser ampliada no sentido do que significa essa mudança efetivamente. Se Silvana pontua que para ela mudou o espaço físico e Débora sinaliza

que os alunos ficaram assustados mas logo se adaptaram, há aí um outro olhar que merece consideração: onde está a infância da criança de seis anos?

Nascimento (2007) discute a infância da criança no ensino fundamental, conduzindo à reflexão sobre o que Débora (EMP) salienta quando os alunos chegam a esse segmento. Talvez um dos motivos pelos quais a criança se assuste seja o que é colocado abaixo:

[...] Pensar sobre a infância na escola e na sala de aula é um grande desafio para o ensino fundamental, que, ao longo de sua história, não tem considerado o corpo, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridade. Infelizmente quando as crianças chegam a essa etapa de ensino é comum ouvir a frase: “Agora a brincadeira acabou!” (DÉBORA, EMP)

Débora (EMP), na sequência, evidencia seu descontentamento com a ignorância e o desconhecimento dos pais em face da mudança do ensino, chegando a sentir-se agredida com tal situação:

[...] num primeiro momento os pais é que nos deixaram preocupados, mas assim, as crianças entraram no ritmo e ao mesmo tempo eu tenho uma clientela de pais num nível cultural muito baixo, tanto que a mãe veio reclamar de mim que no livro o nome vem escrito quinta série, mas no livro está quinto ano e foi reclamar para a secretaria que a diretora estava dando o livro de quinta série para o filho [...] então o nível cultural é muito baixo [...] os pais vêm reclamar porque chutou o livro da amiga, porque a lancheira sujou mas eu não tenho pais que vêm falar do pedagógico [...] isso me agride muito (DÉBORA, EMP)

O que está por trás dessa fala é uma gestora que espera que os pais tenham clareza do novo funcionamento do ensino. Seu sentimento de indignação merece cuidado no seguinte sentido: como os pais poderiam conhecer as mudanças se seus filhos pertenciam a outro segmento, que também sofreu mudanças, e agora pertencem ao fundamental, que está se ajustando às novas orientações? Se até os professores têm dúvidas, o que dizer dos pais dos alunos? Dá a impressão de que ela expressa sentir-se

agredida por uma condição social, econômica e intelectual da qual a sua clientela faz parte, salvo exceções. Na realidade, não fica claro se há algum tipo de trabalho com essa comunidade, de maneira a esclarecer a todos também as mudanças ocorridas.

Em relação à fala de Débora (EMP), tem-se na pesquisa de Arelaro, Jacomini e Klein (2011) uma reflexão sobre o trabalho que geralmente a gestão realiza:

[...] Em relação à gestão da escola, muitas vezes, a participação, especialmente a de pais e alunos, nas instâncias de discussão e decisão é meramente formal. Não raro os pais e os alunos e, em alguns casos, também os professores são informados, e não consultados, sobre as questões educacionais que lhe dizem respeito (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011, p. 42)

Com as professoras Maura (EMS) e Leila (EMR), há semelhanças quanto ao desencadear do processo de mudança. Isso porque trazem dados dos alunos, de sofrimento, de crianças perdidas e cobradas além da conta e dos próprios professores, que buscam um rumo para o trabalho. Neste particular, sente-se o que a mudança gerou potencialmente:

[...] As crianças estão completamente perdidas [...] A cobrança gera tudo isso [...] a criança acaba sofrendo [...] os professores têm que estar bem cientes (MAURA, EMS)
[...] Então elas ficaram perdidas [...] As crianças sofreram porque foram cobradas demais [...] (LEILA, EMR)

Pansini e Marin (2011) sinalizam as situações em que as crianças apresentam sofrimento, salientando que

[...] além de não ser vantajosa a implementação sem as condições necessárias, há ainda o risco de que essas crianças sofram prejuízos ainda mais severos do que aquelas que se encontram em processo de alfabetização e não têm obtido êxito (PANSINI; MARIN, 2011, p. 95)

Lina (EMQ), na qualidade de gestora, traz, em seu discurso, uma colocação que denuncia a percepção que os professores de sua escola têm relação ao ensino fundamental, ainda enraizado nas premissas da antiga primeira série do ensino fundamental de oito anos:

[...] Eu vejo isso com uma certa dificuldade porque as crianças do infantil elas vêm acarinhadas, elas vêm com esse aconchego da escolinha e da família. Quando eles chegam aqui, os professores, por mais que você tente orientá-los que eles têm 6 anos, ainda são pequenos, são crianças que vieram da Emei, a visão do professor às vezes não é essa, eles acham que é mais um segmento, entrou aqui, tem 9 anos pela frente mas eu tenho que começar já [...] os professores também ainda não conseguiram perceber essa lei como uma inclusão na escola, para que ela seja incluída no âmbito escolar (LINA, EMQ)

Em relação aos professores, Arelaro, Jacomini e Klein (2011) denunciam que:

[...] Colocados como executores de reformas e programas oficiais que não entendem, não aceitam e para cuja elaboração não foram ouvidos, os professores têm atravessado essas mudanças adotando uma atitude que poderíamos definir como “pedagogia do possível”, ou seja, atendem formalmente às exigências oficiais, acrescentam à sua prática aquilo que julgam conveniente e continuam trabalhando a sua maneira (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011, p. 45)

Além do mais, reconhece sua dificuldade com a mudança de lei, colocando em questão o carinho com que as crianças estavam acostumadas a ser tratadas no segmento anterior e que, com o ingresso no ensino fundamental, isso se perde: “[...] Então, eles vão com esta postura e tentam cortar certos vícios que acham serem vícios e às vezes esquecem um pouquinho do brincar, a criança se ressentir” (LINA, EMQ).

Também Arelaro, Jacomini e Klein (2011) sinalizam acerca do que essas mudanças geram

[...] Diante das mudanças anunciadas e do processo de implantação verificado até então, é possível sustentar que o ensino fundamental de nove anos não representa, necessariamente, um ganho na educação de crianças pequenas. Ao contrário, diante das expectativas socialmente construídas pelos pais e pelas orientações e exigências das redes de ensino, muitas crianças de 6 anos têm sido submetidas a um regime de trabalho escolar incompatível com a faixa etária (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011, p. 48)

Também deixa clara a posição dos pais tanto de apreensão com a mudança, como também de modificação na conduta com os filhos que agora estão no ensino fundamental: porque não pertencem mais ao segmento infantil, deixam seus filhos na porta, não entram mais na escola, numa atitude que denota que o pai considera este um outro momento da vida do filho e, sendo assim, há também uma nova postura como pai, que vai ao encontro, outrossim, do que foi assinalado acima pelos autores, no que diz respeito “às expectativas socialmente construídas pelos pais e exigências das redes de ensino”: “[...] Os pais sentem um corte no cordão umbilical. Ficam assustados, ainda não assimilaram [...] eu percebi isso até no trazer a criança para a escola, deixam lá no portão, não entram mais” (LINA, EMQ).

Na escola particular, a fala de Rute mostra que apenas os pais mais atentos conhecem a mudança: “[...] Pais, não sei se eles têm muita noção [...] Os que são mais atentos e estão sempre acompanhando seus filhos percebem tudo, qualquer mudancinha” (RUTE, EPC).

Assim também ocorre na escola municipal, conforme a coordenadora Débora (EMP) afirma acima, que os pais têm dificuldade de compreensão e não se envolvem com o que está acontecendo com os filhos.

Tanto em uma realidade, quanto em outra, seja municipal, seja particular, a percepção dos professores é a de que os pais não se envolvem e desconhecem as mudanças.

Interessante que não se incluem nesse desconhecimento, embora já tenham afirmado que não entraram em contato com os documentos, normas, pareceres etc., chegando a ter dúvidas e indefinições de como o trabalho deveria ser realizado.

Pansini e Marin (2011) ampliam essa percepção, afirmando que o desconhecimento não diz respeito apenas aos pais mas à própria escola:

[...] Evidencia-se que, no anseio de implementar de forma rápida a nova medida, foram desconsideradas as necessidades de planejamento, bem como as próprias orientações dos documentos oficiais. A reorganização das condições de funcionamento, imprescindível à inserção com qualidade e responsabilidade das crianças de seis anos, demandaria, no mínimo, o prévio conhecimento da legislação e uma apropriação dessas informações por parte da escola e da comunidade (PANSINI; MARIN, 2011, p. 95)

Passar-se-á, a seguir, a verificar como professores e gestores avaliaram a implantação da Lei nº. 11.274/2006.

C) AVALIAÇÃO DA IMPLANTAÇÃO DA LEI Nº. 11.274/06, SEGUNDO PROFESSORES E GESTORES

Dentre as professoras e gestoras, percebem-se vários olhares sobre a implantação da Lei nº. 11.274/2006. Existe em Rute (EPC) uma convicção de que a lei é para a escola pública e não para a escola particular, visto que, em sua análise dos fatos, para a escola particular, ela não foi necessária, embora tenha lhe trazido ganhos:

[...] em escola particular, eu acho que foi um ganho muito grande, infelizmente é a classe que era a que tinha que ser menos atingida [...] a lei foi para escola pública e a escola pública foi a que teve menos ajuda infelizmente, não sei [...] Pode ser que tenha algumas mudanças, pode ser que tenha resolvido alguma coisa, porque aqui na escola foi um ganho ma-ra-vi-lho-so [...] (RUTE, EPC)

Nota-se que há, incorporado ao seu discurso, o dualismo da educação do país, que vem desde o histórico do ensino já traçado neste trabalho. Ademais, mesmo em 2012, com a tentativa de minimizar a diferença social, econômica e educacional por meio de uma lei que objetiva incluir a criança de seis anos no ensino fundamental, de

modo a permitir sua permanência por mais tempo em uma escola de qualidade, ainda assim tem-se uma marca forte registrada como “escola para ricos e escola para pobres”.

Para Saviani (2008, p. 7), “[...] o Estado brasileiro não se revelou, ainda, capaz de democratizar o ensino, estando distante da organização de uma política pública democrática de âmbito nacional”.

O autor discute os textos legais, especialmente o do relatório do Grupo de Trabalho que elaborou a Lei nº. 5.692/71 e que tinha como crítica o dualismo que existia anteriormente, situando o ensino médio, na Lei nº. 4.024/61, como sendo “[...] ensino secundário para nossos filhos e ensino profissional para os filhos dos outros” (SAVIANI, 2008, p. 7).

Continua sua explanação considerando dois princípios que a Lei nº. 5.692/71 trouxe: a “terminalidade legal”, que, somando a escolaridade dos ensinos de primeiro e segundo graus (terminologia da época), chegaria a 11 anos, e a “terminalidade real”, que seria a antecipação de uma escolaridade profissional de modo que aqueles que não conseguissem chegar até o segundo grau, completando só onze anos de escolaridade, tivessem ao menos o básico de uma formação.

Dessa maneira, o princípio da “terminalidade real” ficaria abaixo da escolaridade “legal”, em termos de anos de escolarização, mas, ainda assim, nas regiões menos favorecidas e nas escolas carentes, mesmo que o aluno tivesse apenas seis ou sete anos de escolaridade, deveria sair da escola com algum preparo profissional.

Para Saviani (2008), esses princípios se fazem presentes ainda hoje e o slogan que anteriormente era postulado na Lei nº. 4.024/61 se reverte para “[...] terminalidade legal para nossos filhos e terminalidade real para os filhos dos outros” (SAVIANI, 2008, p. 7).

Assim, no caso da professora Rute (EPC), percebe-se que sua concepção está calcada na máxima a que Saviani se refere.

Também se nota que a professora Rute (EPC) distancia-se de qualquer forma de aperfeiçoamento ou aprendizado que tal mudança possa gerar, de olhar um pouco para dentro de si mesma e se perceber, de questionar e se desestabilizar com novas orientações. Ao contrário, reforça, em sua fala, que, em sua escola, a começar pelos

alunos, está tudo em ordem, garantido. O que já não afirma dos alunos de outras escolas, dando a impressão de que os de sua escola estão em situação melhor em termos de aprendizagem:

[...] Tem criança que vem de outra escola que está quase no mesmo nível dos nossos, porque as nossas já conhecem o esquema, já sabem como é o trabalho [...] Tem crianças que vêm de outras escolas [...] e é bem complicadinho, mas a gente consegue trabalhar (RUTE, EPC)

Rute (EPC) apresenta, dessa forma, uma atitude refratária ao novo. Em sua escola, ela e alunos já sabem o que deve ser feito e conhecem o esquema.

Placco e Souza (2006) consideram fundamental para o professor o exercício da “metacognição”, no sentido de que

[...] olhar para seu pensamento, refletir sobre o próprio ato de conhecer são movimentos semelhantes ao de olhar-se no espelho: convidam-nos a nos ver de fora para dentro e de dentro para fora (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 54)

No caso das colocações de Rute (EPC), nota-se que faltam a dúvida e a inquietação com o desconhecido ou inexplorado. Não há, ainda, um percurso em que caiba a “metacognição”, com o empenho em reconhecer-se em construção, em aprimoramento, de tomada de consciência para o que se faz e o que pode ser feito a partir do que sempre se fez. Talvez falte motivação para esse exercício, visto que o que está posto, em termos escolares, complementa-a como professora e, sendo assim, essa atitude requer também coragem e assunção de responsabilidades:

[...] O empenho em reconhecer o próprio conhecimento implica em [SIC] atenção e delicadeza, observar e expor o que acontece, escutar os outros, cultivar a arte da paciência, do encontro e do desencontro, saber calar e falar, dar-se tempo e espaço (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 67)

Por outro lado, Silvana (EMP) reconhece o sofrimento que é, para a criança, essa mudança, fala em tomar cuidados e evitar traumas, ao mesmo tempo que sinaliza o retorno das crianças, no dia seguinte, à escola como termômetro para validar a mudança.

Para a professora, o sucesso desta lei está ligado à criança querer voltar para a escola no dia seguinte, o que, na verdade, é uma medida razoável, mas que também, por si só, não é suficiente como padrão de avaliação:

[...] eu estou contente porque eu vejo que os meus querem voltar para a escola no dia seguinte, porque a gente sabe que um trauma agora é para o resto da vida [...] Então tem que tomar muito cuidado [...] a gente sabe que é uma mudança bastante grande, então vamos amenizar [...] (SILVANA, EMP)

A escola em que Silvana (EMP) trabalha foi considerada por nós a melhor em termos de espaço físico. À luz dos dados das Tabelas em Anexo, percebe-se que é a melhor escola também em termos de estrutura e organização, tendo em vista as demais escolas pesquisadas, como também é a única que possui parque infantil.

Deve-se, portanto, ponderar que as crianças de seis anos, nesta faixa etária, requerem, para seu desenvolvimento bio-psíquico-social, brinquedos e brincadeiras ao ar livre que auxiliem, inclusive, no “[...] processo de formação de conceitos desenvolvidos no decorrer da atividade prática da criança, de suas interações sociais imediatas” (OLIVEIRA, 1992, p. 31).

Destarte, considerando a fala da professora Silvana (EMP), nota-se que a volta das crianças à escola, no dia seguinte, pode ser analisada, também, pelo aspecto da estrutura física que a escola lhes proporciona. Não se sabe, pois não foi perguntado às crianças o que as faz voltar à escola no dia seguinte, o que, entretanto, não impede de conjecturar que o parque infantil é um forte elemento de sedução para crianças pequenas. E este parque, em especial, é muito bem montado:

[...] Ao brincar, afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas estão profundamente interligados. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. Cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo (OLIVEIRA, 2010, p. 164)

A professora Maura (EMS) tem uma visão positiva da mudança. Considera que as crianças chegam mais “maduras”, examinando que estarão em outro segmento de ensino e que permanecer cinco horas na escola não é problema:

Eu acho que foi positiva sim, porque eu não sei, parece que eles vêm mais maduros de lá, parece que eles mudaram a cabeça, parece que acordaram para a vida [...] ficam mais tempo na escola, tem cinco horas de aula (MAURA, EMS)

Essa sua posição se mantém desde quando disse que, com sua experiência de professora na pré-escola, esperava bem menos dos alunos do que agora; começava o caderno em agosto, e, hoje, com quatro anos, as crianças estão sendo mais “cobradas” e chegando mais preparadas ao fundamental, no qual trabalha atualmente. Consegue notar a diferença por ter trabalhado no infantil e por estar à frente do fundamental, com crianças de seis anos:

[...] quando eu dava aula para criança de terceira fase, seis anos, na prefeitura, a gente esperava muito menos dele do que agora, porque a gente começava o caderno só em agosto, porque achava que ele não tinha condição, e hoje, na prefeitura, na segunda fase, já há uma cobrança maior, a gente percebe o desenvolvimento da criança no fundamental (MAURA, EMS)

Termina dizendo que o que faziam aos seis anos no infantil foi antecipado para a segunda fase e, assim, conseqüentemente, há uma cobrança maior no primeiro ano: “[...] Acho que a mudança grande foi para os pais [...] Achando que eles já estão na escola dos maiores, que chegando lá já vão ler e escrever, eles têm essa visão” (MAURA, EMS).

As sobreditas ponderações de Maura encontram voz em Davis e Oliveira (1994), que discutem a exposição antecipada de tarefas para a criança como uma situação de sacrifício, ao mesmo tempo que consideram que o educador deva promover desafios:

O que deve ser considerado na aprendizagem não é tanto a idade da criança como o modo pelo qual ela pensa, sua forma de raciocinar. Naturalmente, o professor não deve expor a criança prematuramente a tarefas que ela ainda não é capaz de dominar, pois isto redundaria em fracasso de aprendizagem ou em aprendizagem à custa de grandes sacrifícios e sofrimentos. Mas o educador pode (e deve) aproveitar ao máximo as oportunidades de aprendizagem, não adiando as mesmas indefinidamente, em busca do “estado ideal” de prontidão. Fundamental é conhecer como o aluno age em determinada situação, propor-lhe sucessivos desafios e participar, com ele, da tarefa de solucioná-los. Neste trabalho, o professor dá pistas aos estudantes para que eles percebam seus comportamentos e aquilo que lhes é exigido (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, pp. 62-63).

Do grupo de professoras, Leila (EMR) sempre foi a mais inflamada nas questões que permeiam a mudança. No momento em que se passou das questões técnicas que envolvem a mudança para a sua opinião, ela afirmou não ter gostado da mudança e começou a trazer à tona um problema que ficou caracterizado na rede pública como a “criança do pulo”:

[...] em educação não dá pra ficar brincando muito, que nem quando teve o PULO, essas crianças que pularam uma fase e pularam mesmo são crianças na rede que dão trabalho e vão dar trabalho até sair [...] essas salas serão sempre o nosso problema, é a sala do pulo, queimaram etapa (LEILA, EMR)

No ano em que se instaurou a mudança legal, muitas crianças que estavam na educação infantil, na fase III, aos seis anos, não foram matriculadas na educação infantil e sim no 1º ano do ensino fundamental. Os pais diziam que essa medida seria para já começarem a “se acostumar” com o novo segmento.

Isso ocorreu em muitas escolas particulares de educação infantil, especialmente as que só ofereciam pré-escola e não tinham a continuidade dos segmentos: algumas perderam muitos alunos e outras fecharam suas portas.

Nas EMEI também não foi diferente: alguns pais quiseram levar os filhos que tinham terminado a fase II para o primeiro ano do ensino fundamental, porque isso era possível, mesmo ainda havendo a possibilidade de a criança estudar até os seis anos no infantil III, no período conhecido por “transição da lei”, que terminava em 2010.

Na verdade, dois segmentos correram paralelamente e atendiam a crianças de seis anos: o infantil, com a fase III, e o fundamental, com o primeiro ano.

Como a mudança tinha o prazo até 2010 para ser definitivamente instaurada, as crianças que permaneceram no segmento infantil, na fase III, aos seis anos, quando foram para o fundamental, no ano seguinte, aos sete anos, matricularam-se no segundo ano, e não no primeiro, visto que o primeiro ano era o compatível com a idade dos alunos da fase III.

Essas crianças ficaram estigmatizadas como “crianças do pulo”, por terem “pulado o primeiro ano e seguirem com o segundo”. Mas não houve pulo de fato, embora aparentemente é o que tenha parecido.

O que ocorreu foi um ajuste, se elas estavam na fase III aos seis anos, evidentemente deveriam ir para a turma de sete anos, o que, na nova configuração do ensino, compete ao segundo ano do fundamental.

Porém, muito se discutiu a respeito, dizendo-se que houve uma defasagem de conteúdo, haja vista que o que estava posto para ser trabalhado na fase III do infantil era diferente do conteúdo do primeiro ano do fundamental e que essas crianças sofreriam perdas significativas quanto à aprendizagem.

Essa “confusão” pode ser ilustrada na tabela abaixo:

Tabela 9 - Comparação entre o Ensino Fundamental de 8 anos (LDB nº. 9394/1996) e Ensino Fundamental de 9 anos (LDB nº. 11.274/2006)

Ensino Fundamental 8 anos (LDB nº. 9394/1996)	Ensino Fundamental 9 anos (LDB nº. 11.274/2006)	Idade dos alunos
Fase III - Educação Infantil	1º ano (EF9 anos)	6
1ª série (EF8 anos)	2º ano (EF9 anos)	7

2ª série (EF8 anos)	3º ano (EF9 anos)	8
3ª série (EF8 anos)	4º ano (EF9 anos)	9
4ª série (EF8 anos)	5º ano (EF9 anos)	10
5ª série (EF8 anos)	6º ano (EF9 anos)	11
6ª série (EF8 anos)	7º ano (EF9 anos)	12
7ª série (EF8 anos)	8º ano (EF9 anos)	13
8ª série (EF8 anos)	9º ano (EF9 anos)	14

Organizada pela autora

Embora isto seja um equívoco, pois o “segundo ano” do ensino fundamental de nove anos representava, em tese, a primeira série do antigo ensino fundamental de 8 anos, muitos pais e até mesmo professores não compreenderam a transição, na medida em que, nos livros didáticos, materiais e apostilados, havia duas nomenclaturas: segundo ano do ensino fundamental de 9 anos e primeira série do ensino fundamental de 8 anos, de modo que as pessoas se situassem quanto à mudança que ainda estava em processo.

Mais que isso, deveria haver um alinhavo entre a fase III do infantil e o primeiro ano do ensino fundamental de 9 anos, no sentido de que, se o pai resolvesse antecipar a saída do filho da escola, ao término do infantil II, de cinco para seis anos, e o matriculasse já no “novo” ensino fundamental, no primeiro ano, isto já sendo permitido, deveria ser garantida uma continuidade, não só no trabalho com os alunos de seis anos, como também uma unidade de organização curricular para todo o segmento fundamental. Conforme se confirma abaixo:

[...] Nossa experiência na escola mostra-nos que a criança de seis anos encontra-se no espaço de intersecção da educação infantil com o ensino fundamental. Sendo assim, o planejamento de ensino deve prever aquelas diferenças e também atividades que alternem movimentos, tempos e espaços. É importante que não haja rupturas na passagem de educação infantil para o ensino fundamental, mas que haja continuidade dos processos de aprendizagem (GOULART, 2007, p. 87)

Quando Leila (EMR) afirma que houve perdas para essas crianças e justifica sua indignação dizendo que essas serão as crianças marcadas, que sempre trarão problema na rede, ela apresenta uma alternativa de maior investimento na educação infantil, na formação do professor e assume a alfabetização como um problema sem orientação:

[...] Eu não gostei [...] Porque a fundamentação deles, alegar que é para acabar com o analfabetismo, porque eles não fortaleceram mais a educação infantil que a criança ia estar dentro de uma escola na qual ia ser legal pra ela [...] Aumentaram um ano [...] alfabetizar não é fácil, é muito complicado, você vai dando tiros para tudo quanto é lado [...] (LEILA, EMR)

Tendo em vista as reflexões da professora Leila (EMR), é importante considerar o que diz Kramer (2007):

[...] Educação infantil e ensino fundamental são frequentemente separados. Porém, do ponto de vista da criança, não há fragmentação. Os adultos e as instituições é que muitas vezes opõem educação infantil e ensino fundamental deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura. Questões como alfabetizar ou não na educação infantil e ensino fundamental continuam atuais. Temos crianças, sempre, na educação infantil e no ensino fundamental. Entender que as pessoas são sujeitos da história e da cultura, além de serem por elas produzidas, e considerar os milhões de estudantes brasileiros de 0 a 10 anos como crianças e não só estudantes, implica ver o pedagógico em sua dimensão cultural, como arte e vida, e não só como algo instrucional, que visa a ensinar coisas. Essa reflexão vale para a educação infantil e o ensino fundamental (KRAMER, 2007, pp. 19-20)

A contribuição de Kramer (2007) induz a olhar para a criança, independente do segmento em que esteja. Ampliar a discussão no horizonte da cultura e da história de maneira que, estando a criança em um ou outro segmento, sejam garantidas a ela dimensões maiores, que não fiquem limitadas apenas à preocupação de onde a alfabetização ocorre e como deve ser realizada, conforme expresso pela professora Leila (EMR).

A partir do momento em que se considerar e/ou perceber que educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis, envolvem afetos, saberes, valores, conhecimentos, atenção e que ambos têm por objetivo assegurar a apropriação e a construção de conhecimentos, a compreensão do significado desse ensino fundamental de nove anos, por parte de todos, professores, gestores, pais, comunidade, ficará provavelmente mais clara.

O que não pode deixar de ser considerado é que as crianças sejam atendidas em suas necessidades e que

[...] o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na educação infantil e no ensino fundamental e que saibamos, em ambos, ver, entender e lidar com as crianças e não apenas com estudantes. A inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras (KRAMER, 2007, p. 20)

A gestora Débora (EMP) e a professora Silvana (EMP) confirmam a percepção de Leila (EMR) quanto à criança do pulo, referindo-se à perspectiva dos pais:

[...] nós sofremos mais no primeiro ano [...] Com os pais que acharam um absurdo, ficou assim: os pais falavam que ele ia para o primeiro ano direto, ia pular uma etapa da vida (Débora, EMP)
 [...] as mães falavam assim, é primeiro ano [...] elas confundem bastante! Pra gente por na cabecinha delas que não é primeira série
 [...] as mães falam: mas ele está indo assim tão novinho [...] vai ter

que aprender o ano que vem, como assim? Ele vai ter que ler?
(SILVANA, EMP)

Também Débora (EMP) e Silvana (EMP) trazem à tona o problema dos professores que, assumindo essas turmas, ficaram sem saber como trabalhar:

[...] também para as professoras que estão há anos no fundamental e pegam a criança da antiga terceira fase e ficam na dúvida se eu vou alfabetizar ou eu vou dar atividades da pré-escola (DÉBORA, EMP)
[...] eu acho que para muitas professoras que são esclarecidas teve isso também, que puxaram os conteúdos da primeira série (SILVANA, EMP)

Interessante que uma observação fortemente sinalizada que fica em meio a professoras e gestoras, em relação à implantação da Lei nº. 11.274/2006, especialmente para a criança de seis anos, é a de definir quando será o momento certo para a alfabetização, como se fosse este o objetivo maior, em detrimento dos demais a que se refere a inclusão.

Goulart (2007) amplia a discussão do momento em que se deva alfabetizar, considerando a linguagem em uma perspectiva maior, não apenas focada na série de um segmento ou de outro. Ao contrário, sinaliza para aquilo que se propõe na condição de segmento fundamental de 9 anos, da extensão, ao longo dos anos, dos objetivos propostos – no caso aqui descrito, a linguagem:

[...] Consideramos, então, que todo professor, de qualquer nível de ensino, é um professor de linguagem. Desta forma, o(a) professor(a) que trabalha com os conteúdos de história, biologia, de matemática, ou de outra área qualquer, precisa pensar-se como professor(a) de linguagem – é principalmente com a linguagem verbal que as relações ensino-aprendizagem acontecem, por meio de diálogos, exposições orais, atividades de leitura e escrita, análise de imagens, de quadros, de gráficos e problemas, entre outras atividades. Todos somos responsáveis pelo trabalho com a linguagem, seja na primeira série/ano escolar ou nas últimas séries/anos do ensino fundamental. Pensar na organização da escola em função de crianças nas séries/anos iniciais do ensino fundamental, com ênfase nas crianças de seis anos,

envolve concebê-las no sentido da inserção no mundo letrado. Esse mundo é constituído com base nos valores da escrita nas práticas e relações sociais, embora nem sempre esteja presente materialmente (GOULART, 2007, p. 92)

Um ponto crítico levantado por Leila (EMR) diz respeito ao fechamento das salas de aula da fase III, nas EMEI, como também a fase anterior, das crianças de cinco anos (fase II), que ficou sem orientação para o professor, quanto ao trabalho: alfabetiza ou não, letra cursiva ou não, que conteúdo trabalhar, continuando ainda a discussão sobre alfabetização:

[...] Os professores também não gostaram porque primeiro na Emei ia fechar uma sala; segundo, o que fazer com essas crianças? Então eles iam para o fundamental e fazia o que com a segunda fase? Vou ter que descaracterizar a segunda fase? Daí ficou aquela coisa, além da preocupação com o conteúdo, a preocupação com a letra, com o tipo de letra, alfabetização [...] deu um nó na cabeça do professor (LEILA, EMR)

No caso deste município, como já visto, os professores entrevistados foram os que já tinham experiência anterior com a criança de seis anos; porém, no relato da gestora Lina (EMQ), também ficou evidenciada a situação dos professores que já trabalhavam com a antiga primeira série (que se referia a crianças de sete anos) e assumiram essas turmas de crianças de seis anos, o que acabou desencadeando desconforto e, em alguns casos, falta de estímulo, haja vista que esses professores não tinham muita afinidade com a idade de seis anos.

Essas afirmações foram feitas pela coordenadora Lina (EMQ), após o término da gravação da entrevista.

A professora Leila (EMR) tem uma postura quase que avessa ao sistema educacional, quando se ressentiu ao dizer que tudo é feito sem consulta e de acordo com a vontade de cada governante. Sua atitude é uma repulsa ao sistema que implantou a mudança, julga-a como uma questão política e, como tal, espera que em breve essa lei não esteja mais em vigor, citando exemplos de outras situações que já vivenciou:

[...] eu acho que não deveria ter acontecido [...] eu acho que eles fazem as coisas e não consultam as bases, base que eu digo é gestores e secretários, não precisa ser o professor [...] os secretários consultam com seus gestores que consultam seus professores [...] mas não, parece assim [...] aí, hoje acordei com uma vontade de passar as crianças de 6 anos para ao fundamental, acho que vai ser legal [...] a minha esperança é que um dia caia [...] eu acredito [...] Que existia a admissão no ginásio e caiu [...] Já existiu pré-escola do Estado, caiu então a gente sabe que muda (LEILA, EMR)

Nóvoa (2009) defende a necessidade de se rever a maneira com que está organizada a profissão docente, de modo que os professores não tenham estes controle e rigidez marcados pelas tradições que se caracterizam por regulações externas draconianas, burocráticas, com ações controladas que, ao final, diminuem a margem de autonomia, independência e liberdade dos docentes.

Sustenta a ideia da colegialidade, que, ao contrário do que está exposto na fala de Leila (EMR), seria a partilha, a parceria, os processos de integração que privilegiem as referências de um trabalho cooperativo entre os professores, em um campo profissional mais aberto, contrapondo o excesso de dispositivos burocráticos que visam a responder às necessidades meramente técnicas ou administrativas (no caso, a mudança do ensino) como emergência de um apelo governamental.

Nóvoa (2009), então, apresenta suas considerações sobre os processos de mudança, propondo:

Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão coletiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional (Nóvoa, 2009, p. 8)

Para além do que Nóvoa (2009) aponta, tem-se, também, complementando as discussões que se referem à identidade profissional do professor, que estas estão

atreladas às relações interpessoais que se estabelecem com os pares, com o mundo, com todos os fatores, enfim, que permeiam sua trajetória de vida.

Assim, o professor que está à frente de uma turma de primeiro ano do ensino fundamental I, com crianças de seis anos, não é o mesmo que já esteve à frente do trabalho com crianças de seis anos, na educação infantil.

Afirma-se isso tendo-se em vista que, sendo o mesmo professor fisicamente que teve essa experiência no ensino infantil com crianças de seis anos, o contexto em que essas relações se estabeleceram foi outro: outro segmento, outros objetivos e também outra interlocução com as pessoas, coordenadora e professores.

Então, não se pode considerar que nada mudou ou que esse professor, já tendo tido a experiência com crianças de seis anos, não terá dificuldades ou problemas.

Além das considerações já feitas, com Dubar (2005), sobre identidade, também se apresenta a contribuição de Ciampa (1984), no que diz respeito à questão de identidade desse profissional que assumiu o primeiro ano do ensino fundamental, nomeada como “identidade pressuposta” – Dubar (2005) lida com este conceito como “identidade virtual” para o outro – aquilo que se espera do sujeito, tendo em vista o que ele sempre representou aos demais, considerados “os outros significativos” (LUNA; BAPTISTA, 2001, p. 46), que são: seus pares, sua família, seus coordenadores e a sociedade como um todo, mediante sua prática, experiência, maneira de agir e seu trabalho.

Porém, esse professor também sofre e corre riscos com sua questão identitária, na medida em que é reconhecido como professor de crianças de seis anos, pelas relações interpessoais que estabeleceu ao longo de sua carreira com os grupos e, sendo assim, seu conhecimento e sua prática se certificam como tal sendo repostos a todo momento como professor de crianças de seis anos, carregando em si uma marca, cada vez que estiver à frente destas.

Não se sabe ao certo se os professores pesquisados teriam essa expectativa quanto a utilizar a experiência anterior, dando as mesmas aulas ou fazendo as mesmas coisas que faziam quando as crianças de seis anos estavam no segmento infantil, jardim III.

Ao mesmo tempo, foram esses os professores que assumiram as turmas de primeiro ano do segmento fundamental, o que também pode levar à consideração de que o padrão de escolha, até mesmo no município, foi o de professores que já tinham experiência com crianças de seis anos.

Por outro lado, o que se esperaria é que esses professores agora entrassem na nova estrutura, segmento fundamental, com outras expectativas.

Isso modificaria, então, a questão identitária tanto do professor, quanto do segmento em que está realocado, fundamental, e também das relações que se estabelecem nessa nova configuração, até porque se ele agir como se estivesse ainda no antigo Jardim III, quando chegar ao final do ano letivo, em que o aluno vai para o segundo ano do ensino fundamental, haverá uma defasagem que o professor do segundo ano deverá sanar, resgatando o que não ocorreu, de fato, no primeiro ano.

Assim, ao término dos nove anos do segmento fundamental, tornar-se-á visível essa discrepância que começou na base, aos seis anos. São necessários esse alinhavo e essa reestruturação.

Estende-se a discussão também ao professor da escola particular, no caso Rute (EPC), que também é quem assumiu o primeiro ano. Neste caso, igualmente, está implícita a ideia de que o professor que já deu aula no Jardim III é o que daria conta do primeiro ano.

Além disso, e contrariamente ao que ocorreu na escola municipal, conforme já discutido anteriormente, se Rute (EPC) se mantém, no caso da escola particular, na mesma estrutura e na mesma sala de aula que era do Jardim III, a integração esperada com o ensino fundamental, da mesma forma, não acontece, assim como a constituição identitária da professora como docente do primeiro ano do ensino fundamental.

E igualmente para ambas, escola municipal e particular, se, na mudança da criança de seis anos para o fundamental, não se considera aquilo com que a criança deixou de ter contato no segmento infantil e já se passa à cobrança em termos de uma primeira série antiga, nos moldes da Lei nº. 5.692/71, avaliando que a criança é incapaz, é muito nova, não sabe fazer, não foi preparada para tal coisa, também aí se têm as

questões da estrutura aliadas à identidade desse primeiro ano. Então são as duas coisas que precisam ser amalgamadas: estrutura e identidade.

Assim, esse professor, não atendendo à expectativa prevista, deve reorganizar-se para encontrar um novo caminho de ser professor de crianças de seis anos no ensino fundamental, num movimento de superação da identidade pressuposta, abrindo espaço para outra perspectiva de ser professor dessa faixa etária.

Luna e Baptista (2001) complementam essas afirmações, considerando que

[...] nossa identidade é determinada pelas condições históricas nas quais nos encontramos, emergindo em referência a um mundo constituído pelos “outros significativos”, nossa identidade se faz também em referência ao nosso projeto de futuro, àquilo que pretendemos ser. A “identidade que desejamos ter” possibilita a integração de todas as identidades que já fomos: o salto para o futuro, o movimento para adiante faz parte do infinito processo de construção de nossa identidade. Ou melhor, no processo de construção que só finda quando morremos e ficamos representados na memória dos demais (LUNA; BAPTISTA, 2001, p. 46)

Para o professor dessa pesquisa, que assumiu as turmas de seis anos do segmento fundamental, abraçar este novo caminho, que não é fácil, exigirá uma reconstrução como professor. Assim:

[...] é através da nossa consciência crítica da possibilidade do vir-a-ser – do fato de que, diferente dos animais, somos produtores de nossas condições de existência e produzimos a nós mesmos - que nos apresentamos com nosso ser real. Ou ainda, é rompendo com a alienação no que se refere à reposição que efetuamos da identidade pressuposta que podemos, ao mesmo tempo, repô-la e nos apresentarmos plenamente (LUNA; BAPTISTA, 2001, p. 47)

Aproveitando as considerações expostas acima por Luna e Baptista, atente-se para outro ponto da fala de Leila (EMR), que alia seu discurso a uma atitude que vai do conformismo a um entusiasmo exagerado, quando fala sobre as mudanças:

[...] Mas eu adoro as mudanças e fazer parte da história! Eu quero aprender com eles e ver até que ponto são positivas. Isso que me move, que eu mais gosto na minha profissão [...] Desafios [...] eles optaram por isso e a gente obedece [...] é uma questão política [...] eu não sei por quanto tempo [...] Para ter um parecer, para ver se essa atitude do governo foi válida. Não sei (LEILA, EMR)

Dubar (2005) coloca em debate a questão da identidade de empresa assinalando que a

[...] identidade de empresa se inscreve em um círculo vicioso que combina grande contribuição e grande retribuição [...] ao estabelecer uma relação de colaboração recíproca com a instituição à qual se identificam, esses trabalhadores permitem o reconhecimento de saberes específicos que fundamentam sua esperança de evolução; podem, assim, consolidar essa esperança reestruturando sua trajetória passada como uma antecipação de sua progressão futura. Transação objetiva e subjetiva se fortalecem e se confirmam mutuamente na construção de uma identidade tanto reconhecida na empresa quanto socialmente legitimada (DUBAR, 2005, p. 293)

No caso de Leila (EMR), não se pode considerar que houve plenamente uma reciprocidade, visto que ela traz a postura de obediência, em sua fala, o que leva à inferência de que houve uma imposição e não uma discussão. Mas, apesar disso, também há uma sensação de esperança quanto à mudança, uma expectativa do que será de tudo isso, um olhar positivo quanto aos desafios.

Então, se a identidade profissional diz respeito à representação que alguém faz de si, segundo o que os outros lhe atribuem, neste caso, em especial, a professora Leila encontra-se em uma situação de aceitação e passividade, assumindo a identidade pressuposta que o governo espera.

Em Luna e Baptista (2001), tem-se o questionamento da crise identitária em que os professores se encontram, considerando que estes apenas reproduzem as orientações políticas, deixando de lado a satisfação das próprias necessidades, aquilo que pensam e sentem:

[...] O trabalho (processo de transformação da natureza para a satisfação das nossas necessidades) que, por definição, deveria existir para a realização humana, passa, no sistema capitalista de reprodução, à condição de fim último (maximização do capital), negando o homem enquanto homem que se produz ao produzir, transformando-o em algo coisificado, em trabalhador-mercadoria. (LUNA; BATISTA, 2001, pp. 49-50)

Comparando, então, com o que se considerou das reflexões de Dubar (2005) e Leila (EMR), extrai-se que a implantação da mudança foi realizada de modo a ser o professor o seu mero executor, conforme o “trabalhador-mercadoria” citado por Luna e Batista, e não o que a idealizou.

Por outro lado, na opinião das gestoras, há uma unidade e as percepções se complementam.

Clara (EPC) não define que avaliação faz da lei, assumindo que só se saberá o resultado daqui a 10 ou 12 anos. Assim, joga para frente o que acontece neste momento, inclusive em sua escola. Sua opinião vai de encontro ao senso comum: geralmente as pessoas têm uma reação de desconfiança com relação às mudanças:

[...] Ainda não consegui chegar a uma conclusão real com relação a isso, mas as crianças de cinco anos sentiram bastante [...] se vai ser bom, só daqui a 10, 12 anos que vamos saber. Está muito novo. Eu acredito que é a mesma coisa assim, com uma comparação: a lei da inclusão, você lê aquilo e é tudo muito lindo, que benção que fosse do jeito que está escrito, mas a partir do momento que você se depara na realidade, é humanamente impossível colocar o que está no papel na prática; essa questão da lei é muito isso, no papel perfeito, mas quando passa para a realidade, é difícil (CLARA, EPC)

Débora (EMP) assume sua fragilidade diante da mudança e considera que, em 2011, está tendo o devido suporte que faltou no momento da implantação:

[...] A situação estava complicada [...] eu estava complicada enquanto educadora, com 25 anos de magistério [...] já passei por um ciclo básico da vida, por tantas nomenclaturas. Hoje sim, nós temos uma equipe maravilhosa que faz um trabalho com a gente [...] elas pegam a equipe gestora, e nós fazemos a capacitação das professoras mediante o que elas nos passam [...] nós estamos sendo bem trabalhadas nesse sentido [...] cada um tem seu dia [...] supervisor, coordenador, diretor. Eles estão fazendo uma renovação, eu não gosto da palavra reciclagem, nós precisamos sair das teias de aranha do sistema e inovar, aprender, você pode ver que na escola muda até o perfil, você pode ver que em todo lugar tem a plaquinha colada da missão da escola [...] temos um mural aqui na escola sobre missão 2011. Começamos como uma formiguinha [...] hoje eu estou tranquila (DÉBORA, EMP)

Dessa maneira, Débora sente-se segura, como gestora, com um modelo de atuação que lhe indique o que fazer com seus professores, segundo um instrumental pré-estabelecido que venha de fora e trace as normas do trabalho, como se fosse um “pacote fechado de receitas” oriundo da Secretaria de Educação.

Imbernón (2006, p. 89) assinala que é preferível “eliminar a assessoria entre iguais se estes devem assessorar procedimentos técnicos, administrativos, lineares e uniformes”, tal como Débora aponta. Esperando pelo modelo pronto, Débora, na condição de gestora, deixa de considerar o que vem dos professores, o que nasce das interações, da cooperação, da troca, das novas possibilidades. Ao contrário, reafirma o modelo positivista da racionalidade técnica, o qual privilegia um perfil de profissional técnico sujeito a obedecer a ordens e regras de modo a atingir os fins predeterminados.

Assim, Morgado (2005) salienta que:

[...] Em termos educativos, parte-se do pressuposto de que as regras técnicas devem orientar a ação do sujeito. Ensinar resume-se à mera aplicação de norma e de técnicas derivadas de um conhecimento especializado [...] O profissional é tanto mais reconhecido quanto melhor o domínio técnico demonstrar na aplicação do conhecimento pré-fabricado e na solução de problemas (MORGADO, 2005, p. 35)

Lina (EMQ) continua firme em sua convicção de que essa lei foi desnecessária e que a criança de seis anos deve estar na pré-escola, tal como na opinião da professora Leila (EMR):

[...] Desnecessária. Sabe, eu vou e volto com essa lei, porque você conhecendo a lei até pode achar que se fosse tudo aquilo que estava escrito nos documentos seria bom, um ano a mais de escolaridade, mas desde que contemplasse tudo o que a criança pede nesta faixa de idade, e não é isso que acontece [...] então eu acredito que ainda a pré-escola seja o melhor lugar para a criança de 6 anos. Quando chega aqui a coisa estoura muito feio! Um ano a mais lá era o ideal, porque na antiga terceira fase eles iam aprender o caderno, o sentido da linha, para eles ali era novidade, tinha a festinha do primeiro caderno [...] Aqui já chega com oito cadernos [...] perdeu, pra mim perdeu (LINA, EMQ)

Na percepção de Lina (EMQ), a criança perdeu com essa mudança. Seus argumentos giram em torno do que se trabalhava no segmento infantil e o que acontece agora no fundamental, comparando os dois segmentos.

Anteriormente, discutiu-se a questão que envolve a identidade do professor que está à frente do primeiro ano do ensino fundamental. Com a fala de Lina (EMQ), advém a discussão da identidade do próprio ensino fundamental, que não está clara em nenhum momento e que deve emergencialmente ser analisada.

Na visão de Lina (EMQ), o conceito de ideal de ensino para a criança de seis anos é o que se fazia no segmento infantil: para ela, lá estava tudo certo. Não se discute aqui o certo ou errado defendido professora, mas sim a visão de que o que se faz no fundamental, agora, não é bom. Afirma que a criança perdeu, por conta de um trabalho diferente no segmento fundamental. Assim, para Lina (EMQ), a mudança foi para pior, não tem significado, não faz sentido, não tem por quê!

Com vistas a essas ponderações da professora Lina (EMQ), tem-se a contribuição de Imbernón (2006, p.95), que, ao analisar as reformas ocorridas, especialmente no final dos anos 80 e 90, aponta que dificilmente as mudanças são “transferidas para a realidade da prática educacional e da formação”. Ainda acrescenta que

[...] uma verdadeira mudança não pode ser proposta seriamente sem que se possua um novo conceito e uma nova mentalidade, uma nova forma de ver as ocupações sociais e a profissionalidade docente, sem definir uma nova política educativa e sem levar em conta as necessidades pessoais e coletivas da população e dos professores. Isso supõe romper certas inércias e ideologias institucionais que perduram, ainda, parcialmente, durante muitos anos (IMBERNÓN, 2006, pp. 95-96)

De certa forma, essas afirmações de Imbernón têm voz na expressão de Lina, pois não se considerou, mais uma vez, a contribuição dos professores e sua coletividade.

Ainda citando Lina (EMQ), outro fato que chama a atenção é que, em sua fala, há uma aproximação com a professora Rute (EPC), da escola particular, no sentido de endereçar essa lei ao norte do país, por considerar que lá há mais necessidade do que no Estado de São Paulo, que ela classifica como mais aparelhado, em termos de escolas:

[...] no Norte de nosso país, quanto mais cedo o aluno entrar na escola, melhor, não é o caso do Estado de São Paulo; nós temos grandes Emeis, vagas boas, professores bons, então eu acho que não foi para isso que essa lei veio especificamente para o Estado de São Paulo, mas veio para o território inteiro (LINA, EMQ)

Por trás dessa fala, existe novamente a concepção de ensino dualista, cujos protagonistas são ricos e pobres, em áreas rotuladas como privilegiadas (Estado de São Paulo) e carentes (norte de país), em uma afirmação que beira o preconceito quando assume que, no Estado de São Paulo, há boas escolas, professores e EMEI. E no resto do país, não?

Na visão de Freire (1997), existe certa “miopia” que assola a compreensão e percepção dos professores e que está intimamente ligada a uma questão de cunho ideológico, encontrando eco em discursos conhecidos historicamente e politicamente, como, por exemplo, no caso de Lina, com os estigmas de escolas geograficamente classificadas:

[...] Saber igualmente fundamental à prática do professor ou professora é o que diz respeito à força, às vezes maior do que pensamos, da ideologia. É o que nos adverte de suas manhas, das armadilhas em que nos faz cair. É que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade, ao mesmo tempo que nos torna “míopes” [...] A própria “miopia” que nos acomete dificulta a percepção mais clara, mais nítida da sombra. Mais séria ainda é a possibilidade que temos de docilmente aceitar que o que vemos e ouvimos é o que na verdade é, e não a verdade distorcida (FREIRE, 1997, pp. 141-142)

Até que ponto essa miopia tratada por Freire (1997), do olhar que não enxerga, do sentimento que não se revela, da conduta que não resolve, não está amalgamada nas entranhas do ensino brasileiro desde sempre, dificultando ações, reações e mudanças?

A seguir, serão expostas as considerações finais deste trabalho, que não se encerram aqui, mas oferecem meios de discussão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chega-se ao momento do encontro. Ou, pode-se dizer, reencontro. Reencontro com as dúvidas e expectativas. Mas também encontro com o que se aprendeu nesta trajetória, nesta estrada.

Tendo em vista aquilo que inicialmente foi apresentado como tese de que as mudanças do sistema de ensino, instituídas por normas legais, têm significado e resultados na medida em que, por um lado, são decorrências de necessidades identificadas nesse sistema e, por outro, resultam de amplas discussões e reflexões dos educadores a respeito, além da formação deles para sua implantação, afirma-se que, se não houver diálogo entre o que se constitui como norma, lei ou parecer e trabalho de formação, discussões e acompanhamento com quem efetivamente realizará e implementará as ações, essas mudanças ficam comprometidas.

Para chegar-se a estas considerações, percorreu-se um caminho a fim de se compreenderem as mudanças ocorridas, especialmente com o segmento do ensino fundamental, no decorrer da história brasileira, considerando a configuração desse nível ao longo das décadas.

Buscaram-se, também, na literatura, autores que já estudassem o efeito que as reformas de ensino trazem à educação e os objetivos que são lançados com a política vigente na época de suas implantações.

Fez-se um rastreamento de pesquisas no país que tratassem da mudança do ensino fundamental de nove anos, segundo a Lei nº. 11.274/2006. Dentre estes estudos, Araújo (2008); Arelaro, Jacomini e Klein (2011); Bonfim (2010); Correa (2011); Lima (2011); Moro (2009); Moya (2009), Nogueira e Catanante (2011); Oliveira (2009); Pansini e Marin (2011) apontaram para uma mudança legal aligeirada, sem reuniões de formação, tanto para professores, quanto gestores, o que se descortina como semelhante a alguns achados ventilados por esta pesquisa.

Com esses trabalhos, teve-se a oportunidade de verificar as regiões brasileiras em que já existe algum tipo de estudo dessa temática e quais foram os interesses específicos em cada uma delas.

Embora o grande objetivo fosse compreender como ocorreu a implementação da reforma do ensino fundamental de nove anos, em especial para o primeiro ano do ensino fundamental, houve, em cada pesquisa, um olhar que versava sobre a criança no primeiro ano do ensino, as mudanças ocorridas, os conteúdos, atividades realizadas, a opinião dos professores em relação à mudança e as relações que estavam se estabelecendo nesse novo segmento.

Assim, levando-se em conta a tese que se propôs aqui apresentar, considerando que as mudanças só se concretizam a partir do momento em que os agentes – professores e gestores – conhecem o teor das leis, pareceres e resoluções, participam dos processos e das leituras, de reuniões de discussão e formação, decidiu-se investigar aqui como ocorreu a mudança anunciada pela Lei nº. 11.274/2006 para o ensino fundamental de nove anos, tendo como sujeitos professores e gestores desse segmento de ensino.

Os objetivos lançados, de modo que correspondessem a este estudo, tiveram como premissa considerar sob que condições tais mudanças ocorreram.

Deteve-se esta tese não apenas no aspecto formal da mudança, lei, normas, pareceres, resoluções, como também nos atores que devem implementá-la – professores e gestores, razão pela qual a dúvida central foi investigar em que medida a Lei nº. 11.274/2006, os pareceres e outros instrumentos legais dela decorrentes ofereceram subsídios à mudança da criança de seis anos para o ensino fundamental, como essa mudança foi vivenciada por professores e gestores desse ensino, quem são os professores que estão à frente do primeiro ano, do ponto de vista se sua identidade profissional, e quais são os encaminhamentos sugeridos para o trabalho com o primeiro ano.

Resolvemos que faríamos uma pesquisa com professores e gestores do primeiro ano do ensino fundamental, e que utilizaríamos: questionários, que trouxessem dados do perfil do professor e do gestor, e entrevistas semiestruturadas, que possibilitassem maior abertura para as respostas dos entrevistados.

A escolha pelo gestor também se deu por considerar-se que ele faz parte do processo de implantação das mudanças na escola, bem como de sua organização e da formação dos professores para tanto.

Traçaram-se as questões da pesquisa, que iam ao encontro das hipóteses havidas quanto à mudança que a Lei nº. 11.274/2006 e seus instrumentos decorrentes desencadearam para o ensino fundamental, que estão a seguir:

- a) Professores e gestores tiveram oportunidades de discussão com suas secretarias, de modo que fosse possibilitada a compreensão das propostas da nova lei e seus instrumentos?*
- b) Houve um trabalho de preparo para a recepção das crianças oriundas do segmento infantil, no sentido de: organização curricular, metodológica e de conteúdos, organização de espaços próprios, incluindo salas de aula, mobiliário, área externa e demais estruturas que compõem a educação de crianças de seis anos, no ensino fundamental de 9 anos?*
- c) Como foi recebida por professores e gestores a mudança da criança de seis anos para o ensino fundamental?*
- d) Como professores e gestores se posicionam e analisam a mudança, já com cinco anos de implantação?*
- e) Quem é o professor, nesta pesquisa, que está à frente do trabalho com a criança de seis anos no novo ensino fundamental?*

Em linhas gerais, o que se encontrou, nesta pesquisa, foi que a implantação da Lei nº. 11.274/2006 se deu de maneira aligeirada e desastrada, seja do ponto de vista da compreensão dos professores e gestores, na execução da mudança das crianças de seis anos para o primeiro ano, seja na própria formação deles, que deveriam participar de reuniões de esclarecimento das decisões da lei como também dos encaminhamentos dos trabalhos, que se propunham especialmente para esse grupo de primeiro ano.

Além disso, o espaço físico não considerou os ajustes necessários para a recepção das crianças de seis anos.

Notou-se que, em termos de conhecimento dos documentos legais que amparam essa mudança, tanto as escolas municipais, quanto a particular desconheciam-nos até o momento da pesquisa, em 2011.

Todos afirmam que existe o material na escola ou na secretaria, mas, por motivos diferenciados, na particular, por remeter à matriz da franquia todas as decisões e modificações que devem ocorrer, e nas municipais, porque ficam na dependência de órgãos como secretarias de ensino ou de supervisores para ancorarem as mudanças, as cinco escolas pesquisadas (EPC/EMP/EMQ/EMR/EMS) não mostraram conhecimentos consistentes nas novas orientações legais quanto ao primeiro ano.

Tanto é que, em 2011, chegou às escolas municipais um material de base, apostilado, do sistema Positivo, do qual professoras e gestoras esperavam, ansiosas, uma “luz” ao trabalho que deveria ser realizado.

Na escola particular, ao contrário, não houve sequer alusão a que o trabalho com conteúdo fosse um problema, visto que as educadoras não reconhecem mudança, pois todo seu trabalho e metodologia estão balizados na franquia apostilada que há anos direciona seu corpo docente.

Também não houve amparo das secretarias de ensino ou cursos de formação para que professores e gestores estivessem melhor preparados para a implantação da Lei nº. 11.274/2006, tanto nas escolas municipais, quanto na particular.

Algumas ações isoladas ocorreram, como encontros com os gestores e palestras, nas escolas municipais, sem o envolvimento de professores, após a decisão de implantação da lei, o que gerou muita insegurança para todos.

Desde o ano de implantação até o ano desta pesquisa, professores e gestores das escolas municipais foram trabalhando de acordo com o que consideravam importante para a criança de seis anos, com referências em suas experiências anteriores. Só depois veio o “norte”, como as professoras reconhecem, do sistema apostilado, para esclarecer o caminho que deveria ser seguido, desde o infantil, quatro anos, até o final do fundamental I, dez anos.

Outro ponto significativo: encontrou-se, em duas escolas municipais, (EMP) e (EMR), uma situação de espaço físico diferenciada e mais adequada. Na primeira, há

bastante área livre, verde, parque infantil e salas de aula de acordo para as crianças; na segunda, já havia anteriormente um situação privilegiada, o que não é comum, por ter sido uma EMEI que foi modificada para escola de ensino fundamental, com o objetivo de atender a crianças até os dez anos de idade. Assim, manteve a configuração de EMEI, com área verde, horta, salas para crianças de seis anos e recebeu alguns alunos oriundos de outras escolas, que, somados aos já existentes, formam as séries subsequentes que encerram o fundamental I.

Ainda na questão do espaço físico, que é um grande diferencial da escola infantil para o segmento fundamental, quando, nas escolas municipais pesquisadas, houve um preparo anterior para o trabalho com a passagem das crianças da fase II, cinco anos, que seriam matriculadas, no ano seguinte, no fundamental, verificou-se, aparentemente, um choque menor quanto ao espaço, embora as crianças, no início das aulas, perguntassem às professoras se poderiam brincar na escola e, em alguns casos, ainda apresentassem desconforto quanto à nova escola.

Sem contar com as duas escolas municipais que oferecem um espaço melhor, (EMP) e (EMR), as demais só têm pátio de cimento, contando as escolas da pesquisa e as outras escolas que eram estaduais e se transformaram em EMEF. Esses dados foram relatados pela gestora da escola EMQ.

Na escola particular, o espaço físico para a criança de seis anos se manteve no segmento infantil e, só quando a criança faz sete anos, muda para o fundamental, no segundo ano, em outra ala da escola, que não tem área verde, só há uma quadra de cimento.

Assim, tanto a escola particular, quanto a municipal não levam em consideração o espaço físico como fator de importância para o desenvolvimento das habilidades bio-psico-sociais da criança de seis anos.

Em relação ao mobiliário que as crianças utilizam para estudar, também há considerações, visto que, como na escola municipal as crianças do fundamental I revezam a sala de aula com as crianças maiores, a carteira é a mesma, não estando adequada para os alunos menores.

A ergonomia é desproporcional ao tamanho das crianças: os pés das crianças ficam suspensos, balançando livres, os braços se apoiam nas mesas de maneira desconfortável. Os alunos ficam muito tempo sentados nessa posição, o que acarreta sono e cansaço. Ao todo, as crianças têm cinco horas de aula por dia.

Na escola particular, não acontece isso, pois os alunos permanecem nas salas do infantil III, com suas mesas e cadeiras, e, quando vão para o segmento fundamental, fazendo o mesmo esquema de rodízio com os maiores, como na municipal, as carteiras têm apoio para os pés. Um ou outro não tem altura, mas a maioria já a atingiu para o novo mobiliário.

Assim, esse primeiro ano do ensino fundamental é novo em tudo e, como tal, deve-se atentar inclusive para o professor que estiver à frente desse grupo de crianças.

Nesta pesquisa, o professor que está trabalhando com as crianças de seis anos é proveniente do Jardim III, educação infantil. Este professor do Jardim III tem toda a carga de experiência do segmento infantil. Considerava-se que, saindo do Jardim III, esse professor teria possibilidade de se desenvolver com sucesso no primeiro ano do fundamental. Quando ali chegou, percebeu que não era do jeito que imaginava ou esperava: o segmento fundamental tem outra estrutura, outra metodologia, outras bases, que, independente da mudança da Lei nº. 11.274/2006, deveriam ter sido estudadas.

Também há o professor que já trabalhava no Estado, com crianças de sete anos, primeiro ano do ensino fundamental, nos moldes da Lei nº. 9.394/96, segundo a gestora Lina (EMQ), e que, com a mudança da Lei nº. 11.274/2006, não viu problema em assumir as turmas de seis anos.

Outro equívoco, pois, ao assumir essas turmas, foi o seguinte: as idades das crianças que chegaram apresentavam diferenças de até um ano, o que gerou no professor insegurança e desconforto quanto ao trabalho que deveria ser realizado. Em sua visão, as crianças que chegam são nenês, imaturos, não sabem nada.

O impasse está aí: vem um professor de cada lado, infantil e fundamental, para um primeiro ano que é novo e ele merece ser trabalhado com uma nova identidade. Isso ainda não está claro para professores, gestores e para o próprio sistema.

Do ponto de vista da identidade das pessoas, parece que se instaura uma crise para esse professor que está à frente do primeiro ano, uma vez que os dados revelaram que nem é professor de primeira série, nem professor de infantil.

Retomando os movimentos de “atribuição e pertença” em Dubar (2005), percebe-se como a negociação fica complexa quando a “transação objetiva”, entre o indivíduo e os outros significativos, no casos professor-escola, professor-gestor, professor-secretarias de ensino, é mal conduzida: não há preparo, não há formação, não há esclarecimento legal. Além disso, há o entrecruzamento de uma transação interna mal resolvida do próprio professor.

O que se entende disso é que, quando não há uma boa informação, como é que se pode fazer uma boa escolha, uma boa negociação consigo mesmo do que se deve ser se nem a própria pessoa tem clareza do que deve ser?

Mais ainda, é tão grave quanto quando assumo que sei e que vou “dar conta” de uma nova situação, considerando ser esta tal e qual como anteriormente. Porém, ao entrar em contato com o novo, tudo é diferente; não é nada da maneira como eu supunha que fosse, nem mesmo da forma que sempre fiz. Nesta situação, fico em um limbo em que não estou nem em um segmento, nem em outro, e todos os meus “saberes da experiência” (Tardif, 2010) e o meu “conhecimento do conteúdo” (Shulman, 1987) não se encaixam nessa nova configuração. Precisam ser atualizados e revisitados.

Na realidade, o professor precisa constituir-se como um novo profissional, atento à criança que recebe, levando em consideração novas metodologias e conteúdos e priorizando os encaminhamentos dos trabalhos com a criança de seis anos no ensino fundamental.

O atual primeiro ano do ensino fundamental não recebe mais quem ele recebia, quando estava nos moldes anteriores da lei, que era o aluno do Jardim III ou Fase III e que já tinha uma experiência de alfabetização.

Ele recebe agora a criança do Jardim II ou Fase II, que ainda não tem a sistematização de alfabetização. Portanto, deverá recebê-la no primeiro ano, considerando o que ele conhece e desconhece, do ponto de vista da alfabetização, a qual

deverá ser alinhavada até o terceiro ano do segmento fundamental, conforme o sistema ciclado.

Ao mesmo tempo que esses ajustes devem ocorrer no fundamental, desvelando-lhe outra identidade, o mesmo deve acontecer no infantil, que necessariamente buscará também outra identidade, que agora considere, para as crianças de quatro e cinco anos, novos comportamentos, estruturas diferenciadas de ensino e metodologia, de modo que, ao chegar o aluno de seis anos no primeiro ano do fundamental, não apresente lacunas em seu desenvolvimento.

Que professor é esse, portanto?

É um professor a quem agora são atribuídas funções mais introdutórias à alfabetização do que anteriormente na primeira série. Por outro lado, ao lidar com uma criança um ano mais nova, portanto, com características psicológicas, sociais e até físicas diferentes, com hábitos escolares ainda relacionados muito mais à primeira infância, precisará rever os conteúdos que vai trabalhar, as metodologias que vai trabalhar não só para atender às questões cognitivas, pedagógicas para essa nova criança, mas também às questões psicológicas e sociais de uma criança dessa idade. Trata-se, pois, de um novo professor.

E o que é a implementação da reforma, do ponto de vista desse novo professor?

É convidar uma professora a olhar para si, sua prática e sua formação, que, em determinado momento, ao expressar a sua reação e seu desconhecimento, ainda não revela em si o processo de uma nova constituição identitária, uma vez que ela não reconhece, não identifica e não se identifica com as atribuições que a reforma está trazendo.

Interessante que, quando pensei em fazer esta pesquisa, uma primeira dúvida que me movimentava em relação à mudança que a Lei nº. 11.274/2006 trazia era em relação a quem seria o profissional que estaria à frente da criança de seis anos no ensino fundamental. É ele um professor do Ensino Fundamental que assumiu a turma de seis anos? É o professor da primeira série da lei anterior, nº. 9.394/2006? É, ainda, o professor da Educação Infantil que se deslocou para o segmento fundamental no intuito de trabalhar com as crianças de seis anos?

Essa dúvida me incomodava, porque, até então, a criança de seis anos era assistida pelo profissional de educação infantil, no segmento infantil, e o profissional responsável era, na maioria das vezes, o que fez Habilitação em Educação Infantil, no Curso de Graduação, sendo este Pedagogia, Normal Superior ou Instituto Superior de Educação ou Especialização em Educação Infantil, em Cursos de Pós-Graduação.

Hoje, percebo que, mediante os dados coletados, também considerando a formação dos profissionais entrevistados, é necessário mais que isso para o trabalho com o primeiro ano do novo ensino fundamental. Em meio a tantos cursos de graduação e pós-graduação, há tanta dúvida e contradição. Estes deveriam iluminar a prática e dar mais base para o trato com questões que permeiam a psicologia do desenvolvimento e o cotidiano das ações escolares que envolvem essas crianças.

Alinhando o caminho percorrido...

Termina-se este trabalho com a certeza de que há necessidade de mais pesquisa que privilegie questões que envolvam a mudança que a Lei nº. 11.274/2006 trouxe para o país, especificamente para o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos.

Sente-se que há necessidade de estudos territoriais, que se engajem em mapear, no país, como foram realizadas as modificações solicitadas pela sobredita lei e seus instrumentos legais para o ensino fundamental de 9 anos.

É pertinente socializar os encaminhamentos particulares utilizados em vários pontos do país para a implantação desse novo ensino, em especial os que obtiveram êxito e conseguiram realizar uma transição adequada para as crianças de seis anos.

De maneira geral, percebeu-se, nesta pesquisa, que, na maioria das vezes, não se estabeleceu o diálogo entre os dois níveis de ensino, infantil e fundamental, para realizar a passagem da criança de seis anos para o ensino fundamental.

O que professores e gestores chamaram de “ponte”, na escola pública, foi um movimento rápido, pontual, de algumas escolas municipais, não de toda a rede, e que

não partiu de um planejamento organizado no sentido de como deveria ser conduzido: cada escola pensou por si e não houve continuidade.

As crianças visitaram apenas uma vez uma escola de ensino fundamental que poderia ser ou não aquela em que eles se matriculariam no ano seguinte. No caso da escola particular, não houve uma organização adequada, apenas uma visita dos alunos do infantil à classe do primeiro ano e uma visita de uma professora do primeiro ano à classe do infantil.

Destacou-se, também, que, mesmo com a quantidade de manuais, emendas, pareceres, documentos orientadores e norteadores oriundos do processo de implantação da Lei nº. 11.274/2006, não houve tempo suficiente e hábil de discussão, compreensão das medidas e uma imersão dos professores com vistas ao novo formato do ensino.

Não há garantias de que o que se propõe (e está escrito na lei) está lido e incorporado! Isso ficou muito claro com os depoimentos dos professores, até porque muitos dizem mesmo não ter lido a legislação e os instrumentos decorrentes, embora estejam na escola para quem quiser ler!

Outro aspecto muito forte desta pesquisa diz respeito à formação dos professores, o que deixa uma abertura a novos estudos: até que ponto os cursos de pós-graduação, a distância ou não, estão cumprindo seu papel de formar efetivamente um profissional mais crítico e preparado para sua prática em sala de aula? Até que ponto esses cursos caminham na direção de apresentar conteúdos de relevância prática que façam parte do cotidiano das ações em sala de aula?

Consante as entrevistadas, fica claro que o objetivo desses cursos, para elas, é o de aumentar a pontuação no prontuário de professor, a fim de garantir uma aposentadoria mais abonada, visto que todos estão muito próximos dela. Não se falou em melhorar a formação, ou reformular uma formação anterior, ou complementar aquilo que está em falta.

São esses os professores que assumem, nesta pesquisa, o primeiro ano do ensino fundamental, os que têm maiores condições de escolha, no momento de atribuição de aulas no sistema municipal: mais tempo no magistério e mais pontos acumulados também com cursos de formação e pós-graduação.

Porém, os achados da pesquisa indicaram que a prática de anos no magistério, a experiência como professoras na educação infantil com crianças de seis anos e a experiência das gestoras também no segmento infantil não garantiram, por si só, o conhecimento necessário do que deva ser o trabalho com as crianças de seis anos no ensino fundamental.

Basicamente, esse seria o caminho natural, visto que a experiência adquirida ao longo de mais de 20 anos de magistério deveria conferir aos profissionais um suporte básico para saber o que fazer com a criança de seis anos em outro segmento.

Devido à quantidade de dúvidas que apresentaram com as questões que envolvem o primeiro ano do ensino fundamental, de como o trabalho deve ser desenvolvido, que conteúdos abraçar para essa fase do ensino, afirma-se aqui que a saída é a formação continuada desses profissionais. Nem a formação inicial (Curso de Pedagogia) dá conta por si só, tampouco uma pós-graduação, que tem prazo para começo e término.

Notou-se que há um descompasso em relação à Lei nº. 11.274/2006, seus pareceres e instrumentos decorrentes, visto que a falta de conhecimento e discussão dessas diretrizes e orientações permitiu e permite que cada um faça seu trabalho de acordo com suas convicções, calcadas em uma prática de ensino que tem suas raízes no segmento infantil, adaptada ao fundamental.

O primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos ora se revela como a terceira fase do segmento infantil, “maquiada” de fundamental, ora como uma antiga primeira série do segmento fundamental das Leis nºs. 5.692/71 e 9.394/96, que não sabe o que fazer com a criança de seis anos, visto que seu trabalho era com a criança de sete anos.

Há necessidade de se questionar, inclusive, a identidade desse ensino fundamental de nove anos trabalhando na coletividade, com equipes de apoio, professores, gestores, em horários de estudo dentro da escola, no ambiente de trabalho, com reuniões semanais, com discussões, apresentação de casos e de exemplos, de modo que se esclareça efetivamente qual deva ser a abordagem desse ensino e seus objetivos.

Incorporar crianças de seis anos no ensino fundamental, simplesmente, sem que essa medida seja compreendida, absorvida e internalizada por aqueles que deverão atender à determinação, ou seja, professores e gestores, não cumpre o objetivo de uma escola de qualidade para todos, preconizada pelos documentos oficiais do MEC.

Historicamente, esta foi sempre a tônica das leis neste país: de uma escola para todos.

Pelo caminho percorrido desde as Leis nºs. 4.024/61, 5.692/71, 7.044/82 e 9.394/96, sabe-se que, no desenrolar da história, este objetivo de educação para a maioria se esvai e, notadamente, busca-se uma nova possibilidade, calcada nos velhos anseios, com a Lei nº. 11.274/2006, que define a educação obrigatória, de caráter inclusivo para a criança de seis anos, a partir do ano de 2006.

No município pesquisado, faltaram elementos que vão desde a compreensão dos objetivos dessa mudança, a apropriação dos encaminhamentos da criança de seis anos no ensino fundamental, a formação de um grupo de professores que garanta esse “trânsito” de mudança de maneira equilibrada e coerente, o conhecimento do material de apoio oriundo da lei por parte de gestores, a adequação dos espaços escolares para abrigar essa população de crianças pequenas e, finalmente, que tal inclusão se faça realmente com primor, atendendo a seu objetivo principal, que é o de levar boa educação à maioria das crianças brasileiras, que ficam na “periferia” da escola.

Na escola particular pesquisada, em que os segmentos infantil e fundamental estão no mesmo terreno e, assim, poder-se-ia fazer um trabalho de integração mais fácil do que o da escola pública, que requer o deslocamento das crianças, ele não ocorre adequadamente. Não se concebe a mudança de fato das crianças de seis anos do ensino infantil para o fundamental, permanecendo elas na classe de última fase do infantil, o que gera problemas quando mudam definitivamente no segundo ano do ensino fundamental, no espaço do fundamental.

Deve-se atribuir a isso uma falta de formação da coordenação da escola em compreender o que é esse ensino fundamental, qual o objetivo, qual a concepção que permeia a mudança da lei e, mais que isso, não há um trabalho que avalie o que essa mudança gerou ao ensino fundamental. A todos parece que permaneceu igual e que só

mudou o nome. Em suma, a escola particular se vale de sua condição espacial para camuflar uma mudança que não se faz, de fato.

Já na escola pública, há um envolvimento maior, pensando nos problemas que advêm dessa mudança tanto para crianças, quanto para os pais. Há um pequeno movimento entre os segmentos, ainda que ambos estejam em espaços físicos diferenciados. O que está em questão é a preocupação dos professores e gestores com a chegada da criança ao ensino fundamental.

Nesse sentido, a escola municipal está desenvolvendo um trabalho superior ao da escola particular, mesmo deixando alguns pontos em aberto, como o do próprio espaço físico para atender a essa criança. Esse trabalho merece ser aprimorado e repetido ao longo de vários anos, até que seja melhor compreendida a reforma e suas ações se concretizem.

Diante das realidades apresentadas nas escolas visitadas, a que mais se aproximou do que se considera aqui uma proposta adequada é a da escola que era EMEI e se tornou EMEFEI, pois lá a criança manteve-se no espaço e, paulatinamente, incorporou-se ao primeiro ano, sem sentir a diferença, e as salas dos segundos e terceiros anos foram se formando nesse mesmo espaço, sem solução de continuidade de seu processo de desenvolvimento.

Deve haver uma reformulação geral nos conteúdos do ensino fundamental desde a base, que é esse primeiro ano, ancorada no segmento anterior, de modo que não ocorra defasagem, como a apontada pela professora da escola particular, de que, quando a criança vai para o segundo ano, há uma diferença.

Aludida diferença existe porque o primeiro ano está sendo considerado como o antigo pré e não há um projeto claro que alinhe tanto o que está anterior ao primeiro ano, quanto relativamente aos anos subsequentes, encerrando o ciclo no nono ano.

Aumentou uma série, a inicial, e o que vem depois continuou da mesma maneira, alterando-se apenas a nomenclatura, de sorte que remanesce um vácuo no processo, que gera desencontros. As respostas dos professores e gestores indicam dúvidas, contradições, desconhecimento de causa em vários pontos.

Não se pode ainda afirmar que essa reforma, hoje, em 2012, esteja realizada de maneira satisfatória, visto que há um longo caminho a percorrer para se achar o “tom” desse primeiro ano do ensino fundamental.

Fica claro que ainda falta configurar a estrutura desse “novo” ensino fundamental de nove anos, em termos de objetivos delineados, grade curricular e conteúdos alinhavados, como também o que é ou será o professor desse primeiro ano do novo ensino fundamental, visto que, pelos dados pesquisados, os que assumiram, com toda a experiência que possuem com crianças de seis anos, não estão seguros do trabalho que realizam.

Sugestões de continuidade para novos estudos:

Daqui a quatro anos, todos os dados coletados para esta pesquisa farão parte de um novo contexto educacional que se vislumbra para o país, mediante a Emenda nº. 59, de 11 de novembro de 2009, que redimensiona a educação básica para a nação, com escolaridade obrigatória dos 4 aos 17 anos.

Esse mergulho em um contexto maior exige uma emergência de estudo para o futuro próximo. Há que se fazerem fóruns de debates, encontros, formação continuada de professores nas bases escolares, maior participação da sociedade nas discussões dos encaminhamentos da educação básica no país, para que não aconteça de novo o que se viu com a implantação da Lei nº. 11.274/2006, que gerou muita dúvida, insatisfação e desconhecimento por parte da sociedade, de maneira geral.

Mesmo não tendo sido esse o foco desta pesquisa, não se poderia deixar de considerar esse documento que já está posto e que logo fará parte não só na letra, como na forma do cotidiano escolar.

Isso impele à reflexão sobre as mudanças, cujas premissas são a ampliação do ensino fundamental no país, garantindo-se o acesso de todos à educação básica nacional e incitando-os a pensar sobre os processos políticos de mudança.

Para além de considerar-se o ensino fundamental como básico, há que se rever como essas implantações estão ocorrendo, de modo a atender e garantir uma educação de qualidade no país.

Como se pode, neste momento, no curso de 2012, alinhar e costurar o ensino fundamental de 9 anos até o final de 2015, de modo que, com a chegada de 2016 e com a inserção da Emenda Constitucional nº. 59, o “terreno” já esteja preparado para receber as crianças de 4 anos de idade em um ensino que preveja a qualidade, a formação continuada de profissionais, as estruturas curriculares, os espaços, a compreensão e o entendimento do desenvolvimento infantil e, mais que isso, o significado de abarcar a criança de 4 anos no sistema da educação básica brasileira?

Presume-se que as crianças de quatro e cinco anos serão incorporadas nesta grande linha vertical que representa o ensino fundamental.

Haverá que se pensar, novamente, em reconfigurações que atendam ao novo formato, sendo a educação infantil definitivamente incorporada ao fundamental I.

Assim como este trabalho surgiu de dúvidas e angústias quanto ao primeiro ano do ensino fundamental, tem-se agora a questão futura da educação básica dos quatro aos dezessete anos, que não pode ser pesquisada neste momento, mas que ficará em estado de hibernação até que pesquisadores busquem suas respostas futuramente.

Não se poderia deixar de lançar esta questão aqui, no final deste trabalho, no sentido de que profissionais da área da educação se mobilizem e se organizem inicialmente para pensar a reforma que a Lei nº. 11.274/2006 objetiva, com o redimensionamento do ensino fundamental, a fim de já se atender à ampliação que virá em 2016.

Termina-se este trabalho com a expectativa de que novas pesquisas sobre o mesmo foco proliferem no país para que se possa encontrar o caminho não apenas para esse primeiro ano, mas também para os nove anos do ensino fundamental.

Ensino fundamental de nove anos: um novo caminho em velha estrada? Um velho caminho em nova estrada? Sempre há um caminho.

O ensino fundamental continua a fazer a mesma coisa que o antigo jardim III fazia, sem considerar as especificidades do ensino fundamental de 9 anos, ou o primeiro ano está tentando fazer alguma coisa que era a primeira série antiga quando, na realidade, não será possível fazer dessa forma, visto que é outro ensino fundamental?

Ensino Fundamental de Nove anos... É preciso coragem e disponibilidade para enfrentá-lo! Quem se habilita?

BIBLIOGRAFIA

- ABREU, Ludmila. P. **O ingresso no 1º. ano de Ensino fundamental de nove anos: sentimentos revelados por crianças de uma escola pública.** Dissertação de Mestrado. PUC/SP, 2010. Disponível em http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=11227 (Acesso em 10/072011).
- ALMEIDA, Maria Elisabeth de. **Educação à distância no Brasil: diretrizes políticas, fundamentos e práticas.** Disponível em: <http://cecemca.rc.unesp.br/cecemca/EaD/artigos/.pdf> (Acesso em 19/03/2011).
- ALMEIDA, Maria Isabel de. A reconstrução da profissionalidade docente no contexto das reformas educacionais: vozes dos professores na escola ciclada. In: SILVA, A.M. et al. **Políticas educacionais, tecnologia e formação do educador:** repercussões sobre a didática e as práticas de ensino. Recife: Bagaço, 2006, pp. 83-107.
- ALVES, Neildo. **Orientações jurídicas Lei 11274 e Resolução 1/2010 de 14 de janeiro de 2010.** Disponível em: <http://neildoalves.blogspot.com/2009/01/lei-112742006-aprovao-da-lei-11.html> (Acesso em 23/01/2009).
- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar.** 15ª ed. Campinas: Papirus, 1995.
- _____. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. In: **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores.** v.01, n. 01 ago-dez, 2009.
- _____. et al. Pesquisas sobre formação de professores: uma análise das racionalidades. In: **Educação e Linguagem**, ano 9, nº 14, jul-dez. 2006, pp.90-104.
- ARAÚJO, Rita de C. B. de F. **Construindo sentidos para a inclusão das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental de nove anos: um diálogo com professores..** Dissertação de Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA.-1v. 138p. Defesa em 01/04/2008
- ARELARO, Lisete R. G.; JACOMINI, Maria. A.; KLEIN, Sylvie. B. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. In: **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220, pp. 35-51, jan./abr.2011.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora S.A.,1981.

- BARBOSA, Mara S. P. **A implementação do 1º Ano no ensino fundamental**: estudo de uma experiência. Dissertação de Mestrado. UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO. 1v. 122p. Defesa em 01/04/2009.
- BARBOSA, Maria. Carmen. S. **Por amor e por força: rotinas da educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- _____. Da avaliação ao acompanhamento. In: **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008, pp. 103-114.
- _____. ; HORN, Maria. da Graça. S. As marcas deixadas no caminho. In: **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008, pp. 93-100.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BORGES, Cecília M. F.. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara. JM Editora. 2004.
- BATISTA, S. J. A.; ROCHA, M. S. P. de M. L. da. **O ensino fundamental de 9 anos em dissertações e teses acadêmicas: pesquisas bibliográficas**. Anais do XVI Encontro de Iniciação Científica e I Encontro de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação da PUC-Campinas. 27/28 de setembro de 2011 ISSN 1982-0178. Disponível em http://www.puccampinas.edu.br/pesquisa/ic/pic2011/resumos/2011822_184340_281944783_resara.pdf (Acesso em 16/05/2012).
- BERBAUM, Jean. **Aprendizagem e formação**. Lisboa: Porto Editora, 1993.
- BONDIOLI, Anna.; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- BONFIM, Patricia V. **A criança de seis anos no ensino fundamental: UNI-DUNI-TÊ... Corporeidade e ludicidade – mais que uma rima, um porquê**. Dissertação de Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI . 1v. 154p. Defesa em 01/03/2010.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. Promulgada em 05 de outubro de 1988.
- _____. **Emenda Constitucional Nº 53**, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.
- _____. **Emenda Constitucional nº. 59**, de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 de Nov. de 2009.

_____. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial, Brasília: DF, 27 dez. 1961.

_____. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá providências. Diário Oficial da União, Brasília: DF, 12 ago. 1971.

_____. **Lei nº 7044 de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Diário Oficial da União, Brasília: DF, 18. Out.1982.

_____. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília: DF, 16. Jul. 1990

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília: DF, 23 dez. 1996..

_____. **Lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005.** Altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei 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 a matrícula obrigatória aos seis (seis anos de idade). Diário Oficial da União, Brasília: DF, 17 mai. 2005.

_____. **Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei 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 a matrícula obrigatória aos 6 (seis anos de idade). Diário Oficial da União, Brasília: DF, 7 fev. 2006.

BRASIL. MEC. **Escolas adotam ensino fundamental de 9 anos.** Portal Brasil. 15/02/2012 Disponível em <http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2011/02/15/escolas-adotam-ensino-fundamental-de-9-anos>. Acesso em 16/05/2012.

BRASIL: MEC/SEF/DPE/COEDI. **Política de Educação Infantil.** Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. Brasília. 1994.

_____. **Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília: 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, VOLS 1, 2 e 3, 1998.

_____. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Conselho Nacional de Educação. Câmara da

Educação Básica. **Parecer CEB nº 022/98 de 17 de dezembro de 1998.** Diário Oficial da União, Brasília: DF, 23 mar. 1999.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília: DF, 13 abr. 1999.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/MEC Nº 3 de 3 de agosto de 2005.** Define as normas para a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração. Brasília, Diário Oficial da União, 8 de agosto de 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações gerais.** Brasília. Julho/2004. 26p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: 2007, 135 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **PARECER CNE/CEB Nº20/2009.** Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. RELATOR: Raimundo Moacir Mendes Feitosa. Diário Oficial da União, Brasília: DF, 09/12/2009, seção 1, pg.14.

RESOLUÇÃO Nº 1, DE 14 DE JANEIRO DE 2010.
Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010.
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **RESOLUÇÃO SE 61, de 11-8-2010.** Dispõe sobre o processo de cadastramento de alunos, coleta de vagas, compatibilização demanda/vaga e matrícula para o atendimento à demanda escolar do ensino fundamental, no ano letivo de 2011, na rede pública de ensino do Estado de São Paulo. Diário Oficial. Poder Executivo - Seção I sábado, 14 de agosto de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Currículo da Educação Infantil: O que propõem as novas diretrizes nacionais?** Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. Brasília: Agosto/2010. 16 p. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.html> (Acesso em 05/10/2010).

_____. **Avaliações e transições na Educação Infantil.** Hilda Micarello. Brasília: Agosto/ 2010. 17 p. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.html>.(Acesso em 05/10/2010).

_____. **MEC desativa polo de ensino a distância.** Disponível em [http://portal.mec.gov.br/Ensino da distância](http://portal.mec.gov.br/Ensino%20a%20distancia) (Acesso em 19/03/2011)

_____. **Formação de professores da educação fundamental é debatida na Câmara.** Disponível em <http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/3120-formacao-de-professores-da-educacao-fundamental-e-debatida-na-camara>. Publicada por Assessoria de Imprensa da Capes em 11 de Setembro de 2009, 14:38.

_____. **MEC defende formação superior para professor do fundamental.** Disponível em <http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/3790-mec-defende-formacao-superior-para-professor-do-fundamental>. Publicada por Assessoria de Imprensa da Capes em 12 de Maio de 2010, 16:28.(Acesso em 12/05/2010).

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura.** São Paulo: Cortez, 1994 (Questões de nossa época, v.43).

_____. **Jogo e educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CAMPOS, Juliana de O. **A criança de 6 anos no ensino fundamental de 9 anos.** Dissertação de Mestrado. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. -1V.89P. Defesa em 01/07/2011.

CAMPOS, Maria. M.; ROSEMBERG Fúlvia.; FERREIRA, Isabel. M. **Creches e pré-escolas no Brasil.** 4.ed, São Paulo: Cortez – 2006.

COSTA, Sônia da C. **Ensino Fundamental de nove anos em Goiânia: o lugar da criança de seis anos, concepções e fundamentos sobre sua educação.** Tese de Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG) -1v. 250p Defesa em 01/01/2009.

CAPUCHINHO, Alessandra. de O. **Sentidos e significados produzidos pelo professor sobre o ensino fundamental de nove anos.** Dissertação de Mestrado Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC/SP. Defesa em 01/05/2008.

CASTORINA, José A.; FERREIRO, Emilia.; LERNER, Delia; OLIVEIRA, Marta K. de. **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate.** São Paulo: Ática, 2008.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan/abr.2006.

- CIAMPA, Antonio da C. Identidade. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (org). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Editora Brasiliense. 1986. pp-58-75.
- CORREA, B. C. Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. In: **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220, pp. 105-120. Jan/abr.2011.
- CUNHA, Maria. I. da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: Veiga, Ilma P.; Cunha, Maria I. da (orgs). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999, pp. 127-147.
- DANTAS , Angélica G. "**Ensino fundamental de nove anos no Distrito Federal: reflexões sobre a inserção de crianças de seis anos no ensino público e a atuação docente**". Dissertação de Mestrado. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. 1v. 131p. Defesa em 01/10/2009
- DAVIS, Claudia.; OLIVEIRA, Zilma. de M. R. de. **Psicologia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994. 2ª ed. rev.
- DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- EDWARDS, Carolyn. et al. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre, Artmed, 1999.
- ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In:António Nóvoa (org) et al. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora. Coleção Ciências da Educação. n.3,1991. p.p 93-124.
- EVANGELISTA, Olinda.; SHIROMA, Eneida. Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, pp. 531-541, set./dez. 2007.
- FERREIRA, Fernando. I. Reformas educativas, formação e subjectividades dos professores. In: **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2008, vol. 13, nº. 38, pp. 239-251.
- FLACH, Simone. de F. **Direito à educação e ampliação da escolaridade obrigatória em Ponta Grossa (2001 – 2008)**. Tese de Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. 1v. 318p . Defesa em 01/12/2010.
- FLICK, Uwe. **Uma introdução à Pesquisa Qualitativa**, 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FOLMANN DA SILVA, Thalita. **A aprendizagem a prática pedagógica no 1º ano do ensino fundamental..** PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. Dissertação de Mestrado.2v. 151p. Defesa em 01/08/2010
- FORNEIRO, Lina. I. A organização dos espaços na Educação Infantil In: ZABALZA, M. In: **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998, pp. 229-280.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FRIEDMANN, Adriana et al. **O direito de brincar: a brinquedoteca.** 4ª ed. São Paulo: Edições Sociais, Abrinq, 1998.
- FUJIKAWA, Mônica. M. O coordenador pedagógico e o espaço do registro. In: ALMEIDA, L.; PLACCO, V. M. N. S. (orgs). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade.** São Paulo: Eds Loyola, 2006. pp.127-142.
- GATTI, Bernadete A.. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 98, 1996, pp. 85-90.
- GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: **Ensino Fundamental de nove anos: orientação para inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: MEC, SEB, 2007, pp 85-95.
- HASHIMOTO, Cecília I. **Dificuldades de aprendizagem: concepções que permeiam a prática de professores e orientadores.** Dissertação de Mestrado: PUC/SP, 1997.
- HOFFMANN, Jussara. **A prática da avaliação contínua na Educação Infantil.** Disponível em <http://www.slideshare.net/deacortelazzi/jussara-hoffmann>.
- _____. **O jogo contrário da avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2006.
- HORN, Maria. da G. S. **Sabores, cores, sons e aromas: a organização dos espaços na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional.** 6º ed. São Paulo: Cortez, 2006. Coleção questões da nossa época, v. 77.
- KISHIMOTO, Tizuko. M. (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação.** São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 1998.
- _____.; PINAZZA, M. A.; MORGADO, R. de F. C.; TOYOFUKI, K. R. Jogo e letramento: crianças de seis anos no ensino fundamental. In: **Revista Educação e Pesquisa.** São Paulo, v.37, n.1, 220, pp. 191-210, jan./abr.2011.
- KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos.** 14ª. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- _____. A infância e sua singularidade. In: **Ensino Fundamental de nove anos: orientação para inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: MEC, SEB, 2007, pp 13-23.

- _____.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de seis anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. In: **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.37, n.1, 220, pp. 69-85, jan./abr.2011.
- KULMANN, Moisés. Jr. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LEAL, Maria do Perpétuo S. L. **Ensino fundamental de 9 anos:: a universalização do acesso, a permanência qualitativa na escola e as contradições do processo de implantação em São Luís..** Dissertação Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. 3v. 152p. Defesa em 01/09/2011.
- LIMA , Telma M. S. de. **A Implantação do ensino fundmanetal de 9 anos: a prática pedagógica das professoras do primeiro ano**. Dissertação de Mestrado. UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. 1v. 113p. Defesa em 01/12/2011
- LOURENCETTI, Gisela do C. **O profcesso de intensificação no trabalho docente dos professores secundários**. GT: Didática/n.04 29 Reunião Anual da Anped, Caxambu, 2006 . Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/gt04-1707--int.pdf>.
- LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. E. D. A. de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1986 (Temas básicos em educação).
- LUNA, Iúri N.; BAPTISTA, Lavínia C. Identidade profissional: prazer e sofrimento no mundo do trabalho.**Psicologia em Revista**. São Paulo, v. 12, n.1, maio/2001, pp. 39-51.
- MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n.08, pp. 7-22, jan/abr 2009.
- MARCELLO, Fabiana. de A.; BUJES, Maria. I. E. Ampliação do ensino fundamental: a que demandas atende? A que regras obedece? A que racionalidades corresponde? In: **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220, pp. 53-68, jan./abr.2011.
- MAREGA, Á. M. P. **A criança de seis anos na escola: transição da atividade lúdica para a atividade de estudo**. Dissertação de Mestrado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. 1v. 175p. Defesa em 01/03/2010.
- MAZZOTTI, Alda J. A.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- MELIS, Vera. **Espaços em educação infantil**. São Paulo: Scortecci, 2007.

- MORGADO, José C. Modelos de profissionlaidade docente. In: **Currículo e profissionalidade docente**. MORGADO, J. C. Porto. Porto Editora. Coleção Currículo, políticas e práticas. 2005.
- MORO, Catarina. de S. **Ensino Fundamental de 9 anos: o que dizem as professoras do 1º ano**. Tese de Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. 1v. 317p. Defesa em 01/02/2009.
- MOTA, Maria. R. A. **As Crianças de Seis Anos no Ensino Fundamental de Nove Anos e O Governo da Infância**. Tese de Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL -1v. 193p. Defesa em 01/02/2010.
- MOTTA, Flávia M. N. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. . In: **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.37, n.1, 220, pp. 157-173, jan./abr.2011.
- MOYA, Doris de J. L. **A criança de seis anos de idade no ensino fundamental: práticas e perspectivas**. Dissertação de Mestrado, UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ 1v. 178p. Defesa em 01/03/2009.
- NASCIMENTO, Anelise. M. do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: **Ensino Fundamental de nove anos: orientação para inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC, SEB, 2007, pp 25-31.
- NOGUEIRA, Ana. L. H.; CATANANTE, Ingrid. T. Trabalho docente e desenvolvimento das atividades simbólicas: considerações para o ensino fundamental de nove anos. In: **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220, pp. 175-190, jan./abr.2011.
- NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- OLIVEIRA, Delvana L. de. **A implantação do ensino fundamental de nove anos no Estado do Paraná**. Dissertação de Mestrado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. 1v. 133p. Defesa em 01/08/2009.
- OLIVEIRA, Marta. K. de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**.
- OLIVEIRA, Marta. K. de. Pensar a Educação: contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, J. A. et al. **Piaget – Vygotsky: novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 2008.
- _____. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Y.de; OLIVEIRA, M.K de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon**. São Paulo: Summus Editorial, 1992, pp.23-34.
- OLIVEIRA, Romualdo P. de. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. (Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual

da ANPED, Caxambu, setembro de 1998, baseado na tese de doutoramento do autor intitulada “Educação e cidadania: o Direito à Educação na Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil”). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. In: **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago 1999 N° 11, pp. 61-74.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. de O. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Docência em Educação).

_____. **O currículo na Educação Infantil: o que propõem as**
nova diretrizes. Disponível em
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15860&Itemid=1096. Agosto/2010 (Acesso em 06/10/ 2010).

PANIAGUA, Gema.; PALACIOS, Jesús. **Educação Infantil: resposta educativa à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PANSINI, Flávia.; MARIN, Aline. P. O ingresso de crianças de seis anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia. In: **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220, pp. 87-103, jan./abr.2011.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PLACCO, Vera . M. N. de S.; SOUZA, Vera. L. T. de (org). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

_____.; ALMEIDA, Laurinda R. de (org). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

POROLONICZAK, Juliana. A. **O ensino fundamental de nove anos, criança e linguagem escrita: uma reflexão sob a perspectiva histórico-cultural**. Dissertação de Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA 1v. 123p . Defesa em 01/12/2010.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RANIRO. Caroline **Um retrato do primeiro ano do ensino fundamental:o que revelam crianças, pais e professoras..** Dissertação de Mestrado. UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/ARARAQUARA. 1v. 254p .Defesa em 01/09/2009

RAPPAPORT, Clara. R.; FIORI, Wagner da R.; DAVIS, Claudia. **Psicologia do Desenvolvimento: teorias do desenvolvimento – conceitos fundamentais**. São Paulo, EPU, 1981. (v. 1).

-
- _____. **A idade pré-escolar.** São Paulo, EPU, 1981. (v. 3.)
- REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca!** Porto Alegre: Mediação, 1998 (Cadernos Educação Infantil, v.6).
- RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento.** Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2000.
- RODRIGUES, Maria Bernadette. C.; AMODEO, Maria. Celina. B. **O espaço pedagógico na pré-escola.** Porto Alegre: Mediação, 1995 (Cadernos Educação Infantil, v.2).
- ROLDÃO, Maria do C. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. In: **Revista NUANCES UESP - Brasil.** No prelo (aceite para o número de junho 2006).
-
- _____. Formação de professores na investigação portuguesa – um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. Formação Docente. In: **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores.** Autêntica Editora: Volume 01 / n. 01 ago.-dez. 2009.
- ROMANELLI, Otaíza de O. **História da Educação no Brasil.** Rio de Janeiro. Editora Vozes. 1978.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. In: **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, n.16,p.p 19-26, jan/abr 2001.
- SANTAIANA, Rochelle da S. **“+ 1 ano e fundamental”: práticas de govenamento dos sujeitos infantis nos discurso do ensino fundamental de nove anos..** Dissertação de Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL 1v. 108p . Defesa em 01/08/2008
- SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: LDB – trajetórias, limites e perspectivas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (11ª edição).
- SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord). **Os professores e sua formação.** Porto Alegre: Artmed, 1999, pp. 78-92.
- SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. In: **Harvard educational review,** vol. 57, nº 1, PP 1-22, 1987.(inclui tradução livre) Conhecimento e ensino: bases de uma reforma.(1987) pp 1-28.
- SILVA, Luciana de O. B. da. **Saberes docentes, alfabetização respeito à infância: a criança de seis anos no ensino fundamental.** Dissertação de Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. 1v. 182p. Defesa em 01/04/2010.

- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012. 10ªed.
- TENREIRO, Maria Odete V. **Ensino Fundamental de nove anos: o impacto da política na escola**. Tese de Doutorado.PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO- PUC/SP. 1 v. 201p. Defesa em 01/04/2011.
- VALE, Juliana W. do. **Na primeira série aos seis anos: as experiências das crianças/alunas e da professora/pesquisadora no ambiente escolar**. Dissertação de Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC/SP. 1v. 188p. Defesa em 01/12/2009.
- VARGAS, Jamily C. **Professoras e alfabetizadoras e o ensino fundamental de nove anos: concepções frente à infância e á ludicidade**. Dissertação de Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. 1v. 190p. Defesa em 26/02/2010
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes,1994. 5ª edição.
- _____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1997 (Questões de nossa época, v.48).
- ZABALZA, Miguel. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ZATZ, Sílvia.; ZATZ, André.; HALABAN, Sérgio. **Brinca comigo!** Tudo sobre brincar e os brinquedos. São Paulo: Marco Zero, 2006.
- ZENKER, Márcia. R. A criança de seis anos do ensino fundamental de nove anos – reflexões. In: TIERNO, G. (org.). **A criança de seis anos: reflexões e práticas**. São Paulo: SIEEESP, 2008, pp.13-26.

APÊNDICE

Quadro 5 – Teses e Dissertações disponibilizadas pelo Banco de Teses da CAPES, defendidas entre os anos de 2008 e 2011, utilizadas como fontes de consulta. Último acesso em 14/08/2012

Autor/Ano	Tipo	Local	Objetivos	Metodologia	Conclusões
Araújo (2008)	M	UFJF	Compreender, através dos discursos, os sentidos que os professores do 1º ano do Ensino Fundamental estão construindo para a inclusão das crianças de seis anos de idade nesse segmento de ensino.	Pesquisa qualitativa de cunho histórico-cultural. Quatro professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Uma escola de Ensino fundamental e outra de Educação Infantil. Além das entrevistas com as professoras, realizou leituras dos Projetos Político–Pedagógicos das duas escolas e algumas observações <i>in loco</i> , registradas em um diário de campo.	Constatou-se que os sentidos construídos para a inclusão das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental de nove anos foram-se constituindo a partir do imaginário pedagógico a respeito do trabalho a ser exercido na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e do trabalho a ser realizado com as crianças de seis anos. E que há falta de apoio pedagógico às professoras, desconhecimento dos documentos oficiais que orientam o trabalho com as crianças de seis anos, necessidade de fundamentação teórica por parte das docentes.
Capuchinho (2008)	M	PUC/SP	Apreender os significados e sentidos	Abordagem qualitativa, tendo como instrumentos de coleta de	As mudanças precisam ser gestadas coletivamente, com a participação de

			dados pelo professor sobre o ensino fundamental de nove anos, num momento em que a ampliação começa a ser implantada em todo o território nacional.	dados um questionário fechado para caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa e entrevistas semiestruturadas com professores da primeira série do ensino fundamental da rede pública de um município da Grande São Paulo.	todos os atores envolvidos. Para que as necessidades reais das crianças sejam garantidas é necessário que se ofereçam ao professor as condições necessárias para o exercício docente.
Santaiana (2008)	M	UFRS	Analisar o Ensino Fundamental de Nove Anos, como uma política pública para a educação, reconhecendo a escolarização obrigatória da criança de seis anos no Ensino Fundamental como uma forma de governo e examinar como os saberes visibilizados pelos documentos legitimam propostas e práticas educacionais que objetivam o	Estudos sobre governamentalidade, (Michel Foucault). Foram analisadas as publicações do Ministério da Educação sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos, bem como Atos Legais e informações pertinentes à temática.	Pontua que o governo da população infantil se exerce por meio de uma regulação da ação pedagógica ao prescrever orientações sobre como trabalhar a alfabetização e o letramento em sala de aula. Essa ação de condução do trabalho docente gera um efeito sobre o aluno que está sendo incluído no 1º ano do Ensino Fundamental e que integra uma parte da população que também é governada e controlada por meio de políticas públicas.

			sucesso da alfabetização e da escolarização		
Barbosa (2009)	M	UFDB	Analisar o processo de implementação do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos em uma escola da rede municipal de ensino num município do interior do Estado de Mato Grosso do Sul.	Pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho etnográfico. Os dados foram coletados através de observações, entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras, a diretora e também com os alunos e alunas. As observações desenvolveram-se durante todo o ano letivo de 2007.	Verificou que as práticas estão voltadas para a alfabetização, centradas na leitura e escrita; observou-se uma ruptura abrupta entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental no Processo ensino e aprendizagem. A prática da professora inibe, em diferentes momentos, a possibilidade dos alunos e alunas encontrarem caminhos que favoreçam a construção de novos saberes com autonomia.
Costa (2009)	D	UFG	Investigar o lugar da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos em uma escola da Rede Municipal de Goiânia.	Pesquisa do tipo etnográfico, baseada no método materialista histórico-dialético e com a abordagem socio-histórica. Analisou-se a fala da criança para compreender o lugar atribuído a ela pela escola e por ela reivindicado em uma escola da	A criança de seis anos perdeu um lugar historicamente instituído, que é a Educação Infantil. É necessário respeitar a especificidade da criança de seis anos. Ela exige uma educação diferenciada da que historicamente tem sido propiciada pelo Ensino Fundamental. A criança tem buscado seu espaço por meio da fala, do

				Rede Municipal de Goiânia.	choro, da agressividade, da indisciplina. É imprescindível que ela seja ouvida.
Dantas (2009)	M	UNB	Investigar processo de ampliação do Ensino Fundamental do DF, especificamente no que se refere à inserção de crianças de seis anos de idade nesse nível de ensino e acerca da atuação docente.	Estudo microetnográfico em classes de primeiro ano de duas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, de natureza distinta. Participaram da pesquisa duas professoras e 42 crianças. Foram realizados: (a) imersão no cotidiano escolar; (b) observações em sala de aula e em atividades extraclasse; (c) registro em vídeo das sequências interativas; e (d) entrevistas semiestruturadas com as professoras	Os dados mostraram insegurança das professoras sobre os conteúdos e as estratégias a serem adotadas no terceiro período da educação infantil, no primeiro ano do ensino fundamental. Evidenciaram um forte processo de continuidade e repetição na condução das aulas e a excessiva preocupação dos professores e das escolas com o letramento e a alfabetização.
Moro (2009)	D	UFPR	Investigar a visão de professores do 1º ano sobre a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos na Rede Municipal de Curitiba.	Utilizou entrevistas com seis professoras, de três escolas distintas.	A pesquisa evidenciou: a implementação realizada nas escolas municipais de Curitiba desconsiderou a participação dos professores em discussões prévias e nas tomadas de decisão, sendo pautada por alguns desencontros. O estudo desvela os sentimentos de angústia e frustração das professoras

					perante a incerteza quanto às mudanças, incluindo a alteração da data-corte para o ingresso das crianças nas turmas de 1º ano. O estudo também permite verificar que o trabalho pedagógico foi sendo estruturado em função da centralidade na alfabetização.
Moya (2009)	M	UEM	Investigar como vem ocorrendo a transição do Ensino Fundamental de oito para nove anos e identificar elementos teóricos que permitam compreender e organizar uma prática pedagógica que contribua para o desenvolvimento infantil nessa faixa etária.	Análise histórica das reformas normativas e legais que culminaram com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e documental. Valeu-se da teoria histórico-cultural, de modo especial na periodização de desenvolvimento infantil e na psicologia do jogo elaborada por Elkonin. Entrevistou profissionais da educação da rede municipal de ensino de um município do Estado do Paraná visando a analisar o trabalho pedagógico que vem sendo realizado nos anos iniciais, dentre eles os conteúdos de ensino, a atividade lúdica, o letramento e a alfabetização.	Identificou-se que a prática pedagógica tem sido organizada sem o apoio das orientações do MEC ou de um referencial teórico acerca do desenvolvimento infantil nessa faixa etária para a necessidade de maior preparação teórico-metodológica para os professores que assumem o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Oliveira (2009)	M	UNPG	Analisar o processo de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos no Estado do Paraná.	Utilizou análise documental: Constituição Federal de 1988, o Plano Nacional de Educação, sob a Lei nº. 10.172/01, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96, Pareceres e Resolução do Conselho Nacional de Educação, Lei nº. 11.114/05 e Lei nº. 11.274/06 e entrevistas realizadas com os agentes políticos e administrativos que participaram das decisões legais que orientaram o processo de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos no Estado do Paraná.	Mediante os depoimentos dos entrevistados, as questões de infraestrutura foram vistas como impedimento ao processo de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos. Houve desconsideração do que estava posto nos documentos que orientam e dão diretrizes para esta ampliação.
Raniero (2009)	M	UNESP	Constatar como se configura o 1º ano do ensino fundamental de nove anos e como os principais envolvidos - crianças, pais e professoras percebem	Realizou observações e entrevistas semiestruturadas. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal de uma cidade do interior paulista, que atende a estudantes do ensino fundamental. Ocorreu de março a agosto de 2008. Foi de trinta e três o número	Pais, professoras e crianças em sua maioria concordam com a inserção no ensino fundamental aos seis anos de idade. O contexto escolar foi adaptado para receber crianças de seis anos de idade, o trabalho docente tem como foco a língua portuguesa, com ênfase na

			este processo.	de sujeitos deste estudo: três professoras atuantes no 1º ano do ensino fundamental, quinze crianças deste mesmo ano e quinze responsáveis destas (pais e/ou mães, neste caso). As observações focalizaram as situações de aulas regulares e outros momentos como merenda, recreio, parque e visita à biblioteca – e uma reunião de pais. As entrevistas com as crianças foram realizadas no período de maio a junho e com as professoras e pais, de junho a agosto. Os locais das entrevistas foram principalmente a escola para crianças e professoras e a própria casa para a maioria dos pais.	alfabetização e embora o lúdico não desapareça neste nível de ensino, é mais direcionado às atividades escolares do que as de caráter livre. Os alunos apresentam relacionamento satisfatório na escola, pareceram motivados e interessados.
Vale (2009)	M	PUC/SP	Investigar a experiência de crianças que iniciam o ensino fundamental aos seis anos de idade, conforme preconizam	Crianças de uma classe de primeira série de escola estadual situada na periferia norte da cidade de São Paulo durante o ano letivo de 2008, sendo que a pesquisadora era a professora	Os resultados revelam a percepção das crianças sobre as diferenças entre a escola de educação infantil e a escola de ensino fundamental, a valorização que fazem de suas novas obrigações – como a lição de casa, as

			as mudanças legais introduzidas a partir de 2006.	responsável pela classe. Utilizou um Diário de Bordo, onde eram registradas semanalmente as experiências vividas junto ao grupo de alunos e da transcrição de uma entrevista coletiva com um pequeno grupo de crianças, realizada no final do ano.	tarefas de escrita, o caderno – ao mesmo tempo, a falta que sentem de maior espaço para as brincadeiras, assim como as queixas sobre o cansaço que acompanha o esforço de cumprir as novas tarefas.
Abreu (2010)	M	PUC/SP	Investigar os sentimentos de crianças de uma escola pública ao ingressar no 1º ano do ensino fundamental de nove anos.	Realizaram três encontros com um pequeno grupo de crianças em uma escola da rede municipal de uma cidade localizada no interior de Pernambuco. nos meses de fevereiro, agosto e outubro. Participaram três crianças, que se estabeleceram como participantes da pesquisa. Em cada encontro, foi proposta como atividade de aquecimento a elaboração de um desenho relacionado às vivências das crianças no 1º ano do ensino fundamental. Desde o momento da execução do desenho, a conversa das crianças entre si e com a pesquisadora trouxe elementos significativos para a	Encontraram-se sentimentos, tanto de tonalidade agradável como desagradável. O material e o espaço físico da escola fazem vir à tona alguns desejos das crianças, que, devido às condições reais, não podem ser realizados. Os sentimentos em relação à professora se modificam ao longo do ano. No início, as crianças se mostram amedrontadas devido a sua forma de exigir a disciplina em sala de aula. Mais tarde, reconhecem sua autoridade e a defendem. Quanto à aprendizagem da leitura, apresentam uma noção vaga no início do ano e, já ao final, se consideram aptas a ler.

				apreensão de seus sentimentos.	
Bonfim (2010)	M	UFSJR	Investigar qual o espaço concedido à corporeidade e à ludicidade na prática pedagógica do primeiro ano, tendo em vista que, após a Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, o Ensino Fundamental passou de oito para nove anos de duração, com a inclusão da criança de seis anos de idade.	Três turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental, de duas escolas públicas estaduais do interior mineiro, fevereiro a julho/2009. A partir de uma abordagem qualitativa, os métodos utilizados para a coleta de dados foram observações e entrevistas. O primeiro se deu por meio de acompanhamentos da prática pedagógica das professoras investigadas, e o segundo ocorreu ao final da pesquisa de campo.	Apontam que os espaços escolares continuam inadequados para receber a criança de seis anos; há falta de conhecimento do professorado quanto à proposta de ampliação do ensino obrigatório; as professoras não dão abertura suficiente às brincadeiras e às atividades ludoexpressivas na sala de aula, mesmo cientes de que a criança necessita vivenciá-las.
Folmann da Silva (2010)	M	PUC/PR	Compreender, criticamente, a aprendizagem do aluno, da professora e a prática pedagógica no 1º ano do EF de 9 anos.	Os participantes deste estudo foram quatro professoras, duas da rede privada e duas da rede pública, e 45 alunos. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com as professoras, diários e o material dos alunos de desenho e escrita.	Verificou que a prática pedagógica precisa estar de acordo com as características e necessidades das crianças, bem como pautada em concepções que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem infantil, e possam influenciar as experiências posteriores dos

					aprendizes.
Flach (2010)	D	UFSCAR	Evidenciar os efeitos da política de ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos na vida dos cidadãos do município de Ponta Grossa, tendo como pressuposto de análise a garantia do direito à educação para crianças de 0 a 6 anos no contexto da educação infantil e, a partir dessa idade, no ensino fundamental.	Realizou levantamento histórico e estatístico a partir dos documentos e registros oficiais disponíveis; acompanhou discussões a respeito da ampliação da escolaridade obrigatória no contexto Ponta Grossa; participou de audiências públicas realizadas pelo poder legislativo paranaense e acompanhou as discussões e decisões do poder judiciário estadual. Realizou estudo específico para aprofundamento teórico sobre a constituição histórica da escolaridade obrigatória e respectivos compromissos políticos existentes em âmbito local, estadual, nacional.	Afirma que o direito à educação para o cidadão brasileiro, paranaense e pontagrossense está localizado em espaço contraditório onde os interesses sociais, econômicos e culturais são componentes dialeticamente envolvidos na luta intelectual e política que ocorre nos espaços nos quais tramitam as políticas públicas para o setor educacional. A pesquisa oferece subsídios que podem contribuir para a tomada de consciência, individual e coletiva, sobre como os direitos do cidadão podem ser violados e a violação pode ser considerada, ilusoriamente, como correta e verdadeira.
Marega (2010)	M	UEM	Investigar de que forma o ensino para crianças de seis anos pode ser organizado levando em conta a	Realizou estudos calcados na Teoria Histórico-Cultural (Vigotski, Leontiev e Elkonin) e um experimento didático com alunos do 1º ano do ensino	Necessidade de propiciar conteúdo escolar para a atividade lúdica para que as crianças avancem para além da reprodução das relações cotidianas, comuns nas brincadeiras

			transição da atividade lúdica para a atividade de estudo.	fundamental de uma escola pública da rede municipal de ensino de Maringá.	livres, e ampliem seus conhecimentos sobre o mundo, aproximando-se do conhecimento científico.
Mota (2010)	D	UFRS	Discutir como o Ensino Fundamental de nove anos está inserido em práticas de governo da infância e como essas práticas possibilitam um outro lugar escolar para as crianças de seis anos de idade.	Documentos que tratam da política de Ensino Fundamental de nove anos elaborados pelo MEC e pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, e matérias jornalísticas que estavam sendo publicadas sobre o assunto no período de implementação do Ensino Fundamental de nove anos (2005 – 2008).	Compreendeu que essa política aponta para a produção de um sujeito etário de seis anos que precisa ser escolarizado mais cedo.
Poroloniczak (2010)	M	UFSC	Investigar as relações entre infância, criança, escola e apropriação da linguagem escrita no âmbito das orientações oficiais da política educacional para a implantação e implementação do Ensino Fundamental	Pesquisa de cunho bibliográfico. Contribuições teórico-metodológicas da Psicologia Histórico-Cultural, buscou-se estudar como as noções de infância, escola, criança e aprendizagem da escrita são concebidas, particularmente, nos documentos do governo federal. Orientações para a inclusão da	Destacou a forma eclética e descontínua com que os documentos tratam o tema da escrita. 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

			de Nove Anos no Brasil.	criança de seis anos de idade: + 1 ano é fundamental, publicado em 2007; e A criança de seis anos – a Linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos, publicado em 2009.	acumulado historicamente. Identificou nos documentos oficiais orientações referentes a ações e indicações específicas voltadas para o primeiro ano e pouca ou nenhuma ênfase à totalidade do ensino fundamental.
Silva (2010)	M	UFRN	Investigar saberes docentes requeridos do professor para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que perspective a apropriação da língua escrita, pela criança de seis anos – recém-ingressa no Ensino Fundamental –, sem desrespeitar a sua condição de ser criança.	Estudo de caso em duas instituições públicas: Escola Municipal Professora Emilia Ramos e Centro Municipal de Educação Infantil Marise Paiva, ambas situadas na Zona Oeste na cidade de Natal.	Concluem que tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental, o trabalho com a criança não deve se constituir na negação da sua infância. No EF deve-se respeitar as necessidades e especificidades próprias desse momento do seu desenvolvimento.
Vargas (2010)	M	UFSM	Investigar as concepções construídas frente às	Estudo de Caso do tipo Histórias de Vida, tendo como instrumentos de coleta de informações as	Encontraram momentos importantes de aproximação com as concepções sobre a infância e o brincar,

			infâncias e às práticas lúdicas, ao longo da trajetória de vida pessoal e profissional destas professoras, perante a ampliação do Ensino Fundamental.	autobiografias escritas e as entrevistas semiestruturadas com as três colaboradoras da pesquisa.	apontando hipóteses para a construção de práticas que respeitem as infâncias e valorizem os aspectos lúdicos dentro das salas de aula do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos.
Campos (2011)	M	UNB	Discutir o ingresso da criança de 6 anos no Ensino Fundamental de 9 anos na perspectiva da qualidade na Educação Infantil.	Pesquisa qualitativa realizada em uma classe de 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos da rede pública do Distrito Federal. Buscou entender o ponto de vista das crianças sobre o seu cotidiano no Ensino Fundamental. Foram realizadas observações participantes, diálogo temático e a produção de uma carta coletiva.	A análise do material produzido com as crianças e as observações apontam para a necessidade de novas reflexões acerca das práticas no Ensino Fundamental de 9 anos. Apesar de as crianças possuírem um olhar positivo da escola, explicitaram que existem alguns aspectos da Educação Infantil que são importantes para elas e não são considerados no Ensino Fundamental de 9 anos.

Leal (2011)	M	UNMA	Investigar o processo de implantação da Política de Ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos na Secretaria Municipal de Educação (SEMED), tomando como o eixo referencial o trato às políticas públicas de educação no contexto da reforma do Estado.	Utilizou a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei nº. 11.274/2006, acervo bibliográfico e questionário para a coleta de dados. Os sujeitos da pesquisa foram os profissionais e ex-profissionais da rede: coordenadores, professores, formadores de professores, superintendentes e dirigentes.	A análise aponta que os princípios democráticos para a garantia da permanência qualitativa dos alunos do ciclo da infância, na escola de nove anos, não foram contemplados. Necessidade de revisão da matriz curricular, redimensionamento da política de formação continuada e garantia de condições estruturais e físicas das escolas.
Lima (2011)	M	UPA	Investigar a prática pedagógica das professoras do 1º ano, a partir da implantação e implementação da política nacional de ampliação do ensino fundamental, decorrente da Lei nº. 11.274/06.	Pesquisa qualitativa. Sujeitos da pesquisa: quatro professoras da rede pública estadual de ensino. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, juntamente com um questionário de triagem e observação.	Os resultados da pesquisa evidenciaram que a implementação do ensino fundamental de 9 anos na rede pública estadual não deu primazia à participação efetiva dos professores nas discussões prévias, bem como nas tomadas de decisões. Outro aspecto relevante desvelado pelo estudo refere-se à prática pedagógica das professoras, as quais assumem individualmente a responsabilidade não só pela

					qualidade do seu trabalho, mas também por investir com seus próprios recursos em formação continuada, não havendo por parte da SEDUC uma política de formação que atenda às necessidades das professoras.
--	--	--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora

Questionário Informativo

Questionário para levantamento do Perfil Escolar e dos Sujeitos Participantes da pesquisa

Parte A:.

Caracterização da Escola:

Nome da Escola:

Número total de alunos:

Número de alunos com seis anos:

Tempo de atuação no mercado: (para as escolas particulares)

Parte B:

B.1) Perfil dos Professores:

Professoras (que trabalham com crianças de seis anos):

Nome da escola:

Nome da professora:

Idade:

Formação:

Tempo de trabalho na área da Educação:

Tempo de trabalho no Ensino Fundamental:

Tempo de trabalho com a faixa etária de seis anos:

Faixas etárias com que já trabalhou no Ensino Fundamental:

Número de alunos em sala de aula:

B.2) Perfil dos Gestores:

Nome da escola:

Nome do Gestor:

Idade:

Formação:

Tempo de trabalho na área da Educação:

Tempo de trabalho no Ensino Fundamental:

Número de alunos na escola:

Número de alunos no primeiro ano:

Questões da Entrevista Semiestruturada para Professores e Gestores – Ano de 2011

1. A Lei nº. 11.274/2006 gerou desdobramentos, pareceres e resoluções, após sua promulgação. A escola conhece esse material?
2. Mediante as reformulações que a Lei nº. 11.274/2006 trouxe para a Educação Infantil – matrícula da criança de seis anos no 1º ano do Ensino Fundamental –, como está para a escola essa mudança? E para os alunos? E para os pais? E para o professor?
3. Como são trabalhados os conteúdos para as crianças de seis anos, em razão das mudanças? Há diferença? Qual? Quais?
4. Como está funcionando a Educação Infantil, em relação ao Ensino Fundamental? Tudo foi pensando para atender à nova faixa que migra para o ensino fundamental?
5. Como está sendo trabalhada a passagem para o ensino fundamental?
6. Vocês tiveram reuniões de formação para estudar essas novas propostas ou mudanças relativas à Lei nº. 11274/06? Como foram essas reuniões? Que tipo de dúvidas e questões foram mais frequentes? Se houve reuniões, quem as propôs ou coordenou? A própria escola? Secretaria da Educação?
7. Como vocês sentem essa mudança?

Respostas Literais das Entrevistas dos Professores das Escolas Públicas e Particular de Ensino Fundamental – Ano 2011

Quadro 6: A Lei nº. 11.274/2006 gerou desdobramentos, pareceres e resoluções, após sua promulgação. A escola conhece esse material?

RUTE (EPC)	SILVANA (EMP)	MAURA(EMS)	LEILA(EMR)
Veja bem, quando foi nos passado a lei, né, a escola nos passou, primeiro o que começou a nos falar da lei, a x... também. Aqui na escola, o que aconteceu? As crianças já vinham com seis anos, mas faziam seis anos quando? O ano todo, eu particularmente sempre brigava que achava que não podia ser, mas o que é norma é norma, que era norma da escola que falava que era até o fim do ano daí, devagarzinho foi diminuindo um pouco, por quê? Porque a criança, a maturidade dela não acompanha as atividades, daí essa lei começou este ano 2011 que se barrou as crianças, o que que aconteceu? As nossas foram para frente que tinham a idade certa do mês, os que não tinham repetiram, repetiram entre aspas porque os que ficaram eram os que tinham que ficar e a gente lutava para isso, então essa lei no meu... Tô falando escola particular, me desculpa. Pra nós foi um ganho maravilhoso, agora o que que aconteceu? Que eu tenho colegas na escola pública foi muito ruim porque tem certas professoras que acham que tem que dar matéria de primeiro ano e não é matéria de primeiro ano é de pré-primário, não mudou nada, mudou	Tudo, a escola, eu não sei dizer, com certeza lá na secretaria tem o material para a gente saber, agora aqui, nesta escola, com a gente, eu não sei dizer... eu não conheço... eu estou há pouco tempo aqui	Eu percebo assim, a equipe gestora da minha escola são pessoas que têm a curiosidade em saber, eu acredito que a coordenadora pode ter lido porque ela é adepta da leitura, agora o conhecer mesmo, acho que os demais professores, vai mesmo de cada um, o conhecer a lei a fundo mesmo, acho que não, inclusive todas as escolas ganharam um livro marrom para estar lendo, e acho que poucas se interessaram.	Olha, eu acho que a escola conhece...Tem um conhecimento assim: que com esta lei as crianças tinham que ir para o fundamental com 6 anos... até eu me lembro uma vez nós fomos assistir a uma palestra e a mulher explicava porque não foi para 14 anos, para criança sair mais velha? Porque no mais velho a alfabetização não vai conseguir mais, então começa do pequeno, essa era a justificativa e... agora, eu falar para você que todos conhecem a lei? Não sei.

nomenclatura, mudou nomes. A matéria é a mesma! Tanto que o trabalho é o mesmo! Se tem modificações são porque tem modificações normais que a... a... as que escrevem as apostilas mudam mas não tem nada a ver com a lei, a lei foi mudada aqui dentro da escola, só uma questão de mês e dia que as crianças têm que fazer as fases, o conteúdo continua o mesmo! Não se mudou nada!		No dia a dia a leitura acaba ficando de lado, eu só leio se tá me comprometendo em alguma coisa, se alguma coisa não vai dar certo as pessoas costumam ler.	
---	--	--	--

Quadro 7: Mediante as reformulações que a Lei nº. 11.274/2006 trouxe – matrícula da criança de 6 anos no Ensino Fundamental, como está para a escola essa mudança? E para os alunos? E para os pais? E para o professor?

RUTE (EPC)	SILVANA (EMP)	MAURA (EMS)	LEILA (EMR)
Pais, não sei se eles têm muita noção porque os... até desculpe, é no geral. Os que são mais atentos e estão sempre acompanhando seus filhos percebem tudo, qualquer mudancinha que tenha ganhou aluno e ganhou professor, em	Eu . Aí que tá, eu não posso dizer desde que a lei começou porque eu tô na escola há dois anos. O ano passado nós fizemos já um trabalho de trazer as crianças da Emei para o fundamental. Então as professoras daqui	Acho que a mudança grande foi para os pais... achando que eles já estão na escola dos maiores, que chegando lá já vão ler e escrever, eles têm essa visão... as crianças estão completamente perdidas, se não tiver essa ponte, as professoras entenderem que eles têm seis	Isso eu posso falar com um pouco de segurança, porque num primeiro momento, eu tava de coordenadora de duas Emeis, e tivemos que chamar os pais para avisar que lá não ia mais ter a fase 3 e pra eles entenderem foi um golpe, porque eles achavam que era coisa da prefeitura... tive que explicar que era uma lei maior que virou obrigatoriedade... começamos a conversar com os pais, gerou insegurança, não sabiam em que escola colocar... virou aquele temor... então isso eu posso dizer... explicamos a lei... os professores também não gostaram porque primeiro na Emei ia fechar uma sala, segundo o que fazer com essas crianças? Então eles iam para o fundamental e fazia o que com a segunda fase? Vou ter que descaracterizar a segunda fase? Daí ficou aquela coisa, além da preocupação com o

escola particular eu acho que foi um ganho muito grande, infelizmente é a classe que era a que tinha que ser menos atingida, a lei foi pra escola pública e a escola pública foi a que teve menos ajuda infelizmente, não sei... pode ser que tenha algumas mudanças, pode ser que tenha resolvido alguma coisa, porque aqui na escola foi um ganho ma-ra-vi-lho-so.	prepararam a recepção das crianças, acolheram, mostraram como era... isso ajudou muito. Algumas crianças foram para outra escola que não era esta que conheceram... aí eu não sei como ficaram. Os pais tinham muita duvida, se era o primeiro ano da antiga primeira série e eu dizia que não. Foi muito difícil de entender. Acho que ainda não entenderam.	anos, estão lá, só mudou o prédio, os requisitos de uma criança de seis anos não mudou, não é uma primeira série antiga... a criança acaba sofrendo... os professores têm que estar bem ciente e eu vejo resistência de alguns... o brincar fica de lado... e mais as cinco horas na mesa... fazendo lição...	conteúdo, a preocupação com a letra, com o tipo de letra, alfabetização... deu um nó na cabeça do professor e do coordenador também, porque daí você tinha que trabalhar com coisas que você não tinha nada palpável, por exemplo, eu, na época, como coordenadora do infantil não tinha como vir aqui para o fundamental e ver como a coisa estava procedendo, não tinha como... mas eu via professores fazendo letra cursiva e aí eu perguntava: eu quero que você me dê 3 razões para dar letra cursiva para as crianças de 5 anos, ela respondia: ah, porque no fundamental é assim...então não perca seu tempo treinando letra! Ganhe tempo brincando com letras móveis e fazendo ela perceber como acontece a alfabetização... daí quando ela chegar lá vai ser mais fácil passar para a cursiva... pra mim tava tudo assim... aí quando eu saí da coordenação do infantil e vim para o fundamental o relato que eu tinha de algumas professoras é que elas também ficaram perdidas, não sabiam o que fazer... eu dizia que era só pegar a apostila da terceira fase e aplicar com eles porque lá tem textos, né? Então elas ficaram perdidas... daí agora parece-me que nós estamos buscando um norte... as crianças sofreram porque foram cobradas demais e outra coisa essa criança de seis anos precisa brincar, precisa fazer parte de um grupo não tão grande com 37, 40. Então o que acontece, eu trabalho aqui numa situação privilegiada, com 20 crianças... e numa escola em que tem 2 vezes por semana parque, nossa situação aqui é singular, tem outro tipo de trabalho, por ser Emefei... nas outras Emefs as crianças não têm tempo de brincar e nem dá porque dependendo da situação da estrutura da escola se você for num determinado lugar prá brincar vai atrapalhar a professora que tá dando aula, fica aquela gritaria... no começo quando nós fomos prá lá tínhamos a intenção de colocar um parque lá... a sorte foi não termos colocado...
---	--	--	---

			porque senão a professora ia ficar louca porque o barulho do balanço nhec, nhec, ela ia matar a gente, e ela querendo dar aula... geralmente na sala do fundamental você já é uma contra quarenta, tem que falar muito... então eles perdem... o brincar, é complicado... em que lugar que eu vou dar artes, é complicadíssimo porque pra professora dar 50 minutos de aula e tem que dar tinta, ela não consegue preparar, não tem uma sala ambiente... sabe, hoje se a professora quiser é só dizer que a gente deixa estruturado, mas dependendo da escola, não dá... ela sai da sala e anda a escola inteira para lavar o pincel? Então, o espaço que não é adequado, carteira, mobiliário... nada foi pensando... eu não sei por quanto tempo... pra ter um parecer pra ver se essa atitude do governo foi válida. Não sei. Outra questão eu não acho adequado, vários professores de área, eu acho que a criança precisa de um vínculo e uma referência... duas professoras em uma classe também não dá, uma é mais delicadinha e a outra mais exigente... o aluno gosta da boazinha... e não tem nada a ver...
--	--	--	--

Quadro 8: Como são trabalhados os conteúdos para a criança de 6 anos? Há diferença? Qual? Quais?

RUTE (EPC)	SILVANA (EMP)	MAURA (EMS)	LEILA (EMR)
Veja aqui, nós temos sorte assim, nós temos contato, nós nos damos bem com todas as professoras. Agora mesmo, vindo para a entrevista, eu	A gente procura não se esquecer que eles têm 6 anos e não é porque eles mudaram de prédio que eles estão no fundamental. Então a gente tem uma preocupação muito grande com o brincar com	Eu acredito que sim, antigamente, quando eu dava aula pra criança de terceira fase, seis anos, na prefeitura, a gente	De quando era antes para agora sim. Há uma ênfase maior no letramento no qual a prefeitura trouxe cursos de leitura, história, mediação. Na verdade,

falei com a x no corredor: me dá todas as atividades do ano passado pra ver o que eu posso puxar um pouquinho mais, agora eu só recordo, já sei o que ela deu, eu já sei as vogais, eu já sei que as crianças dela sabem todo o alfabeto, que as crianças já estão juntando “cê”, sabe que a gente tem uma ponte ma-ra-vi-lho-as, o que não acontece muito com o segundo ano, mas não é, né... o material dá um pulinho, um pouquinho mais aberto que demora um pouco mais pras crianças se entrosarem, já falamos isso com a abc, que é autora do nosso material, é uma pessoa maravilhosa, que dá uma abertura tremenda... já fiz todos os cursos que a abc deu, porque ela é assim... ela se doa, ela troca experiência, ela fala com a gente: “Vocês acham que tá bom	eles, com o primeiro ano. Conteúdo... muito próximo de uma terceira fase que a gente já tem experiência do que era uma terceira fase aqui... preparo para um antiga primeira serie, tá tendo essa preocupação sim... modifica o espaço físico, principalmente as crianças da EMEI, eles vão para uma escola enorme muito grande... mas aí cabe também ao professor e à equipe gestora ter essa preocupação, então o professor ainda acompanha as crianças no recreio, pelo menos da onde eu trabalho, tá, então nós vamos até hoje, nós vamos com as crianças, bateu o sinal, quem é de cantina... nós temos duas professoras por sala agora, a partir deste, enquanto uma tá com as crianças da cantina a outra vai até a área do recreio ainda, quem vai comer aqui, ali, depois que tá todo mundo sentado, aí a gente vai pro café. Nós temos toda essa preocupação, eu acho que eles precisam, né, estão em um ambiente completamente diferente do que estavam vivendo, ficam um pouco assustados porque as emeis são pequenas, mas não temos problema de criança chorando de... por esse trabalho que a gente fez anterior... eu acho que sim, isso facilita a vida.	esperava muito menos dele do que agora, porque a gente começava o caderno só em agosto, porque achava que ele não tinha condição, e hoje, na prefeitura, na segunda fase já há uma cobrança maior, a gente percebe o desenvolvimento da criança no fundamental, a cobrança já começou antes, já com 4 anos... as crianças estão chegando melhor no fundamental... o que eles estão fazendo hoje com seis anos aqui no fundamental antes não faziam. Tudo foi antecipado... antecipou na pré-escola, então o trabalho de terceira fase está sendo feito na segunda.	teve um aprimoramento nessa parte e a matemática ficou um pouco a desejar... ficou com foco na alfabetização e tenta-se preencher todos os eixos... o livro do positivo que eu tô vendo hoje começou muito com textos grandes, interpretação de textos, se fosse comigo seriam textos curtos mas com outro enfoque... trabalhar na oralidade, na interpretação dele, buscar uma palavra-chave para estar analisando... o que a gente viu foi que essa parte da alfabetização, da percepção, a gente tá dando por conta... não pode morrer lá na apostila.
--	--	---	--

assim? O que eu fiz?” Ela pede ideias pra gente.			
--	--	--	--

Quadro 9: Como está funcionando a Educação Infantil em relação ao Ensino Fundamental?

Tudo foi pensado para atender à nova faixa etária que migra para o ensino fundamental?

RUTE (EPC)	SILVANA (EMP)	MAURA (EMS)	LEILA (EMR)
Igualzinho... não mudou nada. Tem criança que vem de outra escola que está quase no mesmo nível dos nossos porque as nossas já conhecem o esquema, já sabem como é o trabalho às vezes vem... eu falo sempre que eu não gosto de criticar escola nenhuma embora eu vista muito a camisa do x e acho o material excelente mas eu acho assim se a mamãe tirou de uma escola porque ela não tá contente ela não tem o direito de chegar aqui e falar mal da outra escola porque a escola acolheu ela todos esses anos, existe	Principalmente este ano de 2011, eu acho que a gente caminhou para isso. O que eu falei para você: fizemos pesquisa com os pais da Emei, os pais tiveram curiosidade de saber o que ia acontecer. Esta pesquisa veio para o fundamental e durante a visita destes pais foi esclarecido em reunião de... aí a coordenadora do primeiro ano respondeu dúvidas desta pesquisa e depois vieram as crianças... nós sentamos e falamos com as crianças... a criança que visitou esta escola, fala: “oi tia”. Já cumprimenta a professora e orientadoras, agora, lógico, nós temos crianças que visitaram esta escola e foram parar em outra, aí não	Acho que hoje é pensado, mas quando houve a mudança foram colocados, inseridos apenas.	Eu acho que eles não pensaram não, nem no perfil da criança, são estudiosos, eu respeito... mas eles não observaram que necessidade que a criança tem. Primeiro, ela precisa brincar e não tem espaço. Tem necessidade de explorar e não tem lugar de lavar o pincel: ela tem que sentar em uma carteira adequada e eu tenho 2 alunos que não sentam, ficam em pé fazendo lição. Então eu tenho que empurrar a carteira para ele alcançar... eles pensaram em mostrar para alguém e para algum banco, pelo que eu saiba Mundial, para me dar verba para mandar dinheiro pra mim. Mas o melhor governo é o de hoje porque quando eu comecei a gente tinha massinha e lig-lig. Agora, tem TV, DVD, computador, olha como melhorou a qualidade, isso existe e não existia. Mas por outro lado tem coisas que não são tão legais, se eu parar

escola para todo mundo, aquela que trabalha de um jeito, nós trabalhamos de outro. Tem crianças que vêm de outras escolas mas é bem complicadinho mas a gente consegue trabalhar.	tem como, a gente faz o possível para atender, na região, que é para onde a maioria das crianças daqui vão... só que aí muda de casa, a mãe pede transferência, fica com a avó, daí perde, não dá nem pra gente ter este controle.		de ver essas crianças como crianças de 6 anos, achar que o ensino fundamental... se vc pegar a minha lista, VS vai ver que eu tenho crianças de 5 anos e meio, 6 e 7...
--	---	--	--

Quadro 10: Como está sendo trabalhada a passagem para o fundamental?

RUTE (EPC)	SILVANA (EMP)	MAURA (EMS)	LEILA (EMR)
No fim do ano a professora x começa a vir bastante no pré. O ano passado nós fizemos assim: Levei as crianças e a professora y preparou uma atividade, mostrou a classe, contou que agora não precisa ficar preocupado, que tem hora do lanchinho, sai mais cedo... foram umas três vezes para o segundo ano e a tia x mandou uma tarde os alunos pra mim porque eles vêm com medo. Medo do quê?!?! Deve ser mãe que fala, você não acha, nós estamos ali todos juntos, todo dia as mães falam, ah eles tão adorando você, você é brava! Eu sou quando tem que ficar quietinho! Mas eles chegam às vezes no primeiro dia com dor de barriga, daí conversa, vê que não é nada daquilo, mas essa passagem tá sendo bem tranquila.	Eu acho que foi meio que geral...as escolas que tiveram, esta possibilidade de fazer isso... acredito que não ficou só na nossa não.	A partir desse ano trabalha como a editora positivo está na EMEI e no fundamental e uma vai puxando a outra, é uma interligação, tanto que primeira fase, segunda e primeiro ano, está tudo ligado. É o mesmo assunto em diferentes etapas do desenvolvimento. O ano passado houve uma ponte, das professas da segunda fase com as do primeiro ano para ver o que uma espera da outra.	Com a ponte... o ano passado... uma tentativa, a secretaria e que os professores da segunda fase tivessem contato com os do primeiro ano. Só isso.

Quadro 11: Vocês tiveram reuniões de formação para estudar as novas propostas ou mudanças relativas à Lei nº. 11.274/06? Como foram essas reuniões? Que tipo de dúvidas e questões foram mais frequentes? Se houve reuniões, quem as propôs ou coordenou? A própria escola? Secretaria da Educação?

RUTE (EPC)	SILVANA (EMP)	MAURA (EMS)	LEILA (EMR)
Não teve apoio da secretaria, foi passado para nós essa mudança pela escola.	Eu, como eu entrei ano, eu não tive, agora eu não sei responder se quando começou elas tiveram, eu já peguei o caminho andado, eu não sei se quando começou elas tiveram.	Ah, depende de cada um, do bom senso de cada professor, da disposição do professor, não tem orientação nem regra.	O que eu me lembro é que existia uma palestra, eu fazia até vários cursos que a prefeitura dava que falou sobre isto mas deu para um grupo seletivo, que seria coordenadores e diretores, professores não. Acho que foi o ano passado, a secretaria tentou fazer um bate-bola entre emei e emef, de professoras de 5 anos e 6 anos para criar uma ponte, o que precisava e não precisava... de uma maneira geral eu acho que as coisas acontecem bem no ensaio e erro, eu vou fazendo assim e vejo se vai dar certo.

Quadro 12: Como vocês sentem a mudança?

RUTE (EPC)	SILVANA (EMP)	MAURA (EMS)	LEILA (EMR)
Sinceramente, na minha opinião, eu acho que, independente de partido, eu acho que o Lula só quis jogar com o estado para ganhar alguma coisa que eu não sei nem dizer, o que se fala é perda de criança, é uma coisa horrível, você vê que a educação não anda, não anda, não anda, às vezes a gente conversa a distância, tá, cada vez maior, o pai tá fazendo o que pode e o que não pode para pagar uma escola, seja ela qual for... o Estado não tem	Eu não me preocupo por eu trabalhar desta maneira e ter essa consciência de que precisa ter muita tranquilidade, muita calma, brincar bastante, respeitar o tempo dela e a idade, pra mim mudou o espaço físico... minha escola tem parque, então tô falando por mim, que sou fundamental, então assim a gente vai, tem nosso horário, para não bater com os maiores, mas a gente vai, eles vão, a primeira pergunta que eles fizeram foi isso, então eu bato o pé com isso, né, porque eles perguntaram se iam poder brincar no parque... eu não me preocupo por este motivo porque tenho a consciência tranquila de que estou fazendo, fazendo o que eles são capazes... e tenho uma prova de que saíram alfabetizados, crianças lendo de uma terceira fase... assim as mães falavam assim, é primeiro	Eu acho que foi positiva sim, porque, eu não sei, parece que eles vêm mais maduros de lá, parece que eles mudaram a cabeça, parece que acordaram para a vida... ficam mais tempo na escola, tem 5 horas de aula. A cobrança gera tudo isso.	Eu não gostei... porque a fundamentação deles, alegar que é para acabar com o analfabetismo, porque eles não fortaleceram mais a educação infantil que a criança ia estar dentro de uma escola na qual ela ia poder... ia ser legal pra ela... aumentaram um ano... eles fazem as coisas sem pensar... em educação não dá pra ficar brincando muito, que nem quando teve o PULO, essas crianças que pularam uma fase e pularam mesmo são crianças na rede que dão trabalho e vão dar trabalho até sair... essas salas serão sempre o nosso problema, é a sala do pulo, queimaram etapa... eu acho que deveriam investir mais em educação infantil, na formação do professor, tem muito professor que precisa... muitos pararam no tempo e espaço, outros são engajados... alfabetizar não é fácil, é muito complicado você vai dando tiros para tudo quanto é lado... porque às vezes a criança não percebe e você tem que pegar no fonético e vai vendo quem não consegue o que acontece? Eu percebo isso porque tô no terceiro ano também e vejo se no terceiro até hoje não conseguiu, só pode ser um problema neurológico,

condições... prefeitura eu não sei no tempo que eu tava... tenho várias colegas que ainda tentam... ainda se tenta fazer alguma coisa... minhas amigas saíram de uma creche porque os pais não têm condições, cada vez largando mais... você precisa ver... eu começo o ano assim... mamãe você educa, eu ensino, o que você faz em casa eu concludo aqui... agora a mãe quer que a gente eduque principalmente nas classes um pouco mais baixas e... algumas vezes até com babás... a babá que é a mãe... a minha amiga tá com problema de lição de casa na turma	ano... elas confundem bastante! Pra gente pôr na cabecinha delas de que não é primeira série eu falo muito aqui na minha reunião com os meus, não se preocupem que não é primeira série...e as mães falam: ai, mas ele está indo assim tão novinho...vai ter que aprender o ano que vem, como assim? Ele vai ter que ler? E eu digo, calma tudo é uma consequência, a senhora vai ver lá no final do ano...elas tem medo porque não são tão esclarecidas e primeiro ano para elas é primeira série como eu acho que prá muitas professoras que são esclarecidas teve isso também, que puxaram os conteúdos da primeira série, talvez...eu estou tranqüila, o que eu posso falar em htpcs eu falo, eu acho ...nós, professoras do primeiro ano nós vamos ter agora a apostila do positivo, não sei...a prefeitura está implantando também porque até então nós não tínhamos material, então eu acho que isso ajudou a ficar um pouco... a partir do segundo ano tem os livros da moderna e... mas e o primeiro ano... o	porque a gente sabe que se a criança não tem nenhum problema ela aprende... então eu acho que deveria deixar o fundamental com esta... eles optaram por isso e a gente obedece... é uma questão política... fora outras questões, aqui não tem problema de banheiro... mas nas escolas maiores, tem que controlar, porque são outras crianças com outras necessidades... não vou ser tão drástica... mas eu acho que não deveria ter acontecido, que eu acho que eles fazem as coisas e não consultam as bases, base que eu digo é gestores e secretários, não precisa ser o professor... os secretários consultam com seus gestores que consultam seus professores... mas não, parece assim... ai, hoje acordei com uma vontade de passar as crianças de 6 anos ao fundamental, acho que vai ser legal... daí ficam os referencial infantil falando da minha criança do fundamental, de 1998... não refazem esse referencial, não resolvem isso aí, daí lota a creche... não tem jeito, inventa de ter berçário sem ter preparo... não cobram das empresas o berçário... cobram do município... não analisam a base e buscam conhecimento de 1, 2, 10 autores e criam na teoria... a minha esperança é que um dia caia... eu acredito que existia a admissão no ginásio e caiu... já existiu pré-escola do estado, caiu, então a gente sabe que muda... mas quando... ele vai ter que ter
---	---	---

de 4 anos porque ela disse assim, deu uma lição para a mãe explicar como surgiu o nome do filho, porque deu aquele nome... a mãe mandou bilhete dizendo que não entendeu. Difícil, isso? Então, eu acho que o ganho... não sei o que quiseram, só queriam mostrar na campanha, para fazer mudanças, infelizmente vai ver que a cabecinha é a mesma, não mudou nada.	material ainda não chegou, não vi, não conheço mas é um caminho... até o quinto ano, eles estão no sistema positivo... eu acho que é um ganho bastante grande... eu estou contente porque eu vejo que os meus querem voltar para a escola no dia seguinte, porque a gente sabe que um trauma agora é para o resto da vida... então tem que tomar muito cuidado... a gente sabe que é uma mudança bastante grande, então vamos amenizar... é um sofrimento, isso a gente sabe... pra eles é uma mudança muito grande e existe... é a realidade, então vamos fazer com que se torne menos complicado... eu acho que trabalhando dessa maneira não tem porque não dar certo, pelo menos no ano que eu estou ali.		dados... aí ele fala assim, cometemos um erro, vamos mudar... infelizmente nós que somos professores temos que ficar sempre passivos. Mas eu adoro as mudanças e fazer parte da história! Eu quero aprender com eles e ver até que ponto são positivas. Isso que me move, que eu mais gosto na minha profissão... desafios. Coisa diferentes.
--	--	--	--

Respostas Literais das Entrevistas dos Gestores das Escolas Públicas e Particular de Ensino Fundamental – Ano 2011

Quadro 13: A Lei nº. 11.274/2006 gerou desdobramentos, pareceres e resoluções, após sua promulgação. A escola conhece esse material?

CLARA (EPC)	DEBORA (EMP)	LINA (EMQ)
Acho que assim, eu conheço esse material. E eu acho que assim como todas as leis ela é muito bonita no papel mas quando a gente coloca em prática é bastante complicado, eu acredito que é a mesma coisa assim com uma comparação, a lei da inclusão, você lê aquilo e é tudo muito lindo, que benção que fosse do jeito que tá escrito mas a partir do momento que você se depara na realidade, é humanamente impossível colocar o que está no papel na prática, essa questão da lei é muito isso, no papel perfeito mas quando passa para a realidade é difícil.	Em termos burocráticos nós temos os nossos supervisores de ensino, cada segmento temos seu supervisor de ensino, então nós, gestores da escola, apenas somos direcionados para conhecimento, trabalho, estudo de lei apenas quando isso está no momento e irá refletir... mas quem tem o maior respaldo são os supervisores do infantil, fundamental e EJA... eles nos amparam, eles nos falam da lei e temos também toda a legislação aqui na escola, para nosso desespero de causa.	Não sei se esta escola teve acesso na época. Eu conheci porque estava no infantil e estava participando desta formação, desta transição... nos perguntavam muitas vezes como que poderia ser... se a gente tinha conhecimento de alguma coisa... mas eu não sei se o pessoal desta escola conhece... às vezes até pelas atitudes que algumas professoras tomam, eu acho que não conhece tanto assim, não sabe.

Quadro 14: Mediante as reformulações que a Lei nº. 11.274/2006 trouxe – matrícula da criança de 6 anos no Ensino Fundamental, como está para a escola essa mudança? E para os alunos? E para os pais? E para o professor?

CLARA (EPC)	DEBORA (EMP)	LINA (EMQ)
Olha, eu acho que, assim, aqui dentro da escola a gente teve a mudança, pra gente esse é o quarto ano e pra gente não teve uma diferença gritante, mesmo porque o conteúdo não mudou, então o que era para ser dado para uma criança de seis anos continuou, na verdade como o nosso material é apostilado, o que acabaram fazendo foi	Foi assustador. Mas eles se adaptam muito melhor que os adultos... então a secretaria preocupada com isso fez a adaptação, então uma semaninha duas horas, outra semaninha mais duas horas, como existe no particular... nós chegamos para a nossa secretária e dissemos não precisa mais, nossas crianças querem ficar, ainda aqui na escola nós somos premiadas, temos um parque, o espaço físico é maravilhoso, eles vão nas árvores fazer leitura com as professoras, a sala de informática, amam de paixão... geralmente as EMEIS são lugares com menos espaço físico... então num primeiro momento os pais é que nos deixaram preocupados, mas assim, as crianças entraram no ritmo e ao mesmo tempo eu tenho uma clientela de pais num nível cultural muito baixo, tanto que a mãe veio reclamar de mim que no	Eu vejo isso com uma certa dificuldade porque as crianças do infantil, elas vêm acarinhadas, elas vêm com esse aconchego da escolinha e da família. Quando eles chegam aqui, os professores, por mais que você tente orientá-los que eles têm 6 anos, ainda são pequenos, são crianças que vieram da emei, a visão do professor às vezes não é essa, eles acham que é mais um segmento, entrou aqui, tem 9 anos pela frente mas eu tenho que começar já. Então, eles vão com esta postura e tentam cortar certos vícios que acham serem vícios e às vezes esquece um pouquinho do brincar, a criança se ressentida. Hoje mesmo no planejamento a primeira fala minha foi a de que eles façam desta escola, não apenas no primeiro ano do ensino mas nos cinco anos de ensino que este ensino seja prazeroso, porque o ensino fundamental é uma consequência de ter 9 anos somente, simplesmente ele veio para ser colocado um ano a mais para as nossas crianças frequentarem o âmbito escolar, porque no Norte de nosso país, quanto mais cedo o aluno entrar escola melhor, não é o caso do estado de SP, nós temos grandes emeis, vagas boas, professores bons, então eu acho que não foi para isso que essa lei veio, especificamente para o estado de SP, mas veio para o território inteiro, então essa visão dos seis anos não pode ficar só para a primeira série, ela também tem que ser vista para as outras séries, até o quinto ano, porque eles ainda são pequenas

mudar a nomenclatura mesmo, então o conteúdo continuou para a criança de 6 anos, que era o nosso antigo jardim 3 e continuou a mesma coisa, a gente não teve essa mudança de uma forma tão drástica, eu acho que a maior mudança que a gente percebeu é que a gente tem que avaliar o aluno de uma outra maneira porque não dá para dar prova... e a avaliação tem que contar no histórico... fica mais complicado essa relação. A questão de criança aprendizado	livro o nome vem escrito quinta série, mas nos livros está quinto ano e foi reclamar para a secretária que a diretora estava dando o livro de quinta série para o filho... então o nível cultural é muito baixo... os pais vêm reclamar porque chutou o livro da amiga, porque a lancheira sujou mas eu não tenho pais que vêm falar do pedagógico... isso me agride muito... o nível cultural afeta e não foi tão preocupante, então, tá lá, tá a tarde toda lá, então tá bom. Independente de lição, caderno, não tão nem ai, nem veem que pegavam caderno só em agosto... a criança tá com caderno grande.	crianças, precisam do brincar, do acolher, do receber, para que o prazer da escola fique e continue com eles. Os pais sentem um corte no cordão umbilical. Ficam assustados ainda, não assimilaram, eles não veem, os professores também ainda não conseguiram perceber... essa lei como uma inclusão na escola, para que ela seja incluída no âmbito escolar... eu percebi isso até no trazer a criança para a escola, deixam lá no portão, não entra mais... só trocou de lá pra cá... mas ainda tem isso.
--	--	---

não teve mudança.		
----------------------	--	--

Quadro 15: Como são trabalhados os conteúdos para a criança de 6 anos? Há diferença?

Qual? Quais?

CLARA (EPC)	DEBORA (EMP)	LINA (EMQ)
Em diferença... na verdade o nível 2 sentiu mais porque essas crianças tão tendo que tomar contato com uma coisa que até então elas não tinham... é mais pesado aí, no segundo semestre eles estão tomando contato praticamente diário com a bendita letra cursiva porque é cobrado isso no primeiro ano e antes não tinha e no segundo ano mais ainda e passa a ter a prova, letra cursiva... eu acho que quem mais sentiu foram as crianças de 5 anos sim e aí eu acho que tem todo um gancho que a gente tava comentando ontem até que ponto os estudos... eu acabei entrando em contato ontem... tem um estudioso que diz que é para a criança ter contato com a letra cursiva no maternal, eu	Foram reformulados. Eles fizeram como uma mediação, no que eles trabalhavam com a terceira fase e se adequando ao primeiro ano.	Esse ano vamos trabalhar com os livros integrados do positivo. Acabei de receber, ainda não tive tempo hábil para verificar conteúdos. Agora certas peculiaridades do contexto, do conteúdo, nós vamos ter que amarrar, seja no livro, seja fora, com textos de leitura, dinâmicas, vai ter que diversificar um pouco o negócio aí, senão vai ficar só no livro e não vai dar... senão vai ficar só no livro, na alfabetização, só contempla isso... boa parte dos professores só contempla isso e esquecem dos diversos textos... eles são crianças da fase 3... pra nós o maior problema é esse, que o professor entenda que eles ainda têm mais um ano para se alfabetizar... isso não tá claro, eles acham que esse primeiro ano é a antiga primeira série e eles esquecem que é a antiga fase 3... não pode ser nem conteúdo de uma fase 3 nem da antiga primeira série... nem a lei deixou claro isso, né? Não deu o eixo certo para que o professor... todo mundo tá meio perdido... então tem que ir devagar.

pensei, meu Deus do céu, até que ponto isso é valido, quer dizer, há controvérsias. Ainda não consegui chegar a uma conclusão real com relação a isso mas a crianças de 5 anos sentiram bastante e fazem e vão, se vai ser bom só daqui 10, 12 anos que vamos saber.Tá muito novo.		
---	--	--

Quadro 16: Como está funcionando a Educação Infantil em relação ao Ensino Fundamental?

Tudo foi pensado para atender à nova faixa etária que migra para o ensino fundamental?

CLARA (EPC)	DEBORA (EMP)	LINA (EMQ)
Tem mudança, principalmente no nível dois, e eu acho que assim... É... Como tá muito novo, este ano a gente tá percebendo uma necessidade maior de começar um pouco antes a cobrança das letras cursivas, do alfabeto, da letra inicial do nome, até dos próprios números da contagem – E as crianças ficam cansadas? – Então, isso que não dá pra falar, eu até falei: gente vamos mandar lição pra casa, porque assim, a gente vai tentar a partir da semana que vem, desde o maternal colocar lição pra casa uma vez por semana, pra ver se eles conseguem se enquadrar, né? Então assim, a gente vai tentar. Porque em sala de aula você acaba percebendo que assim: “Nossa, eles tão super a fim” mas aí, será que não por causa de um todo? “Nossa, o coleguinha tá fazendo, então também vou fazer”.	Com a municipalização, fomos privilegiados, pois com ela os professores que atuavam no antigo pré (3ª fase) tiveram a oportunidade de lecionar nas séries iniciais e muitos migraram para o Ensino fundamental, tendo a oportunidade de trabalhar com um público conhecido. A cada dois anos, mediante a pontuação, podem escolher ficar ou mudar de escola, podendo também atuar até o quinto ano do Ensino Fundamental. Nós tivemos um método assim, precisamos sempre pensar na rede municipal, desde o infantil até o fundamental, não tem quebra, tem que ser uma continuidade. Pensando nisso, as crianças chegam e todos os professores de emei fazem um portfólio de tudo o que a criança aprendeu durante o ano e esse portfólio chega às mãos de nossas professoras... então dá para se basear... já foi muito comentado, criticado, porque era assim, cada emei fazia do seu jeito, então tinha aquela que só mandava as atividades do mimeógrafo, outras mandavam a figura humana, então a supervisora padronizou... todas as emeis vão mandar o portfólio assim para o fundamental. Antes de eu conhecer o	Não, nada foi pensando, a minha estrutura é horrível. A estrutura não ajuda, eu queria muito um parquinho aqui, não tenho, ainda vou ter... já cimenteiei... ela não tá preparado... o mobiliário é grande para eles... a mesma turma que de manhã é o quarto ano é o primeiro ano à tarde... a carteira é enorme... os pés ficam suspensos, balançando no ar... não tem espaço físico para ser exclusivo de primeira série... a pintura está horrível... a sala não tem graça, não é aconchegante... então a criança já entra no esquema... isso eu não acho legal, essa parte me incomoda... deveria ter um cantinho preparado para isso... os documentos falam, indicam, mas na prática a coisa é diferente, infelizmente. A lei pode até ser boa para alguma região mas não é funcional.

E aí a gente cai naquela questão: e em casa, será que são eles que vão fazer? E aí a gente para pra pensar “Nossa, mas lá em casa ele fez, como que aqui ele não faz?” Então aí tem umas coisas que a gente parou pra pensar, mas a gente tem que pensar em dar o melhor subsídio pro aluno.	aluno, nós fazemos uma reunião aqui e agora é o momento... nesse momento eles vão estar fazendo a sondagem... no planejamento é que nós vamos destrinchar, colocar no papel tudo o que deve estar de acordo... aí elas se reúnem e veem cada aluno... os portfólios já estão nos armários delas... nós viemos com quase 150 portfólios... estão tendo primeiro contato com o que foi visto lá para daí partir para uma sondagem e fazer plano.	
---	---	--

Quadro 17: Como está sendo trabalhada a passagem para o fundamental?

CLARA (EPC)	DEBORA (EMP)	LINA (EMQ)
Aqui a gente consegue fazer um trabalho bem legal, porque por essa possibilidade, por a gente tá perto, e pela nossa equipe ser, graças a Deus, unida, eu acho que a professora daqui consegue ir lá, conversar com eles no final do ano, conhecê-los já, entendeu? Eles, a gente acaba que a gente traz pra cá, porque o quinto ano a gente coloca no sexto ano pra eles sentirem a diferença, pra eles tomarem contato já com os professores, e a mesma coisa a gente consegue fazer com o primeiro pro segundo... e a gente pode fazer essa ponte com as professoras mesmo. Então de repente a professora Fabrícia tem uma janela aqui, ela vai lá, e aí já conversa com eles, já conversa com a professora – e a sala do primeiro ano é a mesma que a do jardim 3? – É, mesmo porque na lei, eles colocam que é pra eles continuarem no mesmo espaço físico. E a gente manteve tudo, as plaquinhas na parede, tudo. Porque aí a gente, acabo pensando assim: a criança ainda tem seis anos, então o conteúdo tem que ser pra seis anos, o espaço tem que ser pra seis anos. – Agora, quando ela vem de uma pré-escola que ela sai de cinco e vai pra turminha de seis, ela estranha, né? – Estranha mesmo, porque o horário de parque diminui, a cobrança é maior, e aí assim, tem a questão: a educação física deles passa a ser uma vez por semana, ao passo que antigamente eram duas. Então	Ainda não vi o material.	Nós fizemos o dia da ponte... essa turminha que chegou para nós, nós recebemos o ano passado, contratamos palhaço, para que eles viessem na escola, a escola futura que iriam estudar, olhassem, brincassem, passassem o dia aqui conosco... nós ficamos metade do período aqui com eles para tentar fazer com que tirassem aquele medo, a fobia da escola grande, porque eles falam ali é a escola pequena e aqui a grande. Nós tentamos fazer essa passagem a mais amena possível. Quando foi o primeiro dia de aula, eu disse para as professoras: se preparem que hoje é dia de chorinho: Não teve, graças a Deus. Uma só que ficou meio assim mas a gente já conhecia, era meio manhosa, ficamos juntas. Brincamos, fizemos gincana, tentamos cativar no primeiro momento.

são certas coisas que acabam diminuindo pra aumentar o horário de aprendizado em sala de aula. A bendita escrita, o bendito aprendizado mesmo.		
--	--	--

Quadro 18: Vocês tiveram reuniões de formação para estudar essas novas propostas ou mudanças relativas à Lei nº. 11.274/06? Como foram essas reuniões? Que tipo de dúvidas e questões foram mais frequentes? Se houve reuniões, quem as propôs ou coordenou? A própria escola? Secretaria da Educação?

CLARA (EPC)	DEBORA (EMP)	LINA (EMQ)
Então, não foi. Não foi realizado, mesmo porque a gente não sabia o que... né? A gente tá trabalhando muito assim, na expectativa, e assim, o que a criança pode nos apresentar também. Porque não adianta a gente querer massacrá-los e aí a escola terá uma coisa maçante. Porque é a idade que eles vão se traumatizar ou não com aquele negócio: muita lição, ou muito difícil, eu gosto dessa escola, enfim. É	Nós já estamos, como prefeitura, porque tinha um prazo, acho que era 2012... Assim que isso foi imposto, porque foi imposto, nós sofremos mais no primeiro ano que falou agora nós vamos trabalhar... com os pais que acharam um absurdo, ficou assim, então ele não vai fazer... vai para o primeiro ano direto e até hoje não entendem, até pra gente foi complicado... os pais falavam que ele ia para o primeiro ano direto, ia pular uma etapa da vida e ao mesmo tempo um choque, um conflito para as professoras que estão há anos no fundamental e pegam a criança da antiga terceira fase e ficam na dúvida se: eu vou alfabetizar ou eu vou dar atividades da pré-escola... ou então eu me vendo neste problema... este ano eu não tenho mais problema, eu posso falar... mas neste primeiro ano que veio a lei a minha primeira providência como gestora foi chamar uma equipe da prefeitura de psicopedagogas, psicólogas, reunir as professoras destes anos e todas elas puderam chorar, xingar, blasfemar, revoltadas com tudo isso elas estavam mesmo indignadas... eu percebendo toda essa problemática, porque eu, enquanto professora de pré-escola, tive uma postura, mas agora foi-nos passado todo um material que ainda vai começar... mas não tivemos tempo hábil para sentar e estudar... não que foi tó, faça assim, não... e se deixar por conta do	Nós fizemos alguns encontros, muito pouco, na época em que estava no infantil. A gente ouvia muito essa proposta porque a gente ia perder a nossa terceira fase então a gente entrava em discussão...como, eles são pequenos... passamos pelo processo de tirar esta fase, o sofrimento dos pais, aquela angustia que os pais tinham de saber que a escola tinha só mais dois anos e eles não ficariam mais conosco ali no infantil e já ia passar para o fundamental... isso nós observamos de perto e os comentários dos supervisores...Não tivemos reunião de

complicado, a gente tem que tomar esse cuidado, tem que misturar cada vez mais tornando o aprendizado uma coisa agradável. Então, na verdade a gente teve que fazer até por conta do Colégio de São Paulo, né, que respalda a gente pra eles passarem a mudança que eles iam fazer no material, e aí, concomitantemente a isso a gente se reuniu com a nossa equipe, repassando essas informações. – Mas não foi nada da secretaria da educação. Nunca ninguém entrou em contato com a gente, e a gente também não entrou em contato com ninguém, uma vez que a gente teve esse respaldo do anglo, né? E aí, como eu tô te colocando isso, a gente tá sentindo	professor estudar, com os livros que foram chegando, ele não estuda. Então fizemos uma roda com professores e capacitadores onde em um primeiro momento elas foram orientadas, porque o que elas precisavam no primeiro momento? Baixar a ansiedade, nem era aprendizagem que estávamos falando naquele momento mas quem são os nossos alunos? Que postura terei com eles agora dentro de um prédio novo, maior. Então no primeiro momento os psicólogos e os psicopedagogos vieram e baixaram a bola deles, deixar mais tranquilas para depois no segundo momento começaram a falar dos alunos, do pedagógico, no terceiro momento pais de alunos agora vieram para que os professores agora mais seguros pudessem acalmar os pais... se era complicado para os professores imagine para os pais... imagine para eles entenderem que a mesma criança na pré-escola com 5 anos na terceira fase... agora que ele vai para o fundamental ela já vai, além disso o que eu sempre falo aos meus professores é nunca subestime a capacidade de seus alunos... nós não podemos... tem 5 anos só vai aprender vogais e consoantes, não, nada disso... criança é uma caixinha de surpresa... o que eu tentei passar para eles foi isso deles se adequarem às novas informações e também percebemos a necessidade de um curso para as professoras... claro que tem o perfil de cada um, tem os interessados e aqueles que trabalham pelo dinheiro. Então nós fazemos reuniões pedagógicas, os HTPCS e a gente procurou voltar para materiais sobre essa mudança e aplicar coisas concretas, com slides, data show, o que nós achávamos que era importante nós trouxemos para o grupo, para fazer a conscientização. Hoje, 2011, eu posso dizer para você que eu estou tranquila. Eu que fui atrás. A situação estava complicada... eu estava complicada enquanto educadora, com 25 anos de magistério... já passei por um ciclo básico da vida, por tantas nomenclaturas, chegou essa, todo o suporte esperado... hoje sim, nós temos uma equipe maravilhosa que faz um trabalho com a gente, os gestores... elas pegam a equipe gestora, e nós fazemos a capacitação das professoras mediante o que elas nos	capacitação e formação. Aqui no fundamental, nem pensar.
--	--	---

isso. Então nesse ano a gente visou essa necessidade, e vamos tentar fazer uma coisa nova, que é mandar lição pra casa, entendeu? Então a gente percebeu essa necessidade depois aí de quatro anos.	passam... nós estamos sendo bem trabalhadas nesse sentido... cada um tem seu dia... supervisor, coordenador, diretor... eles estão fazendo uma renovação, eu não gosto da palavra reciclagem, nós precisamos sair das teias de aranha do sistema e inovar, aprender, você pode ver que na escola muda até o perfil, você pode ver que em todo lugar tem a plaquinha colada da missão da escola. Então você vai, temos um mural aqui na escola sobre missão... 2011 começamos como uma formiguinha... hoje eu estou tranquila.	
--	--	--

Quadro 19: Como vocês sentem essa mudança?

CLARA (EPC)	DEBORA (EMD)	LINA (EME)
É bem como eu coloquei no começo, no papel é tudo muito bonito, e a hora que a gente passa isso pra realidade é bem complicado, e as nossas crianças, com respaldo dos pais, e a gente ainda pode falar que a gente tem, embora a gente saiba que não seja 100%, mas eu acredito que aqui dentro da minha escola eu tenho um número elevado dessa questão família-escola, e a gente preza bastante por isso. Eu acredito que dessa forma, a gente vai conseguir evoluir cada vez mais, não esquecendo a parte da criança. Então assim: tem que aprender, tem que aprender; tem que ir pra escola, tem que ir pra escola. Mas é legal aprender, é legal ir pra escola. Eu acho que isso a gente não pode deixar se perder, tem que brincar, não tem jeito, eles são crianças, então eu acho que é por aí. Tem que se virar nos 30, não tem jeito.	O que mais me aflige e me revolta é que muitos processos que eu, educadora, passei é que nada é previamente discutido... eu tô cansada de, enquanto gestora, ter que falar para os professores: gente, vai ser assim... mas, puxa, mas que absurdo... gente, nós vamos ter que trabalhar enquanto for assim... mas até ontem... ontem teve htpc e eu disse para elas tudo o que foi direcionado a uma lei que foi imposta, que	Desnecessária. Sabe, eu vou e volto com essa lei porque você conhecendo a lei até pode achar que se fosse tudo aquilo que tava escrito nos documentos seria bom, um ano a mais de escolaridade, mas desde que contemplasse tudo o que a criança pede nesta faixa de idade, e não é isso que acontece... então eu acredito que ainda a pré-escola seja o melhor lugar para a criança de 6 anos. Essa formação na pré-escola... quando eles vêm para cá, vêm mais amadurecidos, mais madurinhos, daí a professora que vai pegá-los já sabe melhor nem que a linha dela seja mais dura e eles não

E a gente não tem respaldo nenhum de ninguém exceto o anglo. Nada, nada, nada, nada. E foi assim, pra gente mudar ainda, ficamos naquela: “mudamos, não mudamos”. E perguntamos a alguém: “Mas você tem a lei na íntegra?” Não se tinha respaldo nenhum, e eu acho que assim, com o passar do tempo a gente vai aperfeiçoando cada vez mais e na medida de que a gente vai percebendo. Eu acho que um ponto bastante positivo é que eu tô no ensino infantil e fundamental ao mesmo tempo. Então de repente eu vejo que no segundo ano sentiu uma necessidade que tem que voltar no final do primeiro ano, e OPA, então é essa a necessidade que esse ano a gente já graças a Deus, a gente já diagnosticou e estamos começando a trabalhar em relação a isso. Se vai dar certo as benditas tarefinhas de casa, não sei. Mas eu acho que é uma questão de eles se sentirem mais importantes, uma vez que um bem pequenininho tá saindo com a tarefinha de casa. Mas eles gostam então é pegar nessa fase que eles gostam muito de vir pra escola e eu acho que é o caminho. Vamos aproveitar que eles gostam muito, que não têm resistência nenhuma de fazer a tarefa, então vamos aproveitar agora pra ver se a gente consegue caminhar cada vez melhor né?	está lá para ser cumprida, nós vamos fazer da melhor forma possível, contentes ou não, porque os alunos estão envolvidos e os pais está envolvido... aqui nós temos muito que mudar e muito que correr atrás... porque nós temos que acatar e conhecer para tentar fazer direito. Ainda mais porque a nossa classe de professores é a mais desunida no mundo.	vão sentir tanto essa perda da infância muito rápida. E quando chega aqui a coisa estoura muito feio! Um ano a mais lá era o ideal, porque na antiga terceira fase eles iam aprender o caderno, o sentido da linha, pra eles ali era novidade, tinha a festinha do primeiro caderno... aqui já chega com 8 cadernos... perdeu, pra mim perdeu... Eu acho que para o Norte do nosso país, nem para o sul, em que as crianças realmente... a escola é um lugar para se ficar, quanto mais cedo esteja, melhor para a criança... também não sei se lá com as condições que o federal fornece também funciona, mas ainda assim lá seria o melhor lugar para esta lei.
---	--	--