SYLVIE BONIFÁCIO KLEIN

Ensino Fundamental de Nove Anos no Município de São Paulo: um estudo de caso

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lisete Regina Gomes Arelaro

SÃO PAULO

2011

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

37.09 Klein, Sylvie Bonifácio
K64e Ensino fundamental de nove anos no município de São Paulo: um estudo de caso / Sylvie Bonifácio Klein; orientação Lisete Regina Gomes Arelaro. São Paulo: s.n., 2011.

233 p.; il.; quadros

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Ensino fundamental 2. Educação infantil 3. Infância 4. Política educacional (Implantação) I. Arelaro, Lisete Regina Gomes, orient.

Klein, Sylvie Bonifácio

Ensino Fundamental de Nove Anos no Município de São Paulo: um estudo de caso

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em :___/____/ 2011

Banca Examinadora

Profa Dra Lisete Regina Gomes Arelaro Instituição: FEUSP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa Dra Ana Lucia Goulart de Faria Instituição: FE/UNICAMP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa Dra Maria Leticia Barros Pedroso Nascimento Instituição: FEUSP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Aos meus pais, Vilma e Didier, pessoas que apoiaram constantemente minhas escolhas e com quem aprendi os primeiros significados das palavras amor, respeito e determinação.

Às crianças e professoras da rede municipal de São Paulo, que convivem, como eu, diariamente com os paradoxos da educação da infância.

AGRADECIMENTOS

À Professora Lisete Arelaro sou imensamente grata por diversos momentos antes e durante o processo de escrita desse texto. Em especial, pelos debates acalorados e cativantes que assisti ainda no curso de graduação, pelo acolhimento no grupo de pesquisa do "Fund9", pelas conversas sempre longas e agradáveis, pela possibilidade de discutirmos juntas as ideias do Prof. Paulo Freire como sua monitora PAE, por sua amizade e pelo exemplo de militante que é, na incansável defesa da educação pública e de uma sociedade mais justa. Agradeço a orientação desse trabalho e os caminhos compartilhados ao longo desses três anos.

À Professora Maria Malta Campos pela leitura e contribuições dadas à esse trabalho no exame de qualificação. À Professora Letícia Nascimento pelo mesmo motivo e ainda pela provocação de tantas desestabilizações, de tantos novos horizontes de pesquisa e de debate, provocação iniciada na disciplina da pós-graduação, estendida para conversas mais informais, sempre que o tempo nos permitiu e formalizada e nas reuniões do GEPSI, no qual fui muito bem acolhida.

Ao Prof. Vitor Paro e Prof. Jens Qvortrup pelas abordagens realizadas em suas disciplinas no curso de pós-graduação, pelas leituras sugeridas e provocações que incitaram, compartilhando saberes e posicionamentos.

Aos Professores da FEUSP com quem tive a oportunidade de trabalhar nesses últimos dois anos no Programa de Formação de Professores das Licenciaturas: Rubens B. Camargo, Sonia M. P. Kruppa e Ocimar Munhoz Alavarse. A experiência de trabalho conjunto foi prazerosa e formativa, onde pude começar a conhecer os desafios internos vivenciados pelo trabalho no Ensino Superior.

À Profa Márcia Gobbi pelos diálogos (no corredor, no café ou na porta da sala) sempre enriquecedores. Pelo convite e acolhimento nos grupos de estudos e pesquisas que coordena, momentos articuladores dos saberes acadêmicos e dos saberes práticos da educação da infância.

À Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, pela concessão de afastamento sem vencimentos do meu cargo de coordenadora pedagógica, fundamental para a realização dessa pesquisa e das atividades que desenvolvi nos últimos dois anos.

À CAPES, pela bolsa de estudos concedida, condição para a sobrevivência dos que se dedicam exclusivamente aos estudos.

Agradeço intensamente aos membros do grupo de pesquisa do “Fund9” (desde seus primórdios e em todas as suas configurações), pessoas que foram as primeiros interlocutoras da problemática anunciada, que mais tarde se tornaria o objeto dessa pesquisa. Sou grata pelas trocas, reuniões, sistematizações, discordâncias, textos e artigos redigidos a muitas mãos, apresentações de trabalho e amizades conquistadas em meio a tudo isso.

Aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisa em Sociologia da Infância (GEPSI) pela disposição frequente em encontrar caminhos, dividir ideias, analisar possibilidades frente aos desafios colocados para a pesquisa referente à infância.

Aos colegas do Grupo de Orientandos, onde pude dar e receber “pitacos”. Agradeço as leituras e contribuições que fizeram sobre meu texto e também a oportunidade de sairmos juntos, ainda que de forma modesta, da solidão que é a produção de um trabalho dessa natureza.

Aos Educadores do Programa de Formação de professores das Licenciaturas da USP, na sua diversidade e transitoriedade... Colegas com quem partilhei diversos momentos de angústias, diversão, tensão, alegria, organização, debates. Cafés, reuniões e mesmo visitas em escolas sempre foram propícios para discutirmos ideias sobre o estágio e a formação superior, a organização da universidade, os desafios e limites vislumbrados.

Agradeço ainda aos funcionários da FEUSP que sempre estiveram dispostos a me ajudar nos entraves do dia-a-dia: pessoal da biblioteca da FEUSP, da secretaria de pós-graduação e secretárias do EDA (Solange, Raquel, Heloisa e Lucy).

Aos profissionais de educação da escola onde foi realizada a pesquisa destino um agradecimento especial, por terem permitindo que eu “adentrasse” no cotidiano escolar, nas conversas, sempre dispostos a me ajudar e a compartilhar o que fosse necessário, em especial a coordenadora pedagógica e a professora da turma. Sei que uma pessoa “estranha” àquele ambiente nem sempre facilita os enfrentamentos cotidianos da escola pública. Às crianças matriculadas na escola e às suas famílias também sou grata por permitirem a realização da pesquisa e por serem tão espontâneas em suas relações comigo.

A todos do CEI Parque Santo Antônio agradeço o apoio e carinho recebido desde meu ingresso na escola até o final dessa pesquisa, e sobretudo a compreensão do distanciamento que me foi necessário para conclusão desse trabalho.

Aos colegas de militância na prefeitura de São Paulo, que acreditam na intervenção coletiva e na possibilidade de fazer uma escola que seja cada dia melhor, mais criativa, mais interessante

e mais democrática. Em especial aos amigos de militância na oposição do SINPEEM, agradeço a compreensão e apoio no período em que meu afastamento das atividades cotidianas do coletivo foi necessário.

Àos colegas do Fórum Paulista de Educação Infantil, que conheci no decorrer dessa pesquisa e que em tão pouco tempo tivemos de somar forças contra os ataques contínuos que sofre a educação infantil e a educação das crianças pequenas. Esse espaço foi importante para articular o vivido na minha prática profissional, o estudado na minha pesquisa e nossas possíveis intervenções nas políticas, reafirmando a posição de que a militância é uma prática diária.

Aos amigos, com muito carinho por todo o estímulo e encorajamento. Sem vocês a vida seria sem cor, sem sabor, sem cheiro, sem graça. Foram muitos, e diários, os locais da conquista dessas amizades: os amigos da graduação, do trabalho, dos grupos de pesquisa, da pós-graduação, da militância em diferentes espaços, amigos das cervejas e das boas conversas de bar. Muitos dos caminhos desses amigos queridos se entrecruzaram. Muitos viveram, quase ao mesmo momento que eu, os prazeres e desprazeres da pós-graduação. Velhos e novos, de perto ou de longe, agradeço à vocês: Luana, Adriana, Fernanda Arantes, Deise, Camila, Hamilton, Marla, Thiago, Renato, Laura, Zé, Gabriel, Jefferson (Pão), Rafael, Danilo, Mariana, Flávia, Miriam, Cidinha, Bonfim, Irê, Michele, Nathalia, Clóvis, Ana Paula, Paulo e Fernanda Batista, Rosi, Daniel, Carol F., Bruna B., Lisandra, Tatiana, Carolzinha, Ligia, Liz, Marinalva, Bia, Fernanda por todas as conversas durante esse período, todas as vezes que repetiram que ía dar certo e que se dispuseram a ajudar de alguma maneira. Agradeço todas as vezes que insistiram para sairmos e todas as outras, mais frequentes, que compreenderam a minha ausência. Agradeço os bate-papos pela internet, os convites de viagens, os telefonemas, os cafés, as cervejas, e todos os encontros possíveis que fizeram e fazem a vida mais leve.

À Marla, à Carol F, à Lara, à Ana Paula Martins, à Ana Paula Santiago, à Carolzinha, à minha mãe (Vilma), à Camila, ao Gabriel, ao Zé, ao Peterson, ao Magno e ao Plâncton, agradeço por aquela madrugada de terça-feira, em que vocês realizaram, com atenção, a leitura de trechos de meu texto e sugeriram alterações e correções, num ato de solidariedade pura.

À Bruna Breda pela disposição e prontidão em ajudar com a tradução do resumo para o inglês.

Ao Sr. Eufrásio, D. Santa (*in memorian*), Nilzinha e Gilson que também estiveram presentes na minha vida durante o período desse trabalho, sempre dispostos a me receber com muito carinho e me fazer sentir parte da família.

À família Bonifácio pelo carinho e compreensão das minhas ausências nas “visitas” agendadas tantas vezes e que nunca chegaram. À família Klein, que mesmo à distância compartilha as dores e alegrias que compõem a vida e materializam o significado de família.

Ao meu irmão, Allan, pelo carinho e apoio que me deu nesse período e que sei que sempre dará, ainda que disfarçado de brincadeiras e “tirações de sarro”.

Aos meus pais, Vilma e Didier, por estarem presentes sempre que preciso, por compreenderem meus “sumiços”, minhas mil reuniões e minhas tarefas sempre “por fazer” e porque juntos podemos ser “só nós mesmos”, com nossos defeitos e qualidades, despidos do medo de qualquer julgamento.

Ao Nilson (Plâncton), meu companheiro de todo dia, com quem compartilhei tantos momentos difíceis durante essa pesquisa, com quem troquei impressões, discuti possibilidades e briguei por convicções divergentes em tantas questões. Sou grata pela primeira força que me deu para o ingresso na pós-graduação e depois por tantas outras que se seguiram, me auxiliando a ir em frente. Sou grata por sua paciência, pela compreensão dos nervosismos e pela sabedoria de me ensinar a encontrar o momento certo do silêncio. Sobretudo, sou grata por seu amor cotidiano.

Francisco Tonucci, In: 40 anos com Olhos de Criança

Odeio os indiferentes. Como Friederich Hebbel acredito que "viver significa tomar partido". Não podem existir os apenas homens, estranhos à cidade. Quem verdadeiramente vive não pode deixar de ser cidadão, e partidário. Indiferença é abulia, parasitismo, covardia, não é vida. Por isso odeio os indiferentes.

Antônio Gramsci

RESUMO

KLEIN, S.B. **Ensino Fundamental de nove anos no município de São Paulo: um estudo de caso**. 2011. 233 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

A pesquisa foi motivada pela alteração da organização da educação básica por meio das Leis federais nº.11.114/05, que alterou a idade obrigatória de ingresso no ensino fundamental para seis anos de idade, e nº.11/274/06, que ampliou a duração do ensino fundamental para nove anos. Tinha-se como objetivo analisar a implementação do ensino fundamental de nove anos na rede municipal de São Paulo. Para tanto, foi realizado um estudo de caso em uma turma de 1º ano do ensino fundamental de nove anos, em escola da rede municipal, visando articular as orientações e normatizações da política nacional, sua adequação em nível municipal e sua realização no cotidiano da escola. Como forma de contextualizar o objeto de pesquisa abordou-se aspectos históricos da ampliação do ensino fundamental e buscou-se referências sobre a etapa até então responsável pelo atendimento das crianças de seis anos: a educação infantil. Foram levantados exemplos de experiências de ensino fundamental de nove anos anteriores à alteração nacional, bem como a relação das mudanças estudadas com o financiamento da educação básica. Foi feito levantamento documental sobre o tema nas normatizações nacionais, estaduais de São Paulo e municipais, a fim de subsidiar as análises dos dados da pesquisa de campo. O estudo realizado permite afirmar que a maioria das crianças de seis anos, até a alteraçãoda legislação, estava matriculada em alguma instituição, sendo a etapa da educação infantil a que concentrava a maioria das matrículas. Durante o 1º semestre de 2010, foi feita observação em uma turma de 1º ano de escola da rede municipal e realizadas entrevistas com os sujeitos envolvidos com a mudança: professoras, crianças, mães e representante da equipe gestora da escola. Partindo do referencial teórico do campo da educação infantil e considerando a necessidade da consolidação de uma pedagogia da infância, os dados revelaram que não houve a reestruturação do ensino fundamental a partir do ensino fundamental de nove anos, mas sim a antecipação de práticas de alfabetização antes realizadas na 1ª série do ensino fundamental com oito anos de duração. Também não houve espaço para participação das crianças e dos adultos envolvidos na definição da política e sua implementação.

Palavras-chave: ensino fundamental de nove anos – ensino fundamental - educação infantil infância - políticas educacionais – implementação de políticas

ABSTRACT

KLEIN, S.B. **Nine years Elementary school in São Paulo city: a study case**. 2011. 233 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

The motivation of this research was the change of the organization of basic education by the federal lows nº. 11.114/05 that changed the mandatory age of entry into the elementary school at the age of six, and nº.11/274/06 that enlarged the duration of elementary school to nine years. This research aimed to analyze the implementation of the nine years elementary school in São Paulo's public education system. In order to achieve this aim a study case was performed with a 1st year class of the new elementary school organization, in a public school, aiming to verify the integration of national policies' guidelines and norms, yours adequacy at municipal level and its achievement in the school routine. In order to contextualize the research subject it deals with the historical feature of elementary school's enlargement and with kindergarten, which has been responsible for six years of children's education. Examples of nine years elementary school organization that happened before the national change were collected, as well as the relation between these changes and basic education funding. A documentary research was made about the subject in a national level, state level and municipal level in order to support the data analyses collected in field work. The research data allows us to declare that most of the six years old children, until the change of national low, were enrolled in some kind of institution, most of them in kindergartens. The observation of a public school's 1st year class was performed in the first semester of the year 2010, as well as interviews with those who were involved with the change: teachers, children, mothers and directors of the school. Using the childhood education field as the theoretical basis and considering the need of a childhood pedagogy, the data shows that a reconstruction of the elementary school considering its enlargement did not happened, instead earlier literacy practices of the 1st grade of the eight years elementary school were anticipated. The data also shows that children and adults involved of this new model did not have the chance to participate in the definition and implementations process.

Key-words: nine years elementary school – elementary school – kindergarten – childhood – education policies – policies implementation

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação
ATP	Assessoria Técnica e Planejamento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFAI	Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão
CEI	Centro de Educação Infantil
CEU	Centro Unificado de Educação
CF 88	Constituição Federal de 1988
CIEJA	Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
CP	Coordenação Pedagógica
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DOM	Diário Oficial do Município
DOT	Divisão de Orientação Técnica
DRE	Diretoria Regional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/90
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEE	Escola Municipal de Educação Especial
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEFM	Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EUA	Estados Unidos da América
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

ICMS	Imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PEA	Projeto Especial de Ação
PIC	Projeto Intensivo no Ciclo I
PISA	Programme for International Student Assessment
PL	Projeto de Lei
PLANEDI	Plano de Educação Infantil
PMSP	Prefeitura do Município de São Paulo
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
POIE	Professor Orientador de informática Educativa
POSL	Professor Orientador de Sala de Leitura
PPP	Projeto Político Pedagógico
PT	Partido dos Trabalhadores
PTRF	Programa de Transferência de Recursos Financeiros
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RME	Rede Municipal de Educação
SAAI	Sala de Apoio à Inclusão
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação
TOF	Toda Força ao 1º ano
UE	Unidade Educacional
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
USAID	United States Agency for International Development
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELA E QUADROS

Tabela I - Total da população de 5 e 6 anos no Brasil no período de 1996 a 2009 e matrículas por etapa de ensino..... 75

Quadro I - Documentos do Conselho Nacional de Educação sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos …..... 81

Quadro II - Documentos do Conselho Estadual de Educação de São Paulo sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos …..... 83

Quadro III - Documentos publicados pelo MEC sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos …..... 85

Quadro IV - Normatizações e Orientações do município de São Paulo sobre o Ensino Fundamental de nove anos …..... 98

Quadro V - Abertura de classes da rede municipal de SP, considerando a extinção do EF de 8 anos e Implementação do EF 9 anos e a manutenção da idade de ingresso das crianças no EF, conforme as diretrizes adotadas até o ano de 2009 …..... 106

Quadro VI - Ações previstas pela Secretaria Municipal de Educação em relação à Infra-estrutura …..... 138

Quadro VII - Ações previstas pela Secretaria Municipal de Educação em relação à Reorganização Curricular …..... 150

Quadro VIII - Organização do Curso destinado às professoras de 1º ano da rede municipal de SP …..... 155

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1 - Vista do prédio escolar do jardim interno …..... 126
Foto 2 - Sala das Professoras …..... 126
Foto 3 - Sala de Leitura …..... 127
Foto 4 - Corredor das salas dos 1ºs anos …..... 127
Foto 5 - Quadra descoberta …..... 127
Foto 6 - Sala de aula do 1º ano …..... 128
Foto 7 - Sala de aula do 1º ano …..... 128
Foto 8 - Parede dos fundos da sala de aula …..... 129
Foto 9 - Prateleira de jogos da sala …..... 129
Foto 10 - Cantinho da Leitura na sala de aula …..... 129
Foto 11 - Criança sentada em sua carteira …..... 131
Foto 12 - Cadeiras da Sala de Leitura …..... 133
Foto 13 - Parque da escola …..... 134
Foto 14 - Parque da escola …..... 141
Foto 15 - Criança de 1º ano bebendo água no pátio..... 141
Foto 16 - Crianças fazendo lição..... 196
Foto 17 - Menina fazendo lição …..... 196

Sumário

Apresentação..... 21

1- Introdução …..... 24

1.1 – Metodologia da Pesquisa …..... 26

1.2 Pressupostos Conceituais …..... 30

2. Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Fundamental de nove anos: histórias que se cruzam …..... 37

2.1 Ensino Fundamental Obrigatório no Brasil: aspectos sobre sua ampliação …..... 37

2.2 Exemplos de experiências de EF de nove anos no Brasil: a Escola Plural e a Escola Cidadã …..... 43

2.3 – Breves considerações sobre o atendimento das crianças de seis anos de idade na Educação Infantil …..... 54

2.4 - O FUNDEF , a matrícula das crianças de seis anos no EF e o EF de nove anos …..... 67

3 – Normatizações e orientações sobre o ensino fundamental de nove anos..... 77

3.1 – Legislação Federal …..... 77

3.2 – Manifestações do CNE, Documentos Publicados pelo MEC e Manifestações do Conselho Estadual de São Paulo sobre o tema …..... 80

3.3 - Legislação, normatizações e orientações sobre o tema na capital paulista ….....…..... 86

3.3.1- As primeiras manifestações legais sobre o EF de nove anos no município …..... 87

3.3.2 – Manifestações do CME e o Projeto Municipal de Implantação da Secretaria Municipal de Educação …..... 88

3.3.3 – Idade de Ingresso e Organização da ampliação do Ensino Fundamental …..... 99

3.3.4 - As Orientações Curriculares da Prefeitura de São Paulo …..... 108

4 – Organização do ensino fundamental de nove anos na prática: revelações da pesquisa de campo …..... *120*

4.1 – Caracterização da escola …..... *120*

4.2 - Considerações sobre adequações físicas e materiais …..... 136

4.3 – Formação das Professoras e Processos de Participação …..... 145

4.3.1– Declaração dos Profissionais da escola …..... 151

4.3.2- Reuniões internas da escola através dos livros de registros …..... 162

4.3.3- Considerações sobre um dos cursos oferecidos pela Diretoria Regional de Educação..... 166

4.4 – As atividades propostas para as crianças …..... 171

4.4.1- Mudanças no PPP e novo currículo no EF devido ao EF de 9 anos …..... 171

4.4.2- Rotina e propostas feitas pela professora …..... 176

4.4.3– Alfabetização, letramento, brincadeira e lúdico …..... 179

4.5 - As crianças falam …..... 192

4.5.1 - Observações do cotidiano …..... 192

4.5.2 - A opinião das crianças nas entrevistas …..... 199

4.6 – Opiniões dos adultos sobre a nova organização do EF …..... 206

5 – Considerações Finais …..... 213

6 – Referências Bibliográficas …..... 221

Apresentação

> *Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo.(Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia)*

Essa apresentação tem por objetivo me situar como autora dessa Dissertação frente à pesquisa realizada, assumindo que as opções feitas nesse trabalho se relacionam com as minhas trajetórias de vida acadêmica, profissional e de militância.

Formada no curso Normal de ensino Médio (antigo Magistério) e com graduação em Pedagogia, optei no início da minha carreira docente, aos 17 anos, por trabalhar com as crianças pequenas, na etapa da educação infantil. Ainda sem muita clareza dos motivos dessa escolha, me fascinavam a autonomia com que podia organizar meu trabalho, sem apostilas e conteúdos rígidos a serem seguidos e a curiosidade e satisfação que as crianças manifestavam em estar naquele espaço coletivo. Iniciei o trabalho em escolas pequenas no bairro onde morava, trabalhei em grandes escolas da rede privada do município de São Paulo e finalmente, ingressei, via concurso, na rede municipal de ensino, como professora titular de educação infantil.

O ingresso na escola pública deu-se por identificação com o espaço, por acreditar que seria somente na escola pública estatal que se poderia defender a educação para todos, na perspectiva da democratização do ensino. Esse percurso foi efetivado durante o curso de Graduação em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Neste local pude conhecer e me envolver com o Movimento Estudantil, ainda que com limitações uma vez que cursava o período noturno e trabalhava durante o dia. Participando das entidades “Executiva Estadual dos Estudantes de Pedagogia de São Paulo” e "Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia” (nas quais fui membra da coordenação) e em relação com o Centro Acadêmico Professor Paulo Freire da FEUSP, me dediquei nessa época a estudar e fomentar debates sobre a formação de professores e perfil do pedagogo, bem como sobre temas correlatos como a regulamentação da profissão, o voluntariado na educação e avaliação institucional.

A experiência na militância do movimento estudantil teve grande influência na definição de minha área de interesse na educação. O estudo, discussão e posicionamento frente às políticas públicas, que requeriam a leitura de leis, portarias e demais legislações me situavam frente aos debates da área, sempre associadas às discussões sobre concepções de Estado e sociedade. Assim, foi-se estabelecendo um interesse pela área de Estado, Sociedade e Educação simultaneamente com a prática diária na escola pública, onde percebia o que o Professor Paulo Freire defendia com tanta magnitude: a prática da educação é uma prática política. Não existe neutralidade na Educação.

Após a conclusão do curso de Graduação, deixei a atuação no movimento estudantil e passei a me envolver com os debates da categoria dos profissionais da educação, em especial via o Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal (SINPEEM), atuando como representante de escola, conselheira regional e posteriormente como parte da diretoria pela oposição à direção majoritária.

Também após a conclusão do curso de Graduação ingressei no grupo de pesquisa "Avaliação da Implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos no Estado de São Paulo", sob coordenação da Profa Dra Lisete Arelaro. O tema me interessava particularmente, pois desde o meu ingresso na rede de ensino da Prefeitura de São Paulo vinha trabalhando com turmas de crianças de seis anos, e por acompanhá-las, fiquei bastante apreensiva com a sua "transferência" para o ensino fundamental.

O grupo realizou uma primeira fase da pesquisa, que incluiu uma pré-pesquisa, na Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação -ANPEd- realizada em 2006, em Caxambu-MG, com o objetivo de conhecer a opinião e a participação dos "anpedistas" em relação às mudanças recém aprovadas na organização da educação básica. Em seguida, efetuamos uma pesquisa de campo em escolas da rede estadual e municipal de São Paulo e Suzano, que consistiu na primeira etapa da pesquisa. Na ocasião, o foco do recolhimento dos dados era analisar o ensino fundamental de nove anos na perspectiva do direito à educação, da democratização da gestão e da qualidade do ensino.

Minha participação nesse grupo de pesquisa foi indutora na definição do objeto de pesquisa tratado nessa Dissertação. Cabe destacar que o grupo iniciou em 2009 uma segunda fase, contando com financiamento do CNPq, no qual visava estudar a implementação do primeiro ciclo da escola de ensino fundamental de nove anos no Estado de São Paulo, em especial, do ingresso de crianças de seis anos de idade na 1ª série/ano nas redes municipais de

São Paulo, São Bernardo, Diadema, Osasco e na rede estadual desses municípios, bem como na Escola de Aplicação da FEUSP, com previsão de término ao final do ano de 2011. Essa Dissertação é, portanto, subsídio e parte integrante dessa pesquisa.

Por fim, destaco que no decorrer da pesquisa dessa Dissertação assumi o cargo de Coordenadora Pedagógica na rede municipal de São Paulo, em um Centro de Educação Infantil. Nos últimos dois anos, me foi concedida bolsa de estudo, financiada pela agência CAPES e licença sem vencimentos de meu cargo pela Prefeitura de São Paulo. Esses fatores propiciaram atividades acadêmicas importantes nesse período tais como: a participação como Educadora no Programa de Formação de Professores das Licenciaturas da USP, monitora do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino na disciplina "Paulo Freire: teoria, método e práxis", sob supervisão da Profa Dra Lisete Arelaro e participação no "Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Sociologia da Infância e Educação Infantil", sob coordenação da Profa. Dra. Maria Leticia Nascimento. Além disso, assumi responsabilidade como parte do coletivo do Fórum Paulista de Educação Infantil, no período de 2009 a 2012. Acredito que elucidar "o local de onde se fala" possibilita compreender as opções teóricas e metodológicas realizadas nessa pesquisa. Considero-me uma militante do campo da educação pública, em defesa dos direitos das crianças, buscando aprofundar os estudos da área da educação infantil e da infância, ou seja, alguém que busca se constituir militante no cotidiano acadêmico e na atuação profissional, parafraseando a Profa. Ana Lucia Goulart de Faria (2005a), uma "criançóloga e criancista".

1- Introdução

O presente trabalho tem como objeto de pesquisa a implementação do ensino fundamental de nove anos no município de São Paulo. A pesquisa foi motivada pela alteração na organização do ensino fundamental no Brasil através da promulgação de duas leis federais que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394 - LDB 9394/96). Tratam-se das Leis nº 11.114/05, que alterou a idade de ingresso no ensino fundamental obrigatório no Brasil de sete para seis anos e nº 11.274/06, que ampliou a duração do ensino fundamental de oito para nove anos, com início aos seis anos de idade, tendo como prazo para implantação o ano de 2010 (ano em que foi feita a implementação no município de São Paulo)

Desde 1996 a LDB já abria possibilidade tanto dos sistemas matricularem crianças mais novas no ensino fundamental (Art. 87, das disposições transitórias), quanto do ensino fundamental possuir mais do que oito anos de duração (Art. 32, que estabelece um mínimo de oito anos para o ensino fundamental). O Plano Nacional de Educação (PNE - Lei Federal nº 10.172/01) também estabeleceu, como meta, a ampliação do Ensino Fundamental (EF) para nove anos. Ainda que essas condições já existissem nacionalmente, o lócus de estudo prioritário das crianças de seis anos no Brasil era, oficialmente, a Educação Infantil (EI), sendo que a faixa etária que apresentava maior índice de atendimento era a das crianças de seis anos.

Nesse contexto é que foram aprovadas as duas Leis, em momentos distintos. Em 16 de Maio de 2005 foi aprovada a Lei Federal nº 11.114, que indicava a idade de ingresso para o ensino fundamental, não mais sete, e sim seis anos de idade. Em 06 de fevereiro de 2006 foi aprovada a Lei Federal nº 11.274, que alterava na LDB a duração do ensino fundamental de oito para nove anos, com início aos seis anos de idade. As duas leis tiveram impactos diretos na organização da educação básica, pois representaram mudanças tanto na etapa do ensino fundamental quanto na educação infantil.

A nova organização do EF surpreendeu a comunidade educacional e acadêmica, até então com poucas produções sobre o tema. Essa pesquisa teve como objetivo geral analisar a implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos, em uma escola da rede municipal de São Paulo, verificando a articulação da política educacional nacional, sua adequação em nível municipal e sua realização no cotidiano de uma unidade escolar, neste período de ajuste a uma

nova organização do Ensino Fundamental.

O município de São Paulo foi escolhido por possuir algumas características especiais: tratava-se do maior município do país, com a maior rede de ensino municipal brasileira, atendendo mais de um milhão de alunos, com 2.979[1] escolas. O atendimento dos alunos na etapa do ensino fundamental e da educação infantil[2] reflete a grandeza da rede: são aproximadamente 518 mil alunos atendidos no ensino fundamental e 440 mil na educação infantil[3]. Por sua magnitude em tamanho, atendimento, estrutura e recursos, pressupõe-se que suas políticas podem refletir e impactar as políticas educacionais do país.

Foram objetivos específicos desta pesquisa:

1. Identificar os atos legais federais, estaduais e municipais (Pareceres dos Conselhos Nacional, Estadual e Municipal de Educação do estado e da cidade de São Paulo - leis, decretos, portarias) sobre o ensino fundamental de nove anos e a matrícula das crianças de seis anos na série inicial;
2. Analisar as orientações da Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo para a implementação do ensino fundamental de nove anos;
3. Acompanhar, em uma escola da rede municipal, o cotidiano escolar (em especial de uma turma de primeiro ano do ensino fundamental de nove anos), visando analisar possíveis relações entre os dispositivos legais e o observado no decorrer da implementação da política.

Os resultados dessa investigação estão organizados em três capítulos. No primeiro, *"Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Fundamental de nove anos: histórias que se cruzam"*, são apresentados quatro itens que configuram um grande contexto para a análise das mudanças estudadas. Teve-se como objetivo demonstrar que a questão do ingresso das crianças com seis anos no ensino fundamental e a ampliação de sua duração para nove anos relacionam-se com aspectos dessas duas etapas de ensino (EI e EF), bem como que estiveram ligadas, historicamente, à problemática do financiamento da educação no Brasil.

No segundo capítulo é apresentado o levantamento documental realizado e tecidas considerações sobre a legislação federal, estadual e municipal correlatas ao tema. Para tanto,

---

[1] Dados retirados do site da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/default.aspx, acesso em 20/01/2010, incluídas as escolas com turmas do Movimento de Alfabetização - MOVA

[2] Esta nomenclatura foi determinada após a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que nomeou a etapa de atendimento da criança de zero a seis anos como Educação Infantil (primeira etapa da Educação Básica).

[3] Dados retirados do site da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/default.aspx, acesso em 20/01/2010.

realizou-se um levantamento tanto da existência de Leis como de manifestações dos Conselhos Nacional, Estadual de São Paulo e Municipal de Educação de São Paulo. Os documentos publicados pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo completam o quadro de referências legais analisadas, bem como suas interrelações, em relação ao tema do ensino fundamental de nove anos.

No terceiro capítulo é feita a apresentação dos dados coletados na pesquisa de campo e suas aproximações e distanciamentos em relação à documentação levantada. Após uma breve caracterização da escola onde foi realizada a pesquisa selecionou-se para discussão os seguintes temas: adequações físicas e materiais, formação de professoras[4] e processos de participação, atividades propostas para as crianças, manifestações e opiniões das crianças e opinião dos sujeitos participantes da pesquisa em relação à antecipação da idade de ingresso das crianças no ensino fundamental e à ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração. Por fim, nas Considerações Finais apresento as principais reflexões e análises sobre o tema que me foram subsidiadas pela realização da pesquisa.

1.1 – Metodologia da Pesquisa

Tendo em vista a contemporaneidade do tema pesquisado, além de buscas de produções sobre a temática central da pesquisa, realizou-se levantamento de referencial teórico de temas pertinentes às análises propostas. Como metodologia, optou-se por empregar o método qualitativo de pesquisa envolvendo a pesquisa de campo estudo de caso em uma turma de primeiro ano do EF de nove anos em uma escola da rede municipal de São Paulo, bem como levantamento bibliográfico e documental de atos legais e orientações oficiais sobre o tema.

> […] estudo de caso não é o nome de um pacote metodológico padronizado, isto é, não é um método específico de pesquisa, mas uma *forma particular* de estudo. As técnicas de coleta de dados utilizadas no estudo de caso se identificam com as técnicas do trabalho de campo da sociologia e da antropologia. Porém, a metodologia do estudo de caso é eclética, incluindo, via de regra, observação, entrevistas, fotografias, gravações, documentos, anotações de campo e negociações com os participantes do estudo. (ANDRÉ, 1984, p. 52, grifo no original)

[4] Esta Dissertação adotará no lugar do masculino genérico o uso do feminino para se referenciar às professoras, uma vez que essas representam a maioria das profissionais que atuam nas etapas da educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Essa decisão tem como fundamento a desinvisibilização da questão de gênero na composição do magistério, ainda que essa temática não componha as reflexões e análises do âmbito dessa pesquisa.

A pesquisa de campo envolveu observações do cotidiano escolar, levantamento, leitura e análise de documentos internos à escola (livro de registros de reuniões pedagógicas, livro de registro de horas/atividades de formação do grupo de professoras e Projeto Político Pedagógico) e realização de entrevistas semiestruturadas. Foram feitas entrevistas com a coordenadora pedagógica, com duas professoras (a professora polivalente da turma e a professora de informática) e com o professor de educação física da mesma turma. Também foram entrevistadas sete mães e vinte crianças, todas vinculadas à turma na qual a observação foi feita. As entrevistas foram fundamentais para articular a pesquisa documental com as observações e conversas não sistematizadas realizadas.

A implementação do ensino fundamental de nove anos no município de São Paulo se deu no último ano previsto pela Lei nº 11.274/06 e, portanto, a pesquisa de campo foi realizada no decorrer do ano de 2010. Entre os meses de fevereiro e junho realizou-se o acompanhamento do cotidiano escolar e a leitura dos documentos internos da escola. As entrevistas com as professoras e com as crianças foram feitas ao final do semestre (julho/2010) e a entrevista com a coordenadora pedagógica, com o professor de educação física e com as mães ocorreram no final do ano letivo. A escola onde foi realizada a pesquisa foi escolhida pela sua localização e fácil acesso à pesquisadora, bem como pela disposição e aceite em participar da pesquisa.[5]

Buscando respeitar os princípios éticos na pesquisa em educação, foi explicado para todos os sujeitos envolvidos o objetivo da pesquisa realizada. Foram assinados termos de consentimento livre e esclarecido pelos entrevistados e pela diretora da unidade escolar autorizando a realização das observações, investigação e entrevistas na escola sob sua responsabilidade. Com as crianças, além de autorização solicitada aos pais, foi apresentada a pesquisadora e os objetivos da pesquisa, em linguagem acessível, solicitando sua autorização para as observações. Os registros realizados através de fotografias e filmagens também foram autorizados formalmente (pela diretora e pelos responsáveis) e verbalmente (pelas crianças).

Foi firmado compromisso com os envolvidos de garantir sigilo que assegurasse a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa e, portanto, todos os nomes apresentados nessa Dissertação (de adultos e crianças) são fictícios.

A opção pela entrevista com as crianças e por considerar suas falas e ações durante o cotidiano da escola está relacionada ao modo dessa pesquisa pensar a perspectiva das políticas

[5] Antes de solicitar autorização dessa escola para realização da pesquisa, quatro escolas da mesma região foram procuradas e negaram a entrada da pesquisadora.

públicas envolvendo a infância. Sendo assim, a compreensão adotada para a metodologia de pesquisas com as crianças precisa ser relatada.

Ao verificar a implementação do ensino fundamental de nove anos foi preciso considerar que diferentes sujeitos foram envolvidos nessa mudança. Porém, o central verificado nessa pesquisa foi a inserção das crianças de seis anos em um novo contexto, a escola de ensino fundamental, e assim, foi imperativo considerá-las como sujeitos deste processo. Pensar esta inserção exigiu da pesquisa um posicionamento sobre significados da infância, afinal os impactos da política implementada refletem diretamente nas crianças. Portanto, fazer esta pesquisa **com** as crianças diretamente envolvidas nesta realidade foi uma opção inicialmente motivada pela compreensão da criança como sujeito social, hipótese com que me identifico e que pode ser reconhecida neste trecho:

> Logo, envolver todas as crianças mais diretamente nas pesquisas pode resgatá-las do silêncio e da exclusão, e do fato de serem representadas, implicitamente, como objetos passivos, ao mesmo tempo em que o respeito por seu consentimento informado e voluntário ajuda a protegê-las de pesquisas encobertas, invasivas, exploradoras ou abusivas. (ALDERSON, 2005, p. 423)

Desta forma, considerar as crianças como sujeitos sociais envolveu considerá-las capazes, atuantes, e que deixam de ser vistas somente a partir do foco do adulto. Isso significa dizer que nesta abordagem, a criança deixou de ser vista como alguém que ainda vai ser (o adulto em potencial, o cidadão em potencial e que, portanto, deve ser educada para tal) para ser alguém que **já é** e que **vive** suas especificidades, enquanto grupo minoritário, diariamente, produzindo e re-produzindo culturas. A partir disto, quando pensamos as crianças enquanto atores sociais, o foco deixa de ser a visão da criança individualmente e seu próprio e único desenvolvimento, para serem vistas no grupo de crianças, ou seja, com seus pares, onde através da interação e construção de valores, normas, regras próprias, rotinas, interesses comuns e divergentes as crianças se constituem enquanto sujeitos sociais.

Em se tratando de pesquisa que se dispôs a trazer questões relativas às crianças seria incoerente não envolvê-las na pesquisa. Segundo Alderson (2005, p. 436), “as crianças são a fonte primária de conhecimento sobre suas próprias visões e experiências.”. Portanto, não há sentido em fazer afirmações sobre suas opiniões e análises da realidade educacional sem trazê-las para a pesquisa. Os conceitos levantados ao serem transferidos para a metodologia de pesquisa com as crianças revelam que, historicamente, as pesquisas envolvendo crianças tenderam a apontar a visão do adulto sobre suas ideias e opiniões, metodologia esta que se

referencia numa visão *adultocêntrica* de mundo. A pesquisa sobre as crianças em geral não trazem a fala das crianças, suas expectativas, suas diferentes formas de expressão e comunicação da forma como veem, entendem, constroem e reconstroem o mundo em que vivem. A predominância da referência no mundo adulto e da forma do adulto ver o mundo como sendo a "correta" e "verdadeira", minimizam a criança enquanto ator social e, desta forma, deslegitimam o discurso da criança como sujeito ativo, pensante e atuante.

A discussão sobre a metodologia de pesquisa com as crianças busca a coerência entre a concepção de criança, a forma de pesquisar o mundo infantil e a participação dos principais envolvidos no processo.

Essa Dissertação sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos considerou essencial ouvir e estar com as crianças ligadas a esta nova realidade na organização do ensino brasileiro, em especial, no ensino municipal. Para tanto, como já mencionado, ouvir as crianças não é algo comum entre as pesquisas envolvendo a infância. Segundo Demartini,

> Pode-se ainda considerar que há dois grupos de relatos orais referentes a crianças e infância. Um primeiro seria o grupo que é mais comum na produção atual, ainda é mais frequente, que são os *relatos sobre as crianças e os relatos sobre a infância*. E o segundo grupo são os *relatos de crianças*. (DEMARTINI, 2005, p. 5, grifos no original)

A proposta metodológica de ouvir e considerar a criança nesse trabalho segue a orientação do segundo grupo destacado pela autora acima. A princípio, essa pesquisa ressalta a entrevista com as crianças como forma de tornar visíveis suas considerações e observações sobre a realidade vivida. A entrevista veio como um suporte, em virtude das limitações de tempo do trabalho de campo realizado, para satisfazer o princípio de que ao ir ao lócus da escola se pretendeu considerar todos os agentes ali construtores deste ambiente social e que, ao envolver as crianças, foi possível considerá-las enquanto atores sociais plenos, na qual sua participação na elucidação de seus interesses e necessidades tornam-se aspectos indispensáveis.

Apesar de ter havido uma grande expectativa em relação às entrevistas com as crianças, o acompanhamento da uma turma de 1º ano com crianças de seis anos mostrou que em muitos outros momentos era possível "ouvir" as vozes das crianças. Assim, além das entrevistas, considerou-se para análise as conversas realizadas informalmente durante o semestre observado, bem como se buscou atentar às manifestações não verbais das crianças. Devido à especificidade desse ponto da pesquisa, optou-se por expor as análises da escuta

dessas vozes em item diferenciado da exposição das opiniões dos adultos entrevistados.

1.2 - Pressupostos Conceituais

Essa pesquisa parte de alguns pressupostos sobre a infância, sobre as crianças e sobre seu atendimento nas instituições escolares. Ainda que parte deles já tenha sido anunciado na metodologia, reafirmá-los não parece desnecessário, bem como explicitar os referenciais adotados para a realização das afirmações presentes do decorrer do texto se colocam como imprescindíveis.

A infância é aqui compreendida como uma categoria geracional. Dessa forma, a infância não se constitui como uma "experiência", e sim como estrutura social, e por consequência, sob um prisma diferente do que historicamente se considerou da infância, em especial a sustentação de algumas vertentes da psicologia do desenvolvimento (a infância como etapa preparatória para viver a fase adulta, estágio de desenvolvimento do ser humano, em posturas individualizantes).

A perspectiva da categoria geracional constitui a ideia de pensar a infância (e as crianças que ocupam essa categoria ainda que de maneira transitória) em mecanismos de rupturas e continuidades, assim como as outras categorias geracionais "juventude", "adultos" e "velhice". Ao mesmo tempo em que podemos dizer que algumas características da infância mudam historicamente, pode-se afirmar que a infância tem características permanentes e é isso que lhe dá o status de categoria estrutural.

> Em termos estruturais, a infância não tem um começo e um fim temporais, e não pode, portanto, ser compreendida de maneira periódica. É compreendida, mais apropriadamente, como uma categoria permanente de qualquer estrutura geracional. (QVORTRUP, 2010, p.635)

As crianças são as pessoas que ocupam essa categoria geracional chamada de infância. Sobre as crianças incidem outras categorias estruturais: classe social, gênero e etnia. Porém, independente dessas categorias e das características das crianças, ou ainda do valor que atribuímos a ela, a infância existe em todas as sociedades.

> A infância constitui uma forma estrutural particular que não é definida nem pelas características individuais da criança, nem pela idade – mesmo que a idade possa aparecer como uma referência descritiva, por razões práticas. (QVORTRUP, 1993, p.4)

Enquanto estrutura, a infância não "passa" ou "se transforma" para a fase adulta, é permanente. O que varia na infância são as crianças que por ela passam e os modos e formas dessas crianças viverem a infância.

> É tão verdadeiro como vulgar dizer-se que as crianças geralmente alcançam a idade adulta. Mas, enquanto a criança desaparece, neste sentido, da infância, a infância em si mesma não desaparece, mas permanece como forma social. (QVORTRUP, 1999, p. 7)

Entender a infância enquanto categoria geracional implica ainda em defini-la em relação às outras categorias geracionais: a juventude, a fase adulta e a velhice. Neste sentido, podem-se verificar no mundo ocidental moderno relações hierárquicas entre elas, prevalecendo a fase adulta como a principal. Tem-se a mesma como a fase de maior prestígio, sanidade e valorização, e a essa centralidade no mundo adulto chamamos de "adultocentrismo"[6], onde o núcleo das relações políticas, econômicas e sociais encontra-se na fase adulta, ficando as demais categorias geracionais subjugadas (QVORTRUP, 2000).

Os adultos (como as pessoas que ocupam a categoria geracional da fase adulta) exercem poder sobre as crianças. Vislumbrar isso significa entender que a sociedade tem condicionado a organização da vida social tendo como foco sempre os adultos (e nas proposições feitas às crianças, sempre com o olhar do adulto **sobre** as crianças).

Essa Dissertação tem como pressuposto que existe forte relação de poder entre adultos e crianças, e, sobretudo, que a visão "adultocêntrica" prevalece na proposição de políticas e nas relações presentes na escola, assim como no restante da sociedade, em especial na "invisibilização" das crianças nos espaços sociais.

A sociedade adultocentrista entende que a maneira das crianças de ser e estar no mundo é valorativamente inferior à do adulto e não apenas diferente, com características específicas. A ideia de criança como ser "em construção" revela uma visão sobre a criança (e sobre a infância) apoiada na sua negatividade, como podemos ver no trecho abaixo:

> [..] em última análise, a negatividade constitutiva da infância exprime-se na ideia da menoridade: criança é o que não pode nem sabe defender-se, o que não pensa adequadamente (e por isso, necessita de encontrar quem o submeta a processos de instrução), o que não tem valores morais (e por isso, carece de ser disciplinado e conduzido moralmente). A interdição simbólica de pensar as crianças a partir da positividade das suas ideias, representações, práticas e acções sociais – por outras palavras, a ruptura dos adultos com o pensamento infantil, não como pensamento distinto, mas como pensamento ilegítimo, incompetente, impróprio e inadequado-, sendo filosófica e pedagogicamente construída, teve efeitos consideráveis

[6] Delgado e Müller (2005a) destacam que desde a década de 70, Fúlvia Rosemberg já criticava a *postura adultocêntrica* nos estudos sobre a criança, sobretudo na psicologia.

> historicamente na regulação das relações sociais e no modo de funcionamento das instituições, especialmente no Ocidente. (SARMENTO, 2005, p.368)

Afinal, quem são as crianças? O adulto, apoiado na ideia de devir da criança, a enxerga somente como o adulto em potencial (ou, em outras esferas, como o aluno, o jovem, o leitor, sempre em **potencial**) e acaba por vê-la, assim como sua forma de se relacionar com o mundo, seus pensamentos, seus valores, sua ludicidade e ações como se fossem algo que precisasse, em tempos mais longos ou mais curtos, ser "superado". Nessa lógica reside o papel central da escola tradicional. Como instituição formal, trabalha em si para a superação do modo de ser e estar no mundo das crianças, de modo que "evoluam", tornando-se o "adulto de amanhã", o "futuro cidadão".

Assim, colocou-se como primordial para esta pesquisa pensar o quê, de fato, tem sido realizado e proposto nas unidades educacionais que trabalham com a infância (em termos de propostas de atividades bem como na organização dos espaços, na formação continuada dos profissionais que com elas atuam, nas discussões coletivas e na elaboração e execução de um projeto pedagógico). Partiu-se do questionamento se a organização do ensino fundamental em nove anos representaria um processo de disciplinarização da infância e a que fins se propunha. De acordo com Sarmento:

> Em síntese, a construção simbólica da infância na modernidade desenvolveu-se em torno de processos de disciplinação da infância (Foucault, 2000), que são inerentes à criação da ordem social dominante e assentaram em modos de "administração simbólica", com a imposição de modos paternalistas de organização social e regulação dos cotidianos, o desapossamento de modos de intervenção e a desqualificação da voz das crianças na configuração dos seus modos de vida e a colonização adultocentrada dos modos de expressão e de pensamento das crianças. (SARMENTO, 2005, p.369)

É preciso perguntar: não seria esta colonização que a escola de ensino fundamental atual tem se proposto a realizar com as crianças? E ainda, nesta institucionalização obrigatória das crianças de seis anos em escolas de ensino fundamental de nove anos, qual a relação estabelecida com a forma da criança criar, recriar, produzir e reproduzir culturas?

Adota-se nesse trabalho a concepção de criança competente, sujeito de direitos, que tem na brincadeira a principal forma de se relacionar com o mundo e que no convívio com adultos e com outras crianças tem oportunidade de produzir e reproduzir culturas. A seguir buscarei explicitar melhor essa concepção e suas referências, bem como sua vinculação com o trabalho realizado em instituições escolares, subsídio para as análises realizadas pela pesquisa.

É possível afirmar que os avanços teóricos sobre a forma de ver as crianças estejam ainda pouco consolidados em nossa sociedade. Como motivos pode-se apontar a constatação de que o interesse pela infância é relativamente recente, assim como o processo de consolidação de campos de estudos como a Sociologia da Infância e a Antropologia da Infância, entre outros. Ainda que a partir dos estudos de Ariès[7] muito se tenha avançado na direção de dar visibilidade às crianças e à infância, não houve a incorporação dessas visões pela sociedade em geral e pela área educacional.

É comum a permanência das "imagens da criança pré-sociológica" - tese de James, Jenks e Prout e retomada por Sarmento (2007). A "criança má" (que precisa ser "disciplinada"), a "criança inocente" (que é naturalmente boa e é pervertida pela sociedade, a "criança imanente" (que é a que tem um potencial de aquisição de experiência e razão, ou seja, a tabula rasa onde podem ser inscritos os vícios e as virtudes), a "criança naturalmente desenvolvida" (amparadas pela psicologia do desenvolvimento, onde o desenvolvimento é composto antes por um lado biológico e estimulados por um lado social) ou ainda a "criança inconsciente" (apoiada nos estudos de Freud, imputando ao inconsciente o desenvolvimento do comportamento humano) são imagens da infância que se encontram presentes (e mescladas) na sociedade como um todo, e baseiam-se sobretudo em formas de ver a criança que partem somente da perspectiva do adulto como ponto de referência.

A análise sobre a visibilidade das crianças na ampliação do ensino fundamental de nove anos implica em verificar como as crianças estão sendo consideradas. Contrapondo-se às "imagens da criança pré-sociológica", esta pesquisa entende as crianças como sujeitos ativos, criativos, competentes, que possuem formas diferentes do adulto (e não piores ou inferiores) de se relacionar com o mundo.

> Hoje sabemos que a criança é um ser humano competente, capaz de múltiplas relações, portador de história, produzido e produtor de cultura, e assim, é sujeito de direitos. Pode-se dizer que na França, desde os anos de 1970, com esta visão sobre as crianças pequenas, frequentar a "escola maternal" com 3 anos de idade já faz parte do senso comum (Chamboredon & Prévot,1986). No entanto, ainda no nosso dia-a-dia, no interior de uma sociedade adultocêntrica (Rosemberg, 1976), prevalece a ênfase na sua dependência e incompletude com relação ao adulto e também na necessidade de sua proteção, pela mãe, na esfera privada. (FARIA, 2005b, p.1027)

Partindo do pressuposto da criança como sujeito, compreende-se que as crianças, junto a seus pares e nas relações com os adultos, são produtoras de culturas infantis.

---

[7] Ver ARIÈS, P. História Social da Criança e da família. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 2ªed, 1986.

> [A Cultura Infantil nas crianças] não se trata de adaptação ou interiorização das regras, hábitos e valores do mundo adulto; elas atribuem significados ao mundo que as rodeia.
> As crianças criam atividades baseadas no ato de brincar, na imaginação e na interpretação da realidade de uma forma própria dos grupos infantis. A constante atividade das crianças, as apropriações de elementos do meio sociocultural de origem só confirmam o que os/as sociólogos/as da infância enfatizam, principalmente, no que diz respeito à lógica peculiar das crianças, a qual é diferente da lógica dos adultos e que caracteriza sua cultura de pares. (DELGADO; MULLER, 2005b, p. 163)

Compreender as culturas infantis significa compreender também o modo como as crianças se relacionam com o mundo, de maneira diferente do adulto. Diferente aqui não é entendido como "pior" ou "menos elaborada". Apenas diferente. Como parte desse universo, a brincadeira coloca-se em um lugar central ao tratarmos da educação das crianças. Há décadas, diversos autores vêm sinalizando a importância do brincar e da ludicidade para o ser humano, e para as crianças de maneira singular (entre eles: Tizuko Kishimoto, Gilles Brougére, Adriana Friedmann e Brunner). Este trabalho parte do pressuposto que o brincar é a forma privilegiada da criança compreender, elaborar e relacionar-se com o mundo. Prado (2005), em artigo que expõe sua pesquisa sobre o coletivo infantil em uma creche, traz elementos com as quais esta pesquisa se identifica para pensar a escolarização e as atividades propostas às crianças pequenas na escola em relação às brincadeiras:

> Assim, uma aventura que buscou conceber a educação infantil em creche de forma mais independente do conceito de educação escolar, proporcionando à criança pequena (de 0 a 6 anos) uma educação não escolarizante, em que cuidado e educação estão indissociáveis como uma das especificidades da infância, encontrou, nos estudos de Faria (1993), Campos (1993), dentre outros, críticas aos projetos pedagógicos para essa faixa etária que concebem a criança somente como sujeito de domínio de atividades letradas, em que a pré-escolarização precoce nega-lhe o direito à própria infância, visto que a criança deve ser concebida como sujeito de direitos. Direito à brincadeira, como maior fonte de conhecimento, de ampliação e qualidade de movimentos, sensibilidades e emoções das crianças, apontado nas Propostas em Educação Infantil brasileiras que atentam para a necessidade do reconhecimento da criança como ser social, produtor de cultura. (PRADO, 2005, p.100)

É no campo da educação infantil que a concepção da criança como sujeito de direitos, entre eles a brincadeira, cultura, emoções e sensibilidades vem traçando seu diálogo e mudando paradigmas. Colocar a criança como foco das preocupações (e não o aluno ou o filho, embora elas também o sejam) é uma proposta que tem suas raízes na Escola Nova (e talvez por esse motivo tantos pensadores desse movimento tenham se dedicado aos estudos com as crianças em idades anteriores à idade escolar, como Montessori e Freinet, por exemplo). A história da EI, ainda que marcada por concepções higienistas, assistencialistas ou

preparatórias, permitiu que a articulação entre pesquisa, práticas pedagógicas e militância pelos direitos dos pequenos fizesse nascer o que se conceituou "pedagogia da infância".

> E ficou demonstrado que uma nova geração de doutores/as pesquisadores/as vem estudando e desafiando a pedagogia escolar como única referência para uma pedagogia da infância, que contemple a especificidade da pequena infância, trazendo outras categorias de análise para a pesquisa da educação das crianças pequenas: tempo, espaço, relações, gênero, classes sociais, arranjos familiares, transgressão, culturas infantis, brincar, documentação, identidades, planejamento por projeto, performance, diferente, outro, linguagens, movimento, gesto, criança, alteridade, turma, instalação, não-avaliação, observação, cuidado. Isso, em vez dos convencionais: deficiência, indisciplina, hiperativo, carente, família desestruturada, anamnese, rotina, assistência, aula, didática, classe, aluno, ensino, currículo, vir-a-ser, sala de aula, desenvolvimento. (FARIA, 2005b, p.1018)

A contraposição apontada por Faria é a forma como o ensino fundamental tem dedicado seus estudos e intervenções. Se o ensino fundamental, única etapa considerada obrigatória[8], sempre manifestou uma grande preocupação em "como fazer as crianças aprenderem" os conteúdos determinados, a EI, tendo em sua essência à relação com as mães e as famílias e sem o peso do ensino obrigatório e da alfabetização, pode se dedicar a colocar outros fatores no centro de seus debates.

Certamente que essa constatação não afirma que todas as classes/ escolas de EI têm propostas interessantes ou ainda que todas as classes/ escolas de ensino fundamental não se preocupam com o modo de ser das crianças. Uma afirmação desse tipo seria tão ingênua quanto equivocada. No entanto, o que se pretende afirmar é que o campo de estudo (e das práticas) da educação infantil partilham de concepções mais próximas às adotadas por essa pesquisa, explicitadas acima. A insistência da produção teórica em relação às propostas para EI é de que estas respeitem os direitos das crianças, tão bem expressados no documento "Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças", publicado pelo Ministério da Educação – MEC - em 1997 de autoria das Profas. Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg.

O desafio para a garantia dos direitos das crianças nas instituições escolares ainda é grande, e se essa preocupação teve início nas pesquisas e nos estudos vinculados à educação infantil, há tempos esses estudos apontam para a necessidade de levar essas considerações para a educação das crianças que estudam no ensino fundamental.

> O desafio maior a ser colocado refere-se à atitude de desinquietar para arrostar ações e condições fundamentais para que possam prover fatores intervenientes que atuem positivamente sobre o atendimento educacional às crianças na primeira infância, e

[8] Após a Emenda Constitucional nº59/2009, a partir de 2016 passa a ser obrigatória a educação das crianças de 4 anos a jovens de 17 anos, o que compreenderia, hoje, a EI, o EF e o Ensino Médio.

> por que não aventar a possibilidade de também contribuir para que as etapas subsequentes revejam as condições metodológicas para melhor atender seus alunos, como seria o caso do ensino fundamental, sobretudo na condição de nove anos, com a entrada das crianças aos 6 anos de idade completos. (ANGOTTI, 2009, p.134)

O direito à brincadeira; à atenção individual; a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; ao contato com a natureza; à alimentação sadia; à higiene e à saúde; ao movimento em espaços amplos; à proteção, ao afeto e à amizade; a expressar seus sentimentos; a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa é tão importante quanto o direito à apropriação da cultura e à aprendizagem. Todos eles, somados, significariam a efetivação do direito à educação em seu sentido mais amplo. Por considerar que a reflexão sobre esse conjunto de direitos se faz mais presente na EI é que essa Dissertação parte das considerações sobre esse campo de estudo e de suas práticas para as análises aqui realizadas.

2. Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Fundamental de nove anos: histórias que se cruzam

Segundo a LDB/96, a educação básica é dividida em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Com a redefinição da duração do Ensino Fundamental no Brasil houve a consequente redefinição da etapa da Educação Infantil pois, ao ampliar o ensino fundamental para nove anos, com início aos seis anos de idade, houve também o redimensionamento da educação infantil para a idade de zero a cinco anos. Assim, a educação brasileira sofreu uma alteração histórica que merece ser destacada. Como a mudança envolveu as duas primeiras etapas da educação básica, este capítulo visa resgatar alguns pontos da história das mesmas, trazendo também referências sobre a organização do ensino fundamental em nove anos, via algumas experiências já realizadas no país.

2.1 Ensino Fundamental Obrigatório no Brasil: aspectos sobre sua ampliação

A ampliação do EF no Brasil percorre uma história de lutas e contradições. Pode-se dizer que hoje a obrigatoriedade de uma determinada escolaridade é matéria consensual no mundo ocidental, acordado em diferentes momentos nas declarações internacionais (Declaração Universal dos Direitos Humanos -1948, Declaração dos Direitos das Crianças – 1959, Declaração Universal da Educação para Todos -1990). Em nosso país, a obrigatoriedade da escola fundamental (gratuita) está presente desde a Constituição de 1934 - antes disso, a gratuidade presente na Constituição Imperial de 1824 era ignorada (OLIVEIRA, 2007). Não há a intenção de neste momento retomar o histórico do EF no Brasil, mas sim apontar momentos importantes para compreensão da sua extensão e contradições existentes nessa etapa.

Ainda que em nossa legislação nacional a obrigatoriedade da escolarização tenha sido estipulada na década de 30 e que o direito à educação para todos tenha se reafirmado nas legislações subsequentes, pode-se dizer que o direito à educação por um determinado período, *para todos,* ainda não foi efetivado. Mesmo que nos históricos legais e documentais este direito apareça correntemente, sua concretização na prática é alvo de muitos estudos e debates até hoje. Isso porque, historicamente, o direto à educação vem sendo tratado como algo "privado", no sentido que se destina somente a poucos e a alguns (as classes dominantes, impreterivelmente). Lisete Arelaro, em sua tese de doutorado em 1988, já nos apontava alguns

momentos desta história, em especial na relação entre as afirmações textuais dos documentos, os planos para executá-lo e os dados de atendimento da população em idade escolar.

> Em 1962, foi a primeira vez historicamente que o governo definiu de forma explícita objetivos e metas para a consecução do direito à educação básica para todos e tentou colocá-lo em prática[103]. (nota 103: Em 1937 foi elaborado um plano nacional de educação em atendimento ao estabelecido na Constituição de 1934. O mesmo nunca foi apreciado apesar de encaminhado à Presidência da República, pelo Ministério da Educação e Saúde da época, tendo em vista o golpe de 1937. (ARELARO, 1988, p 89)

Se na Constituição Federal de 1934 foi afirmado o direito à educação para todos, na Constituição de 1937 houve um retrocesso, pois a mesma não o mencionava, havendo a retomada desse texto somente na Constituição de 1946 - que recolocava o direito à educação e a tinha como obrigatória e gratuita. Ressalve-se que, apesar da retomada do texto a questão da educação como dever do Estado ainda não se consolida e a posição de Gustavo Capanema prevalece "Para Capanema, o conceito de obrigatoriedade escolar, tal como se apresentava na legislação, não implicava dever do Estado perante o indivíduo, mas somente dever do indivíduo perante o Estado" (HORTA, 1998, p.20).

Após aprovação da Constituição de 1946 foi composta uma Comissão de educadores que elaborou um anteprojeto de diretrizes e bases da educação nacional, encaminhado à Câmara Federal em 1948. Porém, é somente em 1961 que este projeto é aprovado, em forma de Lei (que ficou conhecida como a primeira "LDB" - Lei Nacional nº 4.024/61).

Considerado o longo período de tramitação (e nesse período os debates entre os diferentes setores da sociedade civil, que no período final centrou-se em dois pontos: 1) a centralização ou descentralização do ensino e 2) liberdade de ensino envolvendo ensino público X ensino privado) segundo Arelaro (1988, p. 95) foram "várias as manifestações posteriores de que, apesar da importância dos debates havidos, a lei fica aquém das expectativas, um pouco a margem dos avanços da conjuntura nacional, cujo crescimento industrial rápido contrastava com a inadequação do sistema educacional à nova ordem econômica e social emergente".

A Lei nº 4.204/61 manteve 4 anos para o início do ensino fundamental (chamado ensino primário, obrigatório), seguido de exame de admissão para continuidade nos estudos, que consideravam mais 4 anos finais do ensino fundamental (chamados, à época, de ginásio) - seguidos de mais 3 anos de ensino médio (chamados, à época, de colegial). Após o exame de admissão os estudos eram divididos em secundário, técnico (agrícola, comercial e industrial) e

normal (formação de professoras), todos compostos de ginásio e colegial (4+3). O art. 26 da Lei nº 4.024/61 possibilitava a extensão da duração do ensino primário de 4 para 6 anos, que pode ser analisada a partir da consideração abaixo.

> Um ponto controverso na Lei dizia respeito à incongruência da estrutura proposta, que […] acrescentava um curso "complementar" de duas séries ao primário, cuja conclusão, no entanto, permitia o ingresso na 2ª série do ensino "ginasial" e não na 3ª conforme uma verdadeira articulação exigiria. Ficava claro que a organização dual do ensino, ainda que diminuída, subsistia, pois este ensino complementar seria instalado preferencialmente onde não houvesse Ginásio, e era, portanto, um curso "para as áreas mais pobres". (ARELARO, 1988, p. 95)

Na época, o ensino obrigatório "para todos" era somente as quatro séries do ensino primário e, considerado o exame de admissão (mecanismo de seleção e exclusão), a continuidade dos estudos destinava-se basicamente às classes médias e altas da população.

Em agosto do mesmo ano (1961) é assinado com os EUA o acordo considerado o mais importante desse período: o Tratado da Aliança para o Progresso, que definiu enquanto meta a ser cumprida até 1970, dentre outras, o mínimo de seis anos de educação primária obrigatória e gratuita para a população em idade escolar. Com a LDB 4024/61 em vigor, o Conselho Federal de Educação, constituído em 1962, elaborou um Plano Nacional de Educação que, correspondendo aos acordos internacionais em que o Brasil participou, estabelecia como meta quantitativa para o ensino primário matricular até a 4ª série 100% da população escolar na faixa etária de 7 a 11 anos e matricular, nas 5ªs e 6ªs séries de 70% da população escolar de 12 a 14 anos. Essa meta destinava-se ao ensino primário, havendo metas diferentes para a população de 11 a 18 anos que deveriam ingressar no ginásio e posteriormente no colegial (ARELARO, 1988).

Note-se que havia contradições entre o Plano Nacional de Educação de 1962 e a LDB aprovada no ano anterior,

> pois ao contrário do aprovado na LDB no ano anterior para 5ª e 6ª séries, enquanto um curso adjunto às quatro séries primárias, o PNE propõe uma expansão para estas séries de 70% do total das crianças de 12 a 14 anos. Ou seja, aqui, de fato o pretendido é a extensão do próprio curso primário para 6 anos para todos nos termos originais da Reunião de Punta del Este […] e não nos termos da Lei 4024 que […] dispunha no parágrafo único do artigo 26 qual seja a de que os sistemas de ensino poderiam estender a duração do ensino primário até 6 anos. (ARELARO, 1988, p.100)

As metas (ousadas) do PNE não foram cumpridas e ainda que a tendência de se instalar o modelo de seis séries no primário fosse uma medida que se destinasse efetivamente para as populações pobres (pois as demais, mantido o exame de admissão, continuariam seus

estudos no ginásio e colegial) esta ideia não foi adiante. Porém, desenhava-se nesse momento a extensão do ensino fundamental para oito anos de duração.

> Na Lei [nº4024], facultatividade de extensão deixa transparecer que havia já uma tendência delineada de incorporação do primário com o secundário nos moldes da "comprehensive high school" considerado o secundário um ginásio "comum" enriquecido por sondagem vocacional nos moldes de "4+4" […].
> Na prática, cresceu a ideia da somatória "primário" + "ginásio", pois foi insignificante o número de 5ªs e 6ªs séries instaladas no país até 1970, e no ano seguinte a nova Lei de Diretrizes e Bases (a de nº 5692), incorporou em definitivo a primeira opção traduzida nos oito anos de escolaridade básica obrigatória (ARELARO, 1988, p 100).

Após o golpe militar de 1964, com a repressão política instalada, novas propostas de organização do ensino foram surgindo e convivendo pacificamente (colégios vocacionais, ginásios polivalentes, classes experimentais, colégios de aplicação, entre outras). Avançam-se, conforme se instalava o governo militar, os acordos a partir de orientações americanas (MEC-USAID) e em 1967 aprovou-se novo texto Constitucional, que dispôs que o ensino dos 7 aos 14 anos seria obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais. "Dessa forma, para os membros do Grupo de Trabalho encarregado de elaborar o anteprojeto que se transformaria na Lei nº. 5.692/71, ficou fácil estabelecer uma relação entre faixa etária e nível de ensino" (HORTA, 1998, p 24).

A partir da aprovação da segunda LDB (Lei nº. 5.692/71), passou a chamar "Ensino de Primeiro Grau" as oito séries que compunham o ensino obrigatório, para a idade dos 7 aos 14 anos. A partir de então se consolidou o ensino obrigatório de oito anos de duração, proposição mantida nas legislações posteriores, tanto na Constituição Federal de 1988 quanto na LDB 9394/96. Porém ainda hoje, mesmo após praticamente quarenta anos da afirmação textual na legislação, não é possível dizer que o atendimento de todos no EF por oito anos é algo concretizado.

Na ocasião da mudança para os oito anos obrigatórios a disputa que se travava era do direito à educação a todos os brasileiros em idade escolar obrigatória. Com o início de sua implantação (algumas experiências ocorreram anteriormente à homologação da Lei, como dos Estados de Santa Catarina, Minas Gerais e São Paulo) os contrários à medida defendiam a tese de que, em nome de uma "suposta escola de alta qualidade", não seria possível todos estarem matriculados e manter o alto nível da escola pública brasileira. Instaurava-se um debate onde se questionava, por um lado, se o ensino de qualidade poderia ser ofertado em quantidade, e por outro se seria possível uma escola de qualidade quando não havia

quantidade significativa de matrículas. Podem-se encontrar, ainda hoje, muitos saudosistas que questionam a escola atual referenciando-se na antiga escola pública, porém "de alto nível", seleta e elitista, para poucos. Com a ampliação da obrigatoriedade do ensino em 1971 e o necessário atendimento da demanda (por vezes em vários turnos e com classes superlotadas, como foi o caso do Estado de São Paulo), acentuou-se a discussão sobre a qualidade do ensino *versus* democratização do atendimento, ou seja, a efetivação do direito à educação.

Sobre isso, Arelaro alerta de outra perspectiva: o direito à educação não se efetiva somente com a disponibilização de vagas. Deve-se garantir, além da permanência, a aprendizagem de todos, pois, se a escola é para todos, um direito de todos, todos são "educáveis". Assim, a tradicional escola de primeiro grau enfrentou e enfrenta um grande desafio: o seu intrínseco caráter público e que, assim sendo, não pode pela repetência, pela expulsão ou por qualquer outro motivo selecionar seus alunos e os que terão sucesso na empreitada de iniciá-la e acabá-la conforme é previsto. Um exemplo é que após dez anos de estabelecido os oito anos de ensino obrigatório houve uma mudança de apenas 5 pontos percentuais entre os que por ela resistiram e permaneceram até a quinta série.

> Ou bem isto é verdade [a continuidade série a série no EF de forma progressiva e ininterrupta], ou há uma contradição fundamental que impossibilita a sustentação do princípio: direito para todos. Se ela não se realiza para todos (...), ela não cumpre sua função social.
> Este aspecto me parece fundamental: enquanto o sistema escolar continuar "reprovando" anualmente, grande parte da população escolar e mantendo-a nas mesmas séries e "desestimulando" uma outra percentagem (considerando aqui a "desistência" na escola por parte de estudantes que o faz por razões intra-escolares) ela deixa de realizar sua função social. E ao deixar de realizar esta função social, "privatiza-se" a educação, na medida em que ela passa a ser direito "de alguns", não "de todos". (ARELARO, 1988, p 79)

Na década 1980, com a reabertura política do país e a instalação da Constituinte, recupera-se a ideia, que se efetiva na aprovação da Constituição Federal (CF 88), do "direito à educação e à obrigatoriedade escolar na legislação brasileira, recuperando o conceito de educação como direito público subjetivo, abandonado desde a década de 30" (HORTA, 1998, p.25). O texto aprovado na CF 88 é inovador por explicitar a educação enquanto direito social e porque

> estatuiu a educação como direito público subjetivo, previu a possibilidade de responsabilização da autoridade competente e atribuiu ao Poder público a responsabilidade de censo escolar e a chamada à matrícula. Por fim, introduziu e/ou manteve uma série de mecanismos que possibilitam a efetivação de tal direito. (OLIVEIRA, 2002b, p.41)

Na década de 1990 o Brasil participou da "Conferência de Educação para Todos", em Jomtien, na Tailândia, e assinou a "Declaração Mundial sobre Educação para Todos". Tal Conferência foi patrocinada por UNESCO, UNICEF e teve o Banco Mundial como co-patrocinador. A Declaração estabelecia como meta principal a universalização do acesso à educação básica em todos os países signatários. Interviu no Brasil na política adotada, dentre outras, de priorização sistemática do ensino fundamental e de relativização do dever do Estado com a Educação, tendo em vista a máxima de que a educação era de responsabilidade de todos os setores da sociedade, abrindo espaço para projetos privatistas e de voluntariados, uma vez que se deveriam pensar estratégias de aumento do atendimento sem aumento na mesma proporção de recursos. (PINTO, 2002; OLIVEIRA, 2004)

A necessária ampliação das matrículas no ensino fundamental obrigatório era um problema presente desde 1971. Pode-se notar grande incremento das matrículas nessa etapa, desde a ditadura militar, porém a permanência de processos de exclusão, em especial se relacionadas as taxas de matrícula bruta e líquida[9], que possibilitam análises mais cuidadosas.

> Se considerarmos o período da ditadura militar (1965-1985), a matrícula cresceu 113,8%, algo próximo a um crescimento médio de 3,9% ao ano. No período subsequente, 1985-2000, o crescimento total foi de 44%, com uma média de 2,5% ao ano. Ressalte-se, entretanto, que foi neste segundo período, por volta de 1990, que se atingiu 100 de matrícula bruta. Apesar dessa expansão, o percentual de concluintes cresceu mais lentamente, evidenciando a permanência de processos de exclusão no interior do sistema escolar. (OLIVEIRA, 2002a, p. 36)

Foi durante a década de 1990 (associado às metas estabelecidas nos acordos internacionais) e mais recentemente nos anos 2000 que, de fato, o ensino fundamental universalizou seu acesso/ingresso, atingindo 97% do total das crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos, matriculados no ensino fundamental. Apesar disso, a taxa de evasão e repetência ainda é grande, representando um corte de 20 a 25% entre os que ingressam e os que concluem as oito séries do EF no Brasil (OLIVEIRA, 2007). Como exemplo dos mecanismos de exclusão, podemos citar dados do censo escolar referentes ao ano letivo de 2005, ano anterior à aprovação da Lei em discussão nessa dissertação. Segundo o Censo Escolar, das 33.534.561 matriculas no EF, 6,9% (ou 2.314.490) foram afastados por abandono e 12,83% foram reprovados (4.301.062)[10].

---

[9]"A matricula bruta no ensino fundamental é a matricula total no nível de ensino pela população de 7 a 14 anos, enquanto que a matricula líquida é a relação entre os matriculados nesse nível de ensino e a faixa etária de 7 a 14 anos e a população total de 7 a 14 anos." (OLIVEIRA, p.36, 2002a)

[10] Os dados de matrícula foram retirados do censo escolar 2005 referente ao próprio ano, os dados sobre

Sendo assim, coloca-se hoje para o ensino fundamental uma urgente solução para esta equação entre ingressantes e concluintes, as altas taxas de evasão, o corajoso reingresso ao sistema de ensino para aqueles que abandonaram a escola na idade ideal e ainda, um grande reflexo da situação caótica do ensino brasileiro que é o fato de nosso país conviver, ano após ano, com altos índices de analfabetismo (segundo dados do INEP, em 2000, 13,6% da população acima de 15 anos era analfabeta). Ou seja, o EF brasileiro ainda tem muitos aspectos a serem equacionados. Em 2006, com a aprovação da Lei Federal nº. 11.274, surgiu mais um deles: o ensino fundamental de nove anos.

2.2 Exemplos de experiências de EF de nove anos no Brasil: a Escola Plural e a Escola Cidadã

O ensino fundamental de nove anos, apesar de se ter tornado obrigatório a partir da Lei Federal nº 11.274/2006 não é uma organização inédita no Brasil. Algumas redes de ensino no país destacam-se por, anteriormente à Lei mencionada, já realizarem o atendimento das crianças no ensino fundamental com nove anos de duração. Como exemplo, citaremos duas importantes experiências: a Escola Plural, em Belo Horizonte e a Escola Cidadã, em Porto Alegre.

Escola Plural foi a experiência da rede municipal de Belo Horizonte (MG), implantada no ano de 1995, sobre a gestão de Patrus Ananias (1993-1996) do Partido dos Trabalhadores (PT), com Glaura Vasquez de Miranda[11] e Miguel Arroyo coordenando a Secretaria Municipal de Educação e estando à frente do projeto. A Escola Plural foi uma das experiências pedagógicas mais estudada nos últimos anos, em virtude da sua opção de organização escolar por meio do trabalho com os ciclos de aprendizagem ou ciclos de desenvolvimento humano.

A proposta da Escola Plural surge na cidade de Belo Horizonte após alguns processos de lutas e conquistas dos educadores, como por exemplo, a realização do I Congresso Político-Pedagógico da Rede Municipal, em 1990, ocorrido depois da conquista da eleição direta para diretores e vice-diretores das escolas municipais, em 1989. O processo de participação e de democratização das relações na escola estava em pauta e em crescente movimento, e assim:

---

reprovação e afastados por abandono foram retirados do Censo Escolar 2006, referentes ao ano de 2005. Fonte: INEP, Sinopses Estatísticas - disponível em http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp

[11] Professora emérita da Faculdade de Educação da UFMG. Exerceu o cargo de secretária municipal de educação no período 1993/1996 em Belo Horizonte, quando da implementação da proposta da Escola Plural.

> Na proposição apresentada em 1994, a Escola Plural é assumida como expressão da multiplicidade de experiências que as próprias escolas municipais vinham desenvolvendo, na busca do equacionamento dos problemas relativos ao "fracasso escolar", especialmente dos alunos oriundos das camadas populares. Neste sentido, como proposta de governo, a administração municipal assumiu a escola emergente, construindo coletivamente uma perspectiva político-pedagógica que pudesse intervir nas estruturas seletivas e excludentes do sistema escolar. (CASTRO, 2000, p.5)

O grande dilema a ser enfrentado era o do direito à educação. Além de reconhecer a necessidade da existência de vagas no EF para todos, a proposta política pedagógica da Escola Plural buscava enfrentar o desafio da manutenção das crianças na escola, sem que a repetência e a evasão acabassem por minar o direito das crianças de frequentar a escola. "O direito à educação se expressa, assim, no direito à inclusão e permanência numa escola que aborde também as múltiplas dimensões da formação humana" (CASTRO, 2000, p.8). Desta forma, a proposta pretende mudar as estruturas existentes, consideradas excludentes e discriminatórias, buscando alcançar uma instituição mais democrática e igualitária (idem, 2000).

Essa nova organização, buscando apoiar-se na horizontalidade de relações, e no estímulo à participação e à gestão democrática, apresentou alguns eixos norteadores, tomados como princípios das demais ações da Escola Plural. Eram eles: uma intervenção coletiva mais radical; a sensibilidade em relação à totalidade da formação humana; a escola como tempo de vivência cultural; a escola como espaço de produção cultural; as virtualidades educativas da materialidade da escola; a vivência de cada idade de formação sem interrupção; a socialização adequada a cada idade – ciclo de formação; uma nova identidade da escola, uma nova identidade do seu profissional (MIRANDA, 2007).

Dentre esses eixos cabe-nos destacar "a vivência de cada idade de formação sem interrupção" e a "socialização adequada a cada idade - ciclo de formação" que foram as ideias centrais que impulsionaram a ideia dos ciclos, que por sua vez foi o que incluiu a criança de seis anos no EF.

O grande foco sobre a nova organização da Escola Plural se dá sobre o currículo e a nova organização dos tempos escolares, visando ao direito à educação e a uma nova proposta política pedagógica para a escola traduzida no seu cotidiano e nas relações lá estabelecidas. Segundo Glaura Vasquez de Miranda,

> No horizonte das propostas, estava a implantação de uma nova concepção de educação e, por conseguinte, de uma nova lógica de ordenamento escolar. Pretendia-se um currículo mais diversificado culturalmente, que incorporasse atividades artísticas, valorizasse a história, a literatura, a abertura para a comunidade, sem

> descuidar das disciplinas tradicionais. Pretendia-se, também, que os alunos das escolas públicas municipais tivessem avanços progressivos em seu desenvolvimento escolar. Havia uma séria crítica à cultura da reprovação e da repetência. Nas discussões, enfatizava-se uma escola aberta à comunidade, mais alegre e prazerosa, que contribuísse para o novo desafio das políticas públicas: a permanência de crianças e jovens na escola pública. (Miranda, 2007, p.61)

Nesse contexto, a Escola Plural inseriu a criança de seis anos no EF sem grandes justificativas, ressaltando-se apenas a questão dos ciclos de aprendizagem. Agrava ainda a situação que o foco da proposta em sua completude é claramente o EF, em detrimento do atendimento na EI, deixado de lado, o que pode ser constatado inclusive pelo significativo número de artigos, teses e dissertações sobre o EF da Escola Plural e muito poucos os que discutam a EI na proposta e em sua implementação[12].

Contudo, aspectos sobre a etapa da EI estavam presentes na Escola Plural. No nascimento da proposta de Belo Horizonte as discussões não contemplavam a educação infantil, porém, no segundo ano (1995) foi publicado o Caderno Um,

> onde a educação infantil é abordada na perspectiva do direito, enfatizando-se a importância desta compartilhar os pressupostos básicos da Escola Plural não como um ciclo anterior de preparação para o primeiro ciclo, mas com uma identidade própria que deve ser construída em função das especificidades desse atendimento e das vivências das crianças nessa faixa etária. Apesar de ressaltar os pressupostos básicos da Escola Plural na educação infantil, nesse momento, a ênfase da proposta era atender preferencialmente o ensino básico obrigatório. (TERRA, 2008, p. 118)

Assim, a proposta anunciava além dos três ciclos para o EF, dois ciclos para a EI (dos 4 meses aos 2 anos e 11 meses e dos 3 anos aos 5 anos e 8 meses), além de outro ciclo que contemplava o ensino médio, também atendido pelo município. Como citado, a Escola Plural deu visibilidade à educação infantil como etapa própria e não apenas como uma preparação para o EF, buscando apresentar melhorias na qualidade do atendimento e respeitar os preceitos fundamentais do projeto. Foram definidos objetivos para a EI dentro da Escola Plural, considerando a não linearidade do desenvolvimento humano e a necessidade de conciliar diferentes tempos, espaços e ritmos de aprendizagem, criando campos comuns de ação (TERRA, 2008).

É preciso destacar, porém, as estatísticas do atendimento para a faixa etária do zero aos seis anos na cidade nessa época, e assim, considerar que

> uma das primeiras mudanças que se verificou com a implantação do Programa Escola Plural em Belo Horizonte e que refletiu nas estatísticas relativas à Educação

[12]Dado resultado da busca realizada no banco de teses e dissertações da CAPES, em 25/01/2010, onde foi localizado apenas uma dissertação que tratou das políticas de educação infantil em diferentes períodos, incluindo a implementação da escola Plural.

> Infantil foi a inclusão das crianças de 6 anos, que completariam sete ao longo do ano letivo, no 1º Ciclo de formação do Ensino Fundamental, o que implicou na retirada das mesmas dos dados relativos à Educação Infantil. (Terra, 2008, p. 122).

A retirada das crianças de seis anos da etapa da educação infantil, porém, não aumentou, pelo menos no primeiro momento, a oferta de vagas para crianças menores de seis anos. O que se notou, segundo Cynthia Terra (2008) foi a diminuição do número de matrículas na educação infantil no ano de 1997, de 6.740 para 4.450, explicada pela autora pela inserção das crianças de seis anos no EF. Percebe-se que, também em Belo Horizonte, as consequências do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério- FUNDEF, as quais veremos em próximo item, tiveram influência nas matrículas de seu sistema de ensino.

Cabe destacar que, nesta cidade, também o atendimento da educação infantil assumia diferentes formas e espaços. Havia as escolas de educação infantil, turmas de educação infantil em salas ociosas do ensino fundamental, turmas do programa "adote um pré", no qual "as escolas municipais cediam professores, em regime de dobra, para lecionar na regência de turmas de pré-escolares que poderiam funcionar em creches comunitárias, filantrópicas ou religiosas, ou em espaços indicados pelas comunidades" (TERRA, 2008, p. 113). Além disso, a cidade conviveu com as creches conveniadas como forma de atendimento indireto, que representavam a maioria do atendimento da faixa etária de zero a seis anos, que teve seu gerenciamento transferido da Secretaria Municipal da Assistência Social para a Secretaria Municipal de Educação somente no ano de 2002. A extensão desse atendimento pode ser verificada através do seguinte dado: em 2000, entre todas as crianças atendidas pela Prefeitura na educação infantil, 79,75% estavam matriculadas em creches conveniadas enquanto 20,25% estavam na rede municipal direta, sendo que esta última atendia somente crianças de 4 e 5 anos (TERRA, 2008).

As crianças de seis anos foram incluídas no que foi chamado de "ciclo da infância", que compreendia as crianças de 6 a 9 anos de idade. A inclusão das crianças de seis anos foi dando-se de maneira gradual, sendo que, em 1999, constava que todo cadastro desta faixa etária estava atendido. Os ciclos foram compreendidos como uma reorganização dos tempos escolares e um dos pilares (se não o mais) importante da Escola Plural. Segundo Miranda,

> O programa propôs a ampliação do tempo escolar do aluno no Ensino Fundamental de oito para nove anos, buscando a continuidade do processo de escolarização, eliminando a seriação e favorecendo a construção da identidade do aluno. Nessa nova lógica, a aprendizagem passou a ser o centro do processo educativo, cujo

> objetivo é a formação e a vivência sociocultural próprias de cada idade. A escola passou a organizar-se em três ciclos: 1º Ciclo (Infância) compreendendo alunos de seis a nove anos de idade; 2º Ciclo (Pré-Adolescência) compreendendo alunos de nove a doze anos de idade; 3º Ciclo (Adolescência) compreendendo alunos de doze a quatorze anos de idade. (Miranda, 2007)

Com esta nova organização, os tempos e espaços escolares foram ressignificados, e as aprendizagens redimensionadas para os ciclos de formação, que buscava incorporar a concepção de formação global do sujeito com tempos mais flexíveis, mais longos e buscando respeitar, através dos agrupamentos por idade, as relações e construções das identidades entre as e das crianças. Cabe destacar que no momento atual, onde se definiu a organização do EF em nove anos de duração e a inclusão das crianças de seis anos no EF em todo território nacional, o debate sobre ciclos e novos tempos de aprendizagem não acompanharam as justificativas e as orientações iniciais da mudança, possibilitando grande distinção entre a política implantada em Belo Horizonte e a política objeto dessa pesquisa.

Já a Escola Cidadã, conforme intitulada a proposta de educação implementada durante o governo do Partido dos Trabalhadores no município de Porto Alegre (RS), foi iniciada na segunda de quatro gestões municipais sucessivas do PT[13] . A proposta, segundo José Clovis de Azevedo em sua obra "Reconversão Cultural da Escola", significava uma mudança de paradigmas em relação à escola e à educação municipal. A Escola Cidadã estava inserida em uma proposta de cidade mais ampla, e somente assim ela se efetivaria, pois inseria a escola municipal no contexto das políticas gerais e de um conceito de cidade onde se visava radicalizar o processo de democratização pela participação. Chamou-se a administração municipal de "Administração Popular", a fim de traduzir este espírito de participação e de mudança na concepção de Estado.

> Para desprivatizar e democratizar o Estado, a Administração Popular criou mecanismos de participação que permitem à população discutir, participar da elaboração, da implementação e fiscalizar a aplicação dos recursos públicos. […] Contudo, o projeto mais emblemático da radicalização da democracia é o Orçamento Participativo (OP). Por ele ou através dele, desenvolve-se um intenso processo de mobilização e participação, em que diversos fóruns concretizam as diferentes etapas do seu funcionamento. […] Ao longo dos dezesseis anos de experiência, desenvolveu-se na cidade uma cultura de participação, um avanço na cultura democrática, bem como contradições inevitáveis, frutos de vícios construídos por décadas de prática política clientelista, autoritária e populista. (AZEVEDO, 2007, p. 123-126)

Neste contexto, a Escola Cidadã caracterizava-se como uma contraposição ao que

[13] As quatro gestões foram 1ª) 1989/1992, 2ª) 1993/1996, 3ª)1997/2000 e 4ª)2001/2004. A proposta da Escola Cidadã começou a ser elaborada no ano de 1993, início da segunda gestão da "Administração Popular".

Azevedo chamou de “mercoescola”, ou seja, uma escola tradicional que seguia os princípios do capital e assim organizava-se nos princípios tayloristas-fordistas.

> Na verdade, a organização escolar, em geral, reproduz de forma imitativa e acrítica os padrões de organização da produção e do trabalho do modelo taylorista-fordista. Tal como na fábrica, organizada nos parâmetros tayloristas-fordistas, a instituição escola tem sua base organizacional, nas relações de poder verticalizadas, no cumprimento de tarefas em tempos predeterminados rigidamente, na extrema especialização de funções, no parcelamento do processo de trabalho, na separação entre o sujeito e o objeto e no domínio individual pelos educandos, de fragmentos isolados e descontextualizados. (AZEVEDO, 2007, p.247)

Assim surge a proposta da Escola Cidadã, que procurou enfrentar a hegemonia de uma escola convertida aos interesses do capital para buscar, através da participação popular, novos paradigmas para esta instituição. Ou seja, a proposta queria romper com as políticas educacionais em vigor. Cabe lembrar que o início da proposta deu-se em plenos anos 90, onde os organismos multinacionais indicavam claramente reformas educacionais a serem aplicadas nos países subdesenvolvidos (AZEVEDO, 2007).

> A Escola Cidadã é um movimento de ressignificação da educação, da escola como instituição, na contramão da hegemonia do mercado e das relações sociais e culturais daí decorrentes. […] Não se trata de uma concepção que se ocupe apenas das questões imediatas da melhoria do ensino ou da qualidade de vida dos excluídos, mas de uma concepção ampla e estratégica sob o ponto de vista da emancipação das maiorias socialmente secundarizadas (AZEVEDO, 2007, p 112)

Contando com esse princípio, a Escola Cidadã propôs para o conjunto da rede municipal ressignificar o conceito de aprendizagem, de tempos escolares e de avaliação, na contramão das políticas nacionais do período, que buscavam a padronização dos currículos, dos tempos e das aprendizagens a partir de provas nacionais únicas. Um ponto importante da Escola Cidadã era o princípio de participação que tomava conta das escolas e da cidade de maneira geral. Experiências como o Orçamento Participativo deram início a outras formas de participação popular, que culminou, na área da educação, na Constituinte Escolar, projeto que visava formatar e implantar coletivamente um projeto educacional, envolvendo pais, alunos, professoras, gestores e comunidade. Neste espírito de discussão coletiva iniciaram-se novas experiências na rede, que são oficialmente incorporadas quando da aprovação da Lei Municipal nº. 8.198/98, que instituiu o Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre. Em seu artigo 13, a Lei explicitava o trabalho de organização do ensino fundamental que a rede estava praticando desde 1995.

> Art.13-As instituições de ensino fundamental organizar-se-ão por ciclos de formação ou por outras formas de organização do ensino que proporcionem uma ação

> pedagógica que efetive a não exclusão. O avanço continuado através da garantia do respeito aos ritmos e tempos de aprendizagem de cada aluno, a construção do conhecimento através da interdisciplinaridade, de forma dinâmica, criativa, crítica, contextualizada, investigativa, prazerosa, desafiadora e lúdica. (AZEVEDO, 2000, p.184)

Foram os ciclos de formação que incluíram também em Porto Alegre as crianças de seis anos no ensino fundamental. A alteração se deu em virtude de uma nova organização do EF na cidade. Ainda que, à semelhança da experiência de Belo Horizonte, não se tenha encontrado justificativas claras para a inclusão das crianças de seis anos nesta etapa de ensino, vale ressaltar a consulta e a participação da comunidade educacional na transformação, inclusive decidindo se iria ou não aderir à organização por ciclos. A experiência inicial para a implementação dos ciclos em Porto Alegre foi em 1995, na escola Monte Cristo. Elaborada a proposta, a partir de 1997 as escolas foram voluntariamente aderindo, ano a ano, até que em quatro anos restavam apenas duas escolas sem a implementação, onde se fez valer a vontade da maioria da rede (AZEVEDO, 2007).

Vista por este lado, uma alteração importante no EF não foi hierárquica e autoritariamente imposta, mas foi fruto de discussões que envolveram os sujeitos do processo educacional, como segue:

> A implantação dos ciclos de formação foi um processo rico em discussão, por vezes polêmico, e propiciou o confronto entre o conservadorismo pedagógico, o corporativismo e as visões identificadas com concepções educacionais emancipatórias e comprometidas com as metas de inclusão social. A adesão aos ciclos foi efetivada por tomada de decisão das comunidades escolares, com a participação de segmentos, por meio de assembleias, plebiscitos, dando legitimidade à proposta em todas as escolas (AZEVEDO, 2007, p 216)

A justificativa da adoção dos ciclos foi de que esta organização corresponderia às fases de formação do ser humano, ou seja, ciclos da vida: infância, pré-adolescência e adolescência, buscando articular os tempos de desenvolvimento biológico e cultural. Eles foram organizados em três ciclos de três anos cada, dos seis aos quatorze anos. Ainda que haja críticas a serem feitas ao modelo implantado, ao seu funcionamento e à teoria desenvolvimentista que manteve seu lugar na nova proposta, é de se admirar (positivamente) que a mesma não tenha como foco apenas a correção de índices de idade/série para satisfazer interesses mercadológicos ou a diminuição de desperdícios financeiros, na qual a lógica contábil/ economicista prevalece ao olhar para cada aluno reprovado ou evadido (ARELARO, VALENTE, 2002).

É notável que a adoção de ciclos nas duas experiências citadas não tenha sido uma

estratégia unicamente voltada para melhorar os índices de aprovação e evasão escolar, como foi o caso do estado de São Paulo, a partir do ano de 1996, que anunciou a adoção dos "ciclos", porém que efetivamente só realizou uma mudança na nomenclatura dos anos iniciais e finais e consolidou a promoção automática. São Paulo manteve a seriação e não fez a revisão do processo de ensino/aprendizagem e de organização da escola e em tal situação, a adoção dos "ciclos" serviu mais para "maquiar" os índices sobre o fluxo escolar e reprovação dos alunos e reduzir os gastos com a educação que para repensar o funcionamento da escola com vistas à qualidade do ensino (ARELARO, VALENTE, 2002). Pode-se afirmar que, diferentemente dessa lógica, a proposta da Escola Cidadã (assim como da Escola Plural) buscou trazer novos elementos para a discussão de uma escola verdadeiramente emancipatória.

Sobre a educação infantil da cidade, merece ser destacada uma inovação e pioneirismo: em Porto Alegre, desde 1991 esta etapa de educação passou a integrar a rede municipal de educação, anos antes da LDB/96 reconhecer a EI como primeira etapa da educação básica. Essa integração tem importante significado: representa uma compreensão de que os cuidados e a educação das crianças pequenas são considerados como parte do Direito à Educação de todos os cidadãos, tal qual consta na CF 88.

> A cidade de Porto Alegre é uma das pioneiras no Brasil a tratar o atendimento às crianças de zero a seis anos como Educação Infantil. O conceito de Educação Infantil orientou a criação do Programa Municipal de Educação Infantil em 1991. É o rompimento com a redução do atendimento ao conceito de guarda e a afirmação de que o cuidado é uma dimensão do educativo e vice-versa. A vinculação do cuidar e do educar contrapõe-se tanto à ideia de guarda como a de escolarização. (AZEVEDO, 2007, p 232)

Ainda que esteja presente na citação acima uma contraposição à escolarização das crianças pequenas, ao considerar as crianças como já aprendizes, concepção coerente com os avanços das teorias que tratavam das crianças pequenas, em especial aludidas pela Escola Nova e pela teoria construtivista, enxergou-se nessa possibilidade de "já aprendiz" e nas instituições educativas para a faixa etária mais uma oportunidade para colaborar com o processo de letramento das crianças, revelando que a leitura e a escrita ocupavam (como hoje) um espaço privilegiado quando se trata de educação escolar.

> […] aprofunda-se no âmbito da educação municipal, a partir desse momento, uma forte discussão sobre as potencialidades de aprendizagem da criança de zero a seis anos, valorizando-se as suas linguagens expressivas e **destacando-se a primeira infância como um período especial para o desenvolvimento dos processos de letramento**. (FLORES, 2007, p. 88, grifos meus)

Ainda segundo Flores (2007), “ao assumir a oferta de atendimento à faixa etária de zero a seis anos de idade vinculando-a a área da Educação e propondo discussões de caráter assumidamente pedagógico, o governo reúne em um só programa, diferentes tipologias de atendimento até então existentes”. A rede pública de educação infantil de Porto Alegre incluía as então denominadas Escolas Municipais de Educação Infantil, os Jardins de Praça, as creches e centros infantis (até o momento pertencentes à área da saúde e da assistência social) e classes que funcionavam em escolas de ensino fundamental. Porém, destaca-se em relação a esse atendimento, em período coincidente com o início do processo de implantação da Escola Cidadã e frente à demanda por vagas e a um atendimento insuficiente da faixa etária, a opção da política de conveniamento com creches comunitárias. Tal opção vem rodeada pela pressão de movimentos populares que ofereciam atendimento para as crianças pequenas de suas comunidades, pela extinção da Legião Brasileira de Assistência (LBA) que repassava recursos para essas creches e pela aprovação do FUNDEF, priorizando os recursos financeiros destinados à educação para a etapa do ensino fundamental (FLORES, 2007).

A argumentação da diferença no custo de manutenção entre a instituição pública municipal e a creche conveniada sustentou a política adotada em Porto Alegre, que por vezes estabelecia convênios com as creches comunitárias já existentes e, em especial após 1997, definiu como prioritário um novo modo de atendimento da faixa etária: o atendimento indireto, onde o poder público construía os prédios e posteriormente estabelecia um convênio com as comunidades para que elas os assumissem.

> É sabido que, de fato, a dificuldade para o financiamento público da EI é uma das questões que leva à implementação de parcerias entre o Estado e as creches a ele conveniadas. A falta de um financiamento específico para a EI antes e depois da implantação da Lei do FUNDEF sempre foi trazida como argumento pelos gestores, justificando, entre outras questões, a falta de maior oferta de vagas nas redes públicas, devido à impossibilidade de realização de novas obras. As redes que mantém oferta indireta de vagas através de convênios, como é o caso de Porto Alegre, justificou tal política com base na falta de recursos específicos para essa etapa da Educação e/ou na dificuldade de expandir redes públicas pequenas caracterizadas por condições de atendimento mais qualificadas e com maior custo. (FLORES, 2007, p. 115)

Apesar de Azevedo (2000) e Flores (2007) defenderem que a política de conveniamento estava alinhada com a proposta da Escola cidadã, associando tal política à dimensão democratizante, ao acesso das camadas populares à educação infantil, às forças sociais com poder de voz colocando suas demandas ao Estado, à inclusão social e à ampliação

do direito para crianças e profissionais, faz-se necessário apontar algumas críticas em relação a esse tipo de atendimento, algumas inclusive já realizadas pelos autores. Por se estabelecerem como "públicos não estatais" e por sua concretização ter sido motivada especialmente por uma diferença no valor de sua manutenção comparada à rede direta, variáveis dependentes desses dois fatores são prejudicadas, gerando diferenciação do padrão de atendimento existentes. Más condições de estrutura física dos prédios (como falta de banheiros suficientes, pé direito baixo, ausência de água quente para higiene das crianças), falta de material e mobiliário adequado, salário dos profissionais que trabalham com a pequena infância por vezes 2,5 vezes menor do que estabelecia o piso salarial do magistério, a existência de educadoras leigas e a permanência da divisão entre os profissionais destinados ao cuidar e os "especialistas no educar" com formação específica, são alguns dos aspectos que denunciam como se caracterizava parte do atendimento de educação infantil em Porto Alegre, consolidado pela opção política de conveniamento em detrimento da expansão da rede direta, revelando contradições frente às sua defesa inserida no projeto da Escola Cidadã.

Segundo Fulvia Rosemberg (2002), os modelos de EI nos países subdesenvolvidos atenderam a alguns princípios e argumentos, dos quais destaco:

> - a expansão da EI constitui uma via para combater a pobreza (especialmente desnutrição) no mundo subdesenvolvido e melhorar o desempenho do ensino fundamental, portanto, sua cobertura deve crescer;
> - os países pobres não dispõem de recursos públicos para expandir, simultaneamente, o ensino fundamental (prioridade número um) e a EI;
> - a forma de expandir a EI nos países subdesenvolvidos é por meio de modelos que minimizem investimentos públicos, dada a prioridade de universalização do ensino fundamental;
> - para reduzir investimentos públicos, os programas devem se apoiar nos recursos da comunidade, criando programas denominados "não formais", "alternativos", "não institucionais", isto é, espaços, materiais, equipamentos e recursos humanos disponíveis na "comunidade" mesmo quando não tenham sido concebidos ou preparados para essa faixa etária e para seus objetivos. (ROSEMBERG, 2002, p. 33)

Parece correto afirmar que as matrículas na educação infantil no município de Porto Alegre e Belo Horizonte coadunam com a argumentação de Rosemberg sobre os países subdesenvolvidos, acatando, apesar de uma ampliação numérica no número de crianças matriculadas e alguns avanços em relação à formulação para a faixa etária, uma política de precarização deste atendimento, mostrando contradições nas políticas de atendimento às crianças pequenas em relação às propostas "inovadoras" da Escola Cidadã e da Escola Plural.

Se considerarmos que o Programa Municipal de Educação Infantil, em Porto Alegre,

foi criado “especificamente para efetivar o atendimento à criança de zero a seis anos e nove meses” (FLORES, 2007), pode-se afirmar que a Escola Cidadã ainda não passou por avaliações que julgaram a transferência das crianças de seis anos da etapa de ensino da educação infantil para o ensino fundamental. A afirmação que pode ser feita, porém, é que esta inclusão foi feita baseada na reestruturação curricular, inserida na proposta mais ampla da Escola Cidadã. Proposta esta que continha referências no pensamento de Paulo Freire e que conceituava o ser humano sempre como inacabado, sempre em possibilidades de mudanças e crescimento. Essa inclusão, ainda, fazia parte de um projeto de revisão e reconceitualização da escola básica, a partir da participação popular, que colaborava ativamente na construção dos rumos educacionais para a cidade. Portanto, o movimento encontrado ao resgatar a inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental na cidade de Porto Alegre não reflete de maneira alguma o momento que o país passa atualmente com a nova organização da educação básica a partir da Lei federal nº. 11.274/06.

Pode-se fazer uma análise relacionando as propostas das duas cidades apresentadas como exemplo e o atual momento que vive o Brasil e a modificação da organização de sua educação básica. Nos exemplos mencionados, pouco ou nada se menciona como justificativa para mudança de etapa de ensino da criança de seis anos da EI para o EF. As motivações e os centros das mudanças propostas passavam ao largo da discussão sobre a escolarização da criança pequena. No primeiro caso, o foco era o respeito ao direito à educação significar algo mais que acesso ao EF e, por consequência, redefinir as formas como as crianças e adolescentes “passavam” pela escola, combatendo a repetência e a evasão com outra concepção de organização da estrutura escolar. No segundo caso, o foco era a democratização da gestão e a ampla participação popular na vida da cidade.

A política foco desta pesquisa, no entanto, é bastante clara: foi formulada e focada diretamente na extensão do EF. Não se verifica, nas Leis, a presença de nenhum outro destaque ou alteração normativa, como a democratização da gestão, os ciclos ou mesmo a progressão continuada. Trata-se, com seus argumentos, única e exclusivamente de medida que pretende alterar as características do EF: a inclusão das crianças de seis anos nesta etapa de ensino.

Destaca-se que, no entanto, analisando os exemplos apresentados de Belo Horizonte e Porto Alegre da ampliação antecipada do EF, em nenhuma das propostas são enxergadas as crianças de seis anos, sua infância, suas características, explicitadas e consideradas para a

efetivação da mudança. Elas são simplesmente "invisibilizadas" por este rol de políticas e pelos documentos que as analisaram posteriormente. Neste caso, pode-se dizer que a (infeliz) congruência entre os momentos relatados e a atualidade é que as crianças de seis anos foram, em todos os casos, tratadas como "objeto" da política educacional e que, portanto podem ser simplesmente "jogadas" de uma etapa de ensino para outra sem maiores aprofundamentos sobre a questão.

2.3 – Breves considerações sobre o atendimento das crianças de seis anos de idade na Educação Infantil

Mesmo considerando as experiências municipais apresentadas anteriormente, até a redefinição da etapa do EF para nove anos de duração com ingresso aos seis anos de idade (Lei nº. 11.274/06), a educação escolar das crianças de seis anos realizava-se, a priori, na educação infantil, mais especificamente nas pré-escolas (LDB/96, art. 30, II). Se considerarmos que as crianças de seis anos recebiam algum tipo de atendimento escolar e que a mudança realizada na organização da Educação Básica modifica o lócus de matrícula das mesmas, não seria interessante para essa pesquisa iniciar a discussão sobre o ensino fundamental de nove anos com ingresso aos seis anos de idade desconsiderando a história de atendimento educacional dessas crianças, ainda que não obrigatório, nem universalizado. Ou seja, pensar nacionalmente a educação das crianças com menos de sete anos não é uma inovação em si, mas o é na etapa do ensino fundamental obrigatório, o que poderia implicar, ou não, novas configurações. No entanto, cabe-nos compreender e sobretudo considerar aspectos históricos do atendimento das crianças de seis anos na educação infantil, bem como quais foram os marcos conceituais balizadores dessa etapa de ensino no Brasil e, em especial, na cidade de São Paulo, lócus desse estudo.

Pode-se dizer que as crianças de seis anos estiveram, desde o final do século XIX no Brasil, em diferentes espaços educativos que deram origem ao que hoje é chamado de instituições de educação infantil: creches e pré-escolas. Em cada período histórico os espaços das creches, escolas maternais, jardins de infância, parques infantis e pré-escolas apresentaram características peculiares. Porém, pode-se afirmar que a trajetória desse atendimento foi marcada por uma principal dicotomização: o atendimento de crianças das classes populares de um lado e o atendimento das crianças das classes médias e altas da população de outro. Outra separação bastante presente eram as concepções educacionais

"pedagógicas" *versus* as assistencialistas para esse grupo etário. Além dessas Khulmann (2000, p. 7) anuncia novas divisões e tendências a partir da LDB 9394/96:

> […] a segmentação do atendimento da criança pobre em instituições estruturadas precariamente continua na agenda dos problemas da educação infantil brasileira. […] A falta de verbas para a educação infantil tem até estimulado novas divisões, por idades: apenas os pequenos de 0 a 3 anos, frequentariam as creches; e os maiores, de 4 a 6, seriam usuários de pré-escolas; são várias as notícias de municípios cindindo centos de educação infantil e limitando o atendimento em período integral. Mas as instituições nunca foram assim e as creches quase sempre atenderam crianças de 0 a 6 anos, ou mesmo as com mais idade – excluídas da escola regular ou em período complementar a esta. De outra parte, sempre existiram pré-escolas apenas para crianças acima de 3 ou 4 anos.

Não há linearidade na história da educação infantil que permita dividir a exposição de acordo com essas contradições e dicotomias existentes, portanto, mesmo que se faça a adoção da exposição de um desses critérios como o eixo norteador (classes sociais), é importante destacar que essa história é marcada por encontros e desencontros e não por etapas rígidas e sequenciadas. A intenção do texto a seguir é expor aspectos desta(s) história(s) e visualizar a criança de seis anos nesses contextos.

As creches, que sempre receberam crianças de até seis anos de idade, foram pensadas, construídas e instituídas para o atendimento dos filhos de operárias, ou seja, para a classe trabalhadora (KUHLMANN, 2000). Eram consideradas instituições de assistência social, em sua maioria ligadas às Secretarias de Saúde ou de Assistência e Bem Estar Social e assim permaneceram até 1996, com a aprovação da atual LDB.

Fora do domínio da Educação, as creches sofriam com falta de recursos, atendimento precarizado, falta de profissionais adequados e formados para trabalhar com crianças pequenas, insistência em um modelo de cuidado assistencialista que transferia responsabilidade para as comunidades ou para os voluntariados. Ou seja, sofria com a concepção de que o Estado não deveria investir ou preocupar-se com a educação das crianças pequenas, pois a ideia de um atendimento precarizado e pobre para os pobres, que os remetesse "ao seu lugar no mundo", era a que predominava, conforme nos traz Kuhlmann Jr neste trecho:

> A concepção *assistência científica*, formulada no início do século XX, (…), já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma *pedagogia da submissão*, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades. (KUHLMANN JR., 2000, grifos no original)

Os jardins de infância, idealizados por Friedrich Froebel na Alemanha em 1840, foram as escolas realizadas para crianças de três/quatro a seis anos, de classes médias e altas. Buscavam o trabalho sistemático com jogos e brincadeiras, visando à formação moral e disciplinada das crianças. O primeiro jardim de infância público no país foi o anexo à Escola Normal Estadual Caetano de Campos, na cidade de São Paulo, atendendo crianças da elite paulistana, em 1896 (KISHIMOTO, 1985).

Ainda que a legislação trabalhista tenha previsto, desde 1932 creches para as mães trabalhadoras e alguns jardins de infância tenham sido inaugurados na década de 1930 e 1940 - em Teresina, por exemplo, o primeiro foi aberto em 1933 em Porto Alegre, 1940 - a expansão das instituições de EI seguiu de forma lenta até o período da ditadura militar e a natureza das atividades realizadas com as crianças pequenas impuseram inter relações entre as instituições ligadas à Assistência Social ou à Educação, conforme aponta Khulmann Jr. (2000, p.8)

> até meados da década de 1970, as instituições de educação infantil viveram um lento processo de expansão, parte ligada aos sistemas de educação, atendendo crianças de 4 a 6 anos, e parte vinculada aos órgãos de saúde e assistência, com um contato indireto com a área educacional. […] Embora as creches e pré-escolas para os pobres tenham ficado alocados à parte dos órgãos educacionais, as suas inter-relações se impuseram, pela própria natureza das instituições.

A educação das crianças pequenas manteve-se (até aprovação dos importantes marcos legais da CF 88, da LDB 9394/96 e sua efetiva implementação) vinculada a órgãos de Assistência e de Educação. As diferenças encontradas entre o atendimento de crianças de até seis anos em creches ou das mesmas em jardins de infância distinguem uma das marcas na história da educação infantil: a forma de atendimento das crianças de classes favorecidas (respaldadas por um caráter educativo, onde se pensava o estímulo à criatividade, o desenvolvimento cognitivo e sua preparação intelectual para o ensino) e as crianças das classes baixas e muito baixas (com caráter sempre assistencial, realizado de forma precária e insuficiente)[14].

Ao trazer a tona essa distinção entre o atendimento diferenciado de acordo com as classes sociais, cabe partir para um segundo ponto: compreender aspectos das pré-escolas

[14] Cabe aqui uma pequena explicação sobre essa diferenciação entre os caráteres assistencialista e educativo: não se pode dizer que o trabalho efetivo realizado nas instituições ligadas à assistência social não era educativo. Ele era educativo, pois, como veremos a seguir, os estudos comprovaram a indissociabilidade entre o educar e o cuidar, e portanto, as instituições "apenas destinadas aos cuidados", sempre foram educativas. Porém, a diferença significativa era que os órgãos públicos, os cursos de formação, as pesquisas não os enxergava com este caráter, e portanto, delas não se ocuparam ou o fizeram de forma mínima (KUHLMANN JR, 2007).

brasileiras, que nascem para uma faixa etária definida imediatamente anterior da escola obrigatória. A LDB/96 ao trazer as pré-escolas como destinadas às crianças de quatro a seis anos explicita que pré-escolas tiveram histórias distintas das creches e que também possuíam suas peculiaridades. Uma delas era a distinção entre a idade de atendimento, recebendo as crianças maiores (dentre as menores). Por buscar, nesse capítulo, contextualizar e trazer elementos para a discussão das políticas educacionais para as crianças de seis anos de idade, cabe apresentar mais dados sobre esse atendimento.

A proposta predominante para as pré-escolas na década de 1970 compreendia uma conotação de "compensação cultural" para as crianças das classes populares. Estava presente a ideia de que a pré-escola poderia proporcionar uma equiparação das condições das crianças pobres com as crianças de outras classes sociais e, assim, trazer melhor desempenho na escolaridade formal. As teorias de privação cultural que predominavam nessa época entendiam que era necessária alguma forma de "compensação" física, social, cultural e cognitiva para as crianças de classes menos favorecidas, compreendendo também a necessidade de lhes dar condições de acompanhar a escola do primeiro grau de forma satisfatória, tendo em vista que muitas fracassavam logo no primeiro ano e tinham dificuldades de se alfabetizar. O foco dos problemas existentes em uma sociedade de classes sociais foi deslocado para as crianças, culpabilizando-as por um "mau desempenho" na sociedade e na vida. Tal concepção partia de dois pressupostos: o primeiro, a existência de um modelo padrão para a criança, apoiado na ideia burguesa de família.

> Parte-se da hipótese de que a concepção de infância implícita nos discursos oficiais, ao contrário, supõe que existe um padrão médio, único e abstrato de comportamento e desempenho infantil: as crianças das classes sociais, dominadas (economicamente desfavorecidas, exploradas, marginalizadas, de baixa renda) são consideradas como "carentes", "deficientes", "inferiores" na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido. Faltariam a estas crianças, "privadas culturalmente", determinados atributos, atitudes ou conteúdos que deveriam ser nelas incutidos. A fim de suprir as deficiências de saúde e nutrição, as escolares ou as do meio sócio-cultural em que vivem as crianças, são propostos diversos programas de educação pré-escolar de cunho compensatório. (KRAMER, 2001, p.24)

O segundo pressuposto, complementando o primeiro, é de que as crianças populares, culpadas pelos seus fracassos escolares (no qual a escola não se reconhecia parte do processo ou minimamente envolvida) precisariam, com a pré-escola, atingir níveis cognitivos de acordo com o esperado no processo de alfabetização.

> Ninguém mais coloca em dúvida o fato de que a pré-escola, se viesse a formular e executar programas de compensação das carências culturais trazidas pelas crianças oriundas de meios sociais menos privilegiados que se situam na periferia urbana e nas zonas rurais, poderia oferecer uma eficaz terapêutica para debelação das mais gritantes deficiências de aprendizagem que essa população apresenta ao iniciar, aos sete anos de idade, o seu processo formal de escolarização. Suprindo o vazio cultural e a insuficiência nutricional com que essa clientela chega à idade escolar, apresentando, não raro, quatro, cinco ou seis anos de idade mental, para sete ou oito da cronológica, os programas compensatórios da pré-escola poderiam minimizar a terrível realidade das reprovações em massa que hoje se verificam na passagem da 1ª para a 2ª série do 1º grau. (Parecer CFE nº 1.038, de 13/04/77, apud KRAMER, 2001 p. 98)

A partir da década de 1970 cresce a expansão da oferta de creches e pré-escolas, impulsionadas pela pressão da sociedade e dos movimentos de mulheres. Com o avanço do movimento feminista e o movimento de mulheres, a partir da segunda metade dessa década o atendimento das crianças das classes populares passa a compor a reivindicação dos movimentos sociais. Além disso, as ideias de "controle" e "higienização" das camadas pobres da população pelo governo e o preceito da "compensação" em virtude do 1º grau coexistiam e revelavam contradições existentes simultaneamente e que compuseram o cenário dessa expansão.

> A partir de meados da década [de 1970], a expansão na oferta de creches e pré-escolas deu-se por um lado, em função da pressão da demanda, especialmente aquela exercida por movimentos organizados da sociedade civil e, por outro, porque o governo militar que dirigia o país à época temia por uma "explosão" das camadas populares, dado que o nível de pobreza se acentuava. (CORREA, 2002, p.16)

Ao final dos anos 1970 e início da década de 1980 cresce o debate sobre o papel das instituições que atendiam às crianças pequenas. Em parte pelo meio acadêmico, que fez críticas às teorias de privação cultural, e em parte pelo movimento de mulheres e profissionais da área que passaram a defender um caráter mais "educativo ou pedagógico" e menos assistencial para essas instituições. Assim, até este momento, as instituições apresentavam-se com caráter ora higienista, ora assistencial, ora de educação compensatória ou de cunho preparatório para o ensino "de verdade" (o ensino regular). Todas concepções existiam concomitantemente e sofriam influências do movimento que se fortalecia e do qual decorreria o momento histórico seguinte (CORREA, 2002).

Soma-se a esses fatos a divulgação das teorias "construtivistas", que crescem nas décadas de 1970 e 1980, defendendo influências tanto do meio em que se vive quanto de fatores biológicos para o desenvolvimento das crianças. Nesta perspectiva, podem ser colocadas as releituras de obra de Jean Piaget, Vygotski e as pesquisas de Emília Ferreiro e

Ana Teberosky sobre o processo aprendizagem das crianças (sobretudo da linguagem escrita) como o que se destacou com mais rapidez no meio educacional. A repercussão destes estudos tem influência direta na educação infantil, pois é a partir daí que se amplia a ideia de que a criança aprende desde que nasce, ou seja, muito antes do início da escolaridade obrigatória, como podemos notar na afirmação feita por Campos e Haddad, em 1992: "Ora, tudo na chamada concepção construtivista, aponta para um processo de desenvolvimento e maturação que se inicia, na criança, muito antes dos 7 anos, quando a escola brasileira prevê o início do período de ensino obrigatório".

O movimento a favor do atendimento da criança pequena vai tomando corpo e se afastando de concepções que pretendiam ora entendê-lo como "intervenção precoce a fim de diminuir o fracasso escolar", ora caracterizado por uma "substituição materna" das mulheres de baixo nível econômico, ambas vislumbrando condições de ingresso no 1º grau e de caráter compensatório/ preparatório para alfabetização (CAMPOS E HADDAD, 1992).

A década de 1980 apresentou assim uma dupla ênfase na questão do atendimento da criança: forma de garantir o direito ao trabalho às mães e o questionamento do meio acadêmico do caráter assistencial deste atendimento, defendendo o caráter educacional e pedagógico das instituições. Talvez tenha sido neste momento que se acentuou o debate presente até a atualidade sobre uma suposta dicotomia, uma separação entre os significados entre a prática de educar e/ou de cuidar, sem destacar o que era latente nesta história: houve e há (ainda) dois modelos para educação da criança pequena: a dos pobres e a dos ricos.

A instalação do Congresso Constituinte também pautou, com diferentes posições, a educação das crianças pequenas e significou um divisor de águas nas políticas para a educação das crianças de 0 a 6 anos. O movimento feminista defendeu com força a inclusão da educação das crianças de 0 a 6 anos como Direito à Educação no texto da Constituinte, defesa compartilhada pelos educadores, porém mais incisiva no primeiro grupo. Entre os educadores havia pontos controversos sobre a matéria, com alguns grupos considerando que a inclusão da educação de 0 a 6 anos no capítulo da educação pudesse retirar verbas do ensino fundamental (na época chamado "1º grau"), ainda longe de sua universalização. Os movimentos de mulheres entendiam "a oferta de creches e pré-escolas públicas não só como uma resposta ao direito da mulher à igualdade na sociedade, mas também como uma exigência relativa ao direito das crianças à educação" (CAMPOS, p. 59, 1986).

Este é um momento importante para a definição da educação das crianças pequenas

como um direito da criança e não apenas da mulher-mãe-trabalhadora. Assim, esse atendimento deixava de se subordinar às flutuações impostas pela sociedade ao trabalho da mulher e rompia com a ideia de atendimento em creches e pré-escolas como medidas meramente assistencialistas, compartilhando com a sociedade a responsabilidade pela educação das crianças pequenas (CAMPOS, 1986).

Maria Malta Campos, em artigo publicado dois anos antes da aprovação da CF 88, aponta que uma das disputas mais incisivas da época era a separação e a distinção entre a inclusão das creches e pré-escolas – como já dito, espaços onde havia sobreposição de atendimento das crianças de 2 até 6 anos de idade - como Educação. A inclusão das pré-escolas gerava menos desconforto do que a inclusão das creches como direito à educação e, portanto, a disputa era pela indivisibilidade da educação de 0 a 6 anos em dois fragmentos, o que significaria ainda a manutenção de concepções já superadas. Segundo Sonia Kramer

> As lutas em torno da nova Constituinte acirraram as discussões: orienta-nos a convicção de que aquela visão de "criança desvalida" e "Estado protetor das criancinhas" deve ser inteiramente substituída pela concepção de educação (também das populações de zero a seis anos) como direito. E que o Estado caminhe verdadeiramente no sentido de atender aos anseios, reivindicações e interesses da maioria da população brasileira. (KRAMER, 2001, p 116)

Aprovada a CF 88, o texto incluiu no capítulo da Educação creches e pré-escolas (art. 208[15]), o que representou uma conquista das militantes, dos movimentos sociais, das intelectuais que se envolveram com esta questão e das crianças. A ideia de que a educação da criança pequena era mais do que um direito da mulher, mas também um **direito da criança** e dever do Estado prevaleceu no texto da Carta Magna, representando um marco importante para as políticas públicas de educação infantil.

Na década de 1990, o embate entre educação e assistência se fortaleceu e a defesa do caráter educativo das creches e pré-escolas foi a principal bandeira dos profissionais nesse momento. A promulgação da LDB em 1996 marca o prevalecimento do entendimento do caráter educativo da EI, primeira etapa da Educação Básica. Esta etapa, definida como direito da família e direito de todas as crianças.

Também nos anos 1990[16] intensificam-se os estudos sobre a indissociabilidade entre

---

[15] Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:[...] IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; (Brasil, 1988)

[16] Pode-se citar, em especial a preocupação pela construção de uma Política Nacional para Educação Infantil, com a presença de Angela Barreto na Coordenação de Educação Infantil (COEDI/MEC) no período de 1994-1998.

educar e cuidar, presente na educação infantil. Educação e cuidado são vistos como necessários a qualquer prática pedagógica com as crianças pequenas e, assim, não podem ser separadas. O entendimento de que as instituições que cuidam/educam e as que educam/cuidam impreterivelmente, ganha espaço no meio educacional.

Assim sendo, aspectos físicos não podem mais ser separados de aspectos intelectuais e sociais, concepção esta que prevaleceu no texto da LDB de 1996, que no seu art. 29 afirmou:

> Art. 29 - A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Pode-se dizer que o prevalecimento desta concepção não significou total incorporação dessa pela sociedade ou mesmo a resolução dos conflitos entre diferentes concepções de educação infantil. Até hoje permanece a diferenciação do caráter educativo e/ou assistencial da educação das crianças pequenas, entre os próprios profissionais de educação, na sociedade, nas propostas de atendimento além de permanecer enquanto política pública em alguns espaços[17].

A cidade de São Paulo possui um histórico peculiar frente ao movimento nacional de criação e expansão de instituições de educação infantil. Pode-se afirmar que as grandes polêmicas do país fazem parte também dessa história, porém é necessário ressaltar, além da instalação do primeiro Jardim de Infância público do país, a experiência inovadora dos Parques Infantis, inaugurados em 1935, quando Mário de Andrade era diretor do Departamento de Cultura da cidade.

Oliveira aponta um conjunto de justificativas para a criação dos primeiros Parques Infantis, ao final da década de 1920 e início da de 1930.

> A primeira delas referia-se à necessidade de retirar a criança e o adolescente da rua, evitando assim o aparecimento de vícios e criminalidade. Uma segunda dizia respeito às precárias condições higiênicas e de saúde dos filhos das famílias mais pobres, que poderiam ser minoradas no espaço institucional. Ao lado dessas justificativas explícitas, outros fatores se faziam presentes. As propostas do movimento escolanovista europeu e americano eram, na época, defendidas por educadores brasileiros que propunham a propagação de praças de jogos nas cidades, à semelhança dos jardins de infância de Froebel. (…) As reivindicações que emergiam do movimento operário, da década de 20 e no início dos anos 30, dentre as

[17] Como exemplo, pode-se citar o fato de até 2011 as profissionais das creches da USP ainda não serem institucionalmente reconhecidas enquanto professoras, ou mesmo os Projetos de Lei que tramitam na cidade de São Paulo e propõem bolsas em dinheiro para mães cuidarem de suas crianças pequenas em casa ("mãe-crecheira") ou parcerias com universidades públicas e privadas para que as crianças pequenas sejam cuidadas por estagiárias.

> quais estava a da existência de locais para guarda e atendimento das crianças durante o trabalho das mães também atuaram como força de pressão. (OLIVEIRA, 1985, p.12)

Em que pesem as contradições entre essas justificativas (tão peculiares também à história da educação infantil), é preciso reforçar que a proposta dos Parques Infantis não se vinculava apenas ao controle de mortalidade e da pobreza, problema que assolava as crianças da época. A questão da higiene e da saúde física eram preocupações que conviviam com as ideias dos Pioneiros da Educação Nova, que defenderam em seu Manifesto de 1932 praças de jogos infantis como instituições complementares à educação das crianças, considerando o bem-estar integral das mesmas (KISHIMOTO, 1985; FARIA, 2002).

Assim, os Parques Infantis se implementaram atendendo crianças de 3 a 12 anos, em período integral (ou no oposto ao frequentado na escola fundamental, para os em idade escolar), instalados inicialmente em bairros de famílias operárias, onde "ao lado do folclore, jogos e brincadeiras eram as atividades principais do Parque Infantil, fazendo com que as crianças participassem do projeto de construção da cultural nacional." (FARIA, 2002, p. 48)

Havia na época uma preocupação com as crianças em fase pré-escolar por grupos de educadores. Sendo assim,

> A instalação das praças de jogos para filhos de proletários com tríplice função – nutrir, educar e recrear – resume, então, os anseios dos intelectuais que militam no setor da educação e saúde pública, e sua opção pelo atendimento das classes populares. (KISHIMOTO, 1985, p.9)

A proposta inovadora dos Parques Infantis diz respeito ao trabalho com a cultura socialmente construída e nesse sentido se diferenciava (e se diferencia) da organização das escolas formais (pois não se tratava de escola, mas de espaço educacional). O ambiente dos Parques era diferenciado, havia muita área livre e uma pequena área coberta, com um salão para atividades. As crianças não necessariamente eram divididas por grupos etários, havia alguns (poucos) adultos que organizavam o espaço e as atividades, além de atentar para a tríplice função dos Parques (KISHIMOTO, 1985). A cultura, elemento central na "proposta pedagógica" pertencia a todos.

> Mario de Andrade acreditava que a criança não só aprende e consome cultura do seu tempo, como também produz cultura, seja a cultura infantil de sua classe, seja reconstruindo a cultura à qual tem acesso. Provavelmente inspirado por suas leituras marxistas (analisadas por Ancona Lopes, 1972), Mário acreditava que todo ser humano produz cultura, faz história. Portanto, o povo e a elite, as crianças e os adultos, os negros, os índios e os portugueses, italianos etc., produzem e consomem

> cultura, influenciando-se e construindo, na diversidade, a identidade nacional. (FARIA, 2002, p.49)

Assim, os Parques Infantis significaram o início do atendimento pré-escolar público para camadas populares na cidade de São Paulo. Depois de 40 anos (em 1975) e após um período de expansão, os Parques transformaram-se em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), nomenclatura hoje comum utilizada para definir os espaços de atendimento educacional pré-escolar nos municípios.

As percepções sobre a organização dos Parques Infantis e sua relação com a educação formal, sistemática e oficial pré-escolar apresentam-se de formas distintas. Se por um lado há um reconhecimento que a melhora do desempenho na escola de 1º grau era uma preocupação constante e faz parte da história da pré-escola na cidade de São Paulo, melhorando os problemas de "deficiência nutricional e fracasso escolar" (KISHIMOTO, 1985), por outro lado fica claro também que as propostas dos Parques Infantis pouco se preocupavam com essa questão de forma direta, não antecipando a escolarização das crianças pequenas ou tampouco aplicando algum tipo de "reforço" para as crianças que já a frequentavam.

> Enquanto as atuais EMEIs têm a tendência crescente em adotar o modelo escolar, o projeto inicial do Parque Infantil tinha a curiosa postura de criticar a escola da época e propor-se a complementá-la. Em relação às crianças em idade pré-escolar, não foi encontrada nenhuma referência voltada à sua preparação para a escola, pré-alfabetização, curriculum com disciplinas etc.: pelo contrário, enquanto complemento escolar, o Parque Infantil oferecia para essas crianças e para as outras frequentadoras, a oportunidade de se expressarem artisticamente, brincarem e jogarem, enfim, de continuarem crianças, complementando o "aluno" que a escola pretende modelar: um ser incompleto que precisa ser completado com os conhecimentos científicos de que o adulto dispõe, deixando de lado outros conhecimentos como aqueles produzidos pelas próprias crianças. (FARIA, 2002, p.157)

A tendência crescente das EMEIs em adotar o modelo escolar, anunciada por Faria, tem sua origem na transformação dos Parques em Escolas, em 1975, momento em que a teoria da privação cultural prevalecia no meio educacional ao tratar da educação das crianças pequenas.

> Entretanto, a massificação desse tipo de instituição [pré-escolas] para populações carentes terá sucesso, 40 anos mais tarde, amparada pela ideologia da privação cultural, subjacente à política educacional da década de 70. Multiplicam-se programas de baixo custo para democratizar a educação do pré-escolar, como o Plano de Educação Infantil (PLANEDI), desenvolvido pela municipalidade, que consiste na abertura de classes para crianças de seis anos em escolas municipais de 1º grau. (KISHIMOTO, 1985, p.9)

Em 1985, na ocasião de comemoração dos 50 anos da pré-escola na capital paulista, foi lançada, por SME, a Revista Escola Municipal, com textos de diferentes especialistas em educação infantil que esclarecem partes dessa história. Porém, vale ressaltar que nesse documento é possível identificar que eram aspectos ainda em discussão as funções da pré-escola e seus modelos de educação e organização. Assistencialismo, recreação, trabalho pedagógico, cuidados, preparo para alfabetização, desenvolvimento físico, cognitivo e linguístico e brincadeiras são termos que aparecem por vezes integrados, por vezes em antagonismo. Essas marcas conceituais sobre a função da pré-escola tem ocupado destaque, até os dias atuais, no debate entre os profissionais e os marcos das políticas públicas municipais.

É nesse sentido que destaco o papel dos Parques Infantis como proposta de educação para crianças pequenas, proposta que faz parte da história da EI nacional, porém que parece distante das práticas atuais, não rememorada em sua dimensão de proposta pedagógica que "assegurava o direito da criança a ser criança".

> Os pesquisadores da área da Educação, que já vem cada vez mais se interessando pela educação em creches e pré-escolas, ainda não estudaram o Parque Infantil do Departamento de Cultura enquanto uma alternativa educacional, para as crianças de famílias operárias. Isso talvez porque os Parques Infantis não escolarizassem as crianças. No entanto, considero que seu lema, "educar, assistir e recrear" pode também ser visto como uma "pedagogia" que assegurava o direito da criança ser criança, levando em consideração todas as dimensões humanas-física, intelectual, cultural, lúdica, artística etc. (FARIA, 2002, p. 34)

Além do debate colocado sobre a concepção e organização da pré-escola, e da educação infantil como um todo, a atualidade convive ainda com outras questões impostas para as políticas de educação infantil, após a aprovação da CF 88 e da LDB 96, que vão desde a urgente necessidade da garantia de vagas nas instituições quanto à garantia de qualidade desta educação,

> o que coloca a necessidade premente de políticas tanto de financiamento, quanto de formação de recursos humanos, como ainda de propostas pedagógicas ou curriculares capazes de garantir as condições imprescindíveis para implementar a educação que interessa às populações infantis, em especial as das classes populares. (KRAMER, 2001, p.123)

Portanto, a educação infantil no Brasil, ainda que com enormes dificuldades, busca superar as contradições destacadas e atualmente situa seu debate também entre as políticas educacionais gerais. Esta etapa de ensino, como todas as outras, sofreu os impactos das

reformas educacionais adotadas pelo governo federal na década de 90 e ainda em vigor, sob influência dos organismos internacionais, que apresentaram como característica, em linhas gerais: a focalização dos gastos da educação no ensino fundamental em detrimento do ensino médio, da educação de jovens e adultos e da educação infantil; a descentralização do atendimento educacional (traduzida em municipalização); a privatização através da criação de um leque de consumo de serviços educacionais, em especial no ensino superior e na formação de professoras; a desregulamentação, por meio do controle de currículos e avaliações externas e a omissão quanto ao financiamento e à gestão (HADDAD, 1998).

Mesmo com as dificuldades impostas por estas políticas educacionais, as redes de educação infantil, na década de 1990, ganharam maior corpo e legitimidade e sua expansão tem sido alvo de debates em todo país.

Neste sentido, os movimentos sociais e a sociedade civil têm exercido um importante papel na exigência da presença do Estado e nas propostas ou críticas às políticas educacionais mais recentes. Pode-se destacar entre eles o Grupo de Trabalho "Educação de crianças de 0 a 6 anos" da ANPEd (reunindo os pesquisadores da área que constantemente estão em interlocução com a COEDI/MEC), os Fóruns Estaduais em Defesa da Educação Infantil e o Movimento Interfóruns de Educação Infantil (MIEIB). O MIEIB teve início durante o segundo semestre de 1999, articulando inicialmente seis fóruns estaduais e buscando definir "consensos mínimos em relação ao quadro de atendimento, aos aspectos conceituais e legais, às ações prioritárias, às estratégias de ampliação das articulações e de apoio financeiro"[18].

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE- Lei Federal nº 10.172) apontou como meta o atendimento de 30% das crianças de 0 a 3 anos de idade, em 2005 e de 50 %, em 2010. Para as crianças de 4 a 6 anos, as metas de atendimento eram de 80%, em 2005 e de 100% em 2010. Entre grandes desafios, este foi um dos principais colocado ao atendimento desta faixa etária nos anos 2000: a garantia da oferta de vagas.

Com a oferta ainda insuficiente, o Estado não cumpre seu dever constitucional de educação como um direito de todos. De acordo com os dados mais recentes, em 2008[19], a taxa de matrícula bruta para crianças de 0 a 3 anos era de 18,1% e para as crianças de 4 a 6 anos era de 79,8%. O atendimento de toda EI, de 0 a 6 anos correspondia a 45,8% do total de crianças na faixa etária. Números absolutamente inferiores às metas previstas.

O debate já indicado sobre a diferenciação de atendimento entre crianças de classes

---

[18] Fonte: sítio do MIEIB http://www.mieib.org.br, acesso em 03/02/2010.

[19] Fonte: Síntese de Indicadores Sociais 2009, tabela 6.3, disponível em http://www.ibge.gov.br

socioeconomicamente privilegiadas e crianças de classes pobres também transparecem nos dados do IBGE sobre as matrículas das crianças pequenas. Informações que relacionam a faixa de renda das famílias com a matrícula das crianças na faixa etária[20] apontam que a taxa de frequência de crianças de 0 a 3 anos de idade, em famílias que possuem rendimento médio mensal familiar per capita acima de três salários mínimos[21] era de 39,5%, contra 12,4% nas famílias que possuem rendimento médio mensal familiar per capita de até ½ salário mínimo. Em relação às crianças de 4 a 6 anos, as taxas eram de 96,3% e 74,3% respectivamente. Isso demarca um território desconfortável para as políticas públicas do país: o fato de termos uma educação infantil que se diferencia, em termos de acesso, para as classes mais necessitadas da população. Fato que precisa ser enfrentado na construção de condições mais igualitárias de vida e da efetivação do direito à educação para todos.

Dentre os "nós" que permeiam esta etapa de ensino, um ponto tem se apresentado central no debate do atendimento das crianças pequenas: o conceito de qualidade. A qualidade da educação infantil tem perpassado questões como: o atendimento à demanda, a brincadeira e a ludicidade como formas de compreender e interagir com o mundo, propostas curriculares que considerem a criança como sujeito social produtor de cultura, os tempos e espaços da e na educação infantil, a formação dos profissionais que atuam nesta etapa de ensino, em especial das professoras, a participação das famílias, as práticas educativas que considerem as muitas linguagens da criança e as condições concretas de funcionamento das unidades. Este rol de questões, considerando sua história bastante recente, vem marcando a educação infantil como um campo de atuação e de pesquisa que se fortalece rapidamente na área educacional.

Em virtude desse fortalecimento e do investimento pela consolidação do campo de estudo e atuação, nem sempre há concordâncias nas discussões dos movimentos em defesa da EI e na avaliação das políticas públicas direcionadas à mesma pelo Ministério da Educação. A diversidade de opiniões reflete "uma marca do processo de amadurecimento de uma área ainda tão recente e com uma diversidade tão grande" (CERISARA, 2007, p.43). Tal diversidade pode ser observada hoje com as diferentes posições (que podem ser encontradas entre os Fóruns Estaduais de Educação infantil) sobre a obrigatoriedade da educação escolar a partir dos 4 anos de idade, e semelhante postura pode ser referida quando analisamos o ensino fundamental de nove anos e a inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental (este

[20] Fonte: Síntese de Indicadores Sociais 2009, tabela 6.4, disponível em http://www.ibge.gov.br

[21] "Para o cálculo dos rendimentos em salários mínimos, considerou-se o valor do salário em vigor no mês de referência da pesquisa, cujo valor era R$ 415,00 (quatrocentos e quinze reais) em setembro de 2008." Síntese dos Indicadores Sociais 2009, IBGE.

último tema, presente desde o processo da Constituinte em 1986, mesmo que com pouca repercussão nas produções sobre a área).

Assim, as posições de algumas pesquisadoras da área da educação infantil em relação ao ensino fundamental de nove anos destacam-se tanto pela sua concordância, defesa e contribuições com a proposta de ampliação do EF e suas repercussões (KRAMER, 2006), quanto como pelas críticas a esse projeto (ABRAMOWICZ, 2006; PALHARES, 2007; MORO, 2009) . As análises a serem feitas sobre a observação do cotidiano escolar e entrevistas com os sujeitos pesquisados buscarão, portanto, dialogar com essas diferentes posições.

2.4 - O FUNDEF , a matrícula das crianças de seis anos no EF e o EF de nove anos

Como já indicado, o ingresso das crianças com seis anos no EF teve alguns antecedentes que interessam a essa pesquisa. Dentre eles, a possibilidade da matrícula anterior aos sete anos de idade, indicada pela LDB 9394/96, no artigo 87, das Disposições Transitórias, que admitia a matrícula de crianças de seis anos no ensino fundamental, desde que atendida a demanda das crianças de sete anos, idade obrigatória de ingresso no ensino fundamental, conforme segue:

> Art.87 -
> Parágrafo 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

Destaque-se que a matrícula de crianças de seis anos não estava vinculada a um aumento na duração do ensino fundamental (ou seja, até a aprovação da Lei 11.274/06, idade de ingresso era uma coisa e duração do EF era outra).

Vale destacar dois pontos: o Brasil sofreu um intenso processo de municipalização do ensino, em especial das séries iniciais do EF, desde a década de 70 (ARELARO, 2005), que exemplificado na redação do artigo citado, indica que caberia prioritariamente aos municípios o atendimento do EF. Ainda que a CF 88 explicitasse que União, Estados e Municípios devessem atuar em regime de colaboração para garantir o cumprimento do direito à educação em todas as etapas, a LDB 9394/96, em seu art. 11, indicou que os municípios deveriam oferecer a EI e, com prioridade, o ensino fundamental, e que os estados deveriam oferecer o EF e, com prioridade, o Ensino Médio. Apesar da obrigação do Estado com as mesmas, a EI e

a EJA não são, textualmente, prioridades de nenhuma esfera do sistema, tendo ficado em segundo plano nas últimas décadas. A LDB 9394/96 destacava ainda que o atendimento das crianças menores de sete anos no EF estava submetido à matrícula de todas as crianças de sete anos (o que era obrigatório).

Porém, com a aprovação, em 1996, da Emenda Constitucional 14, regulamentada pela Lei Federal nº. 9.424/96, que dentre outros aspectos estabeleceu a criação do FUNDEF, a lógica da matrícula das crianças no ensino fundamental sofreu profundas alterações. O FUNDEF buscava equilibrar os recursos destinados ao ensino fundamental no país, estabelecendo uma média nacional de gasto com cada aluno (o chamado "custo-aluno") e operacionalizando uma "redistribuição financeira" entre os entes federados, quando não se atingisse o "valor mínimo por aluno". Na prática, isso significou um remanejamento de valores que já seriam gastos com educação, entre os municípios de cada estado, não aumentando os investimentos com a área, mantidas as diferenças regionais (PINTO, 2000).

O FUNDEF produziu efeito indutor do processo de municipalização das redes de ensino, gerando grande impacto sobre as administrações municipais, sobretudo as mais pobres. O motivo da municipalização, na lógica do FUNDEF (de âmbito estadual e trabalhando com o ICMS como principal fonte financeira) era que

> premidos por falta de recursos, os prefeitos ficam altamente sugestionáveis aos argumentos utilizados pelos governos estaduais e defendidos pelo governo federal de que a melhor forma de receber de volta os recursos retidos pelo Fundo é aceitar os alunos da rede estadual, podendo até obter 'lucro' neste processo. (PINTO, 2000, p. 112).

Portanto, se a cada aluno matriculado, a rede de ensino receberia uma determinada quantia de dinheiro, o interesse de matricular mais alunos foi imediato, acelerando o processo de municipalização. A partir daí pode-se dizer que surge interesse por parte dos municípios em cumprir o disposto no artigo 87 da LDB, acima citado, estimulando os sistemas de ensino a matricularem crianças menores de sete anos nas suas redes.

Pode-se afirmar, em consequência, que é após a aprovação do FUNDEF que a matrícula de crianças com seis anos começa a ser prática generalizada adotada pelos municípios, que compreenderam rapidamente que quanto maior fosse o número de alunos matriculados em sua rede, maior seria o aporte de recursos financeiros. Guimarães e Pinto (2001) ponderam em relação ao processo de municipalização nesse período e a matrícula das crianças de seis anos.

> Assim, de 1997 para 1998, enquanto a rede estadual apresentou uma queda de 4,4% nas matrículas nesse nível de ensino [Ensino Fundamental], os municípios tiveram um crescimento de 21,8%, resultando num crescimento médio de 6,2% nas matrículas da rede pública, índice bem acima da média anual da década anterior. Esse salto pode ser explicado pela incorporação das antigas classes de alfabetização, com forte presença no Nordeste e Rio de Janeiro, no ensino fundamental, assim como das crianças de 6 anos, incentivando-se o seu ingresso precoce neste nível de ensino. (GUIMARÃES; PINTO, 2001, p.99)

Se considerado que a aprovação das duas Leis federais (Leis nº 11.114/05 e nº 11.274/06) aconteceu de forma isolada e que a primeira visou apenas antecipar a entrada das crianças no EF (o que posteriormente desencadeou a segunda Lei), pode-se afirmar que a matrícula das crianças de seis anos no EF e o ensino fundamental de nove anos foram gestados nos marcos do FUNDEF, onde os interesses econômicos sobrepunham-se aos pedagógicos.

> Como nenhuma outra providência complementar foi proposta, é de se supor que o autor dessa lei [Lei nº 11.114/05] só tenha pretendido ampliar a possibilidade de uso dos recursos do FUNDEF com crianças menores, uma vez que os municípios se encontram em dificuldades para ampliar sua rede de educação infantil, sem contar com o *aporte* dos recursos do FUNDEF. Alguns especialistas também garantem que a proposta constante do PNE responde, também, a essa necessidade de ampliação dos recursos municipais, e portanto, o atendimento às crianças matriculadas na educação infantil passaria a ser realizado "disfarçado" de ensino fundamental. (ARELARO, 2005, p.1047, grifo no original)

Em 1998, o Parecer CNE/ CEB nº 20/98 parece emblemático dessa posição. Trata-se de uma consulta, feita pelo Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, sobre a possibilidade do município de Porto Velho (RO) ampliar a duração do EF para nove anos, com repercussões na distribuição dos recursos do FUNDEF.

O item I do Parecer (Histórico) esclarece que a Câmara de Educação Básica (CEB) resolveu instituir um Grupo de Trabalho que ponderasse sobre a matéria, com finalidade de emitir uma normatização que orientasse todos sistemas estaduais e municipais de ensino, tendo em vista que a extensão das matrículas no EF a todas as crianças de seis anos poderia acarretar graves "repercussões político-educacionais e financeiras" (BRASIL, 1998b).

É importante refazer o caminho percorrido pelo Parecer, a fim de culminar no voto do Relator, o Professor João Monlevade[22]. Inicialmente, tratando dos contornos legais, admitia-se que a LDB era flexível em relação à duração do ensino fundamental, bem como em relação à

[22] O Prof. João Monlevade foi diretor da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) por duas gestões e representante da mesma no CNE.

idade de ingresso, enfatizando que uma mudança não levava necessariamente a outra e poderiam ocorrer de maneiras independentes. O Parecer entrava no mérito do art. 6º da LDB, que estabelecia que a matrícula no EF é obrigatória a partir dos 7 anos de idade, porém

> a lei não desce ao detalhe do que se deva entender por seis ou sete anos, completos ou a completar na data da matrícula ou no ano letivo, mesmo porque a organização curricular se descentraliza para o poder dos sistemas e da escola. Mas continua nítida a propensão da Lei em antecipar a escolarização de acordo com a capacidade da criança em aprender e do sistema em oferecer um ensino dentro dos padrões de qualidade (BRASIL, 1998b)

Na sequência, entrava no mérito da questão: matrícula/ ampliação dos recursos do FUNDEF. Pode-se afirmar que o Conselho Nacional de Educação (CNE) demonstrou uma postura consciente dos interesses econômicos que fundamentava a proposta da matrícula das crianças de seis anos no EF, posicionando-se criticamente, como segue

> Cabe à CEB esclarecer as autoridades educacionais, tanto normativas como executivas, sobre matéria tão relevante que não pode tornar-se objeto de **políticas dúbias, ou mesmo oportunistas, que em nome do legalmente possível ou do financeiramente rentável** possam resultar em constrangimentos administrativos e pedagógicos que redundem em menor qualidade de aprendizagem para as crianças de seis anos (…) O CNE é guardião, inclusive, de valores historicamente construídos na oferta da educação infantil por Estados e Municípios, assim como de conquistas e avanços pedagógicos na organização do Ensino Fundamental que não podem ser destruídos pela tentação de disputa ou competição de redes estaduais ou municipais por matrículas que neste momento se transformam em verbas do FUNDEF para este ou aquele ente federativo. (BRASIL, 1998b, grifo meu)

Porém, ao analisar a localização das matrículas das crianças de seis anos no país o Parecer apontava que, em 1996, 74% das crianças de seis anos estavam escolarizadas, sendo que 63,8% o faziam na EI, 16,8% em Classes de Alfabetização e 19,4% no EF, analisando uma tendência maior de escolarização das crianças à medida que a população se urbanizava, gerando uma tendência de universalização de atendimento da faixa etária dos 5 e 6 anos, além de estimar o decréscimo na população projetada para os anos seguintes, o que demonstraria

> o duplo movimento de uma maior percentagem de crianças de seis anos matriculadas sobre um universo cada vez menor, o que permite três conclusões:
> 1) independentemente da antecipação da matrícula no ensino fundamental, existe uma tendência natural de maior porcentagem de matrículas de crianças de seis anos na escola.
> 2) a antecipação da matrícula no ensino fundamental não acarretará crescimento explosivo de matrículas porque elas já ultrapassaram 70% de um universo que tende a se reduzir anualmente
> 3) a redução do universo de matrículas do ensino fundamental em idade própria se acentua com o efeito das classes de aceleração que incidem em um menor percurso médio dos alunos das séries iniciais até as finais. (BRASIL, 1998b)

Apesar de todas essas considerações, que justificariam a permanência das crianças de seis anos na EI, o Parecer recorre a uma comparação entre os anos de 1996 e 1998 visando demonstrar que a antecipação das matrículas das crianças de seis anos no EF representaria apenas um ajuste a uma tendência já em trânsito, pois de 1996 para 1998 diminuem as matrículas de crianças de seis anos na EI e nas Classes de Alfabetização e crescem as mesmas no EF. O Parecer relatou isso como uma tendência, "independentemente da implantação do FUNDEF, que em 1998 pode ter acelerado as mudanças", pois milhares de famílias já matriculavam seus filhos de seis anos na primeira série, e completa: "Na realidade, é **quase unânime** a percepção dos pedagogos, confirmada pela experiência internacional, que a 'idade própria' do início da alfabetização é a de seis e não de sete anos." (BRASIL, 1998b, grifo meu). Somadas à questão da municipalização do ensino e aos problemas decorrentes de diferenciação de financiamento para distribuição de competências para as esferas administrativas, o Parecer colocava como possíveis tanto a antecipação da matrícula quanto a ampliação da duração do EF.

Podem-se discutir os argumentos levantados pelo órgão em relação à tendência internacional e a posição dos pedagogos sobre o assunto. Lisete Arelaro traz uma reflexão importante que retoma a defesa histórica da EI enquanto direito da criança e das famílias.

> É verdade que um número significativo dos países europeus, especialmente os mais avançados do ponto de vista socioeconômico, adota, de forma razoavelmente generalizada, o ingresso das crianças, na escola formal, entre 5 e 6 anos de idade. É verdade também que a maioria desses países não defende uma Lei Nacional de Diretrizes e Bases em que esteja proposto, como primeira etapa educacional, educação infantil de 0 a 6 anos de idade. (ARELARO, 2005, p. 1046)

Ou seja, a "tendência internacional" pode ser contestada se pensarmos que as conquistas históricas da EI enquanto direito e enquanto primeira etapa da Educação Básica se mostram mais avançadas (política e pedagogicamente) no Brasil que em diferentes países, ainda que estes possuam índices de matrícula superiores aos nossos. É por esse motivo que a defesa recente pela educação infantil girava em torno de ampliação de vagas na EI, o que também contesta a afirmação sobre uma eventual unanimidade dos pedagogos. Nesse sentido compreender a matrícula das crianças de seis anos no EF e ampliação do EF para nove anos de duração como uma tendência ou uma reivindicação dos movimentos parece equivocado, conforme defende Abramowicz (2006),

> É preciso situar de onde parte tal proposta de reformulação de ampliação do Ensino Fundamental já que a reivindicação dos movimentos de mulheres, dos fóruns de Educação Infantil sempre foi na direção da ampliação da escola de Educação Infantil para todos. Ou seja, as lutas históricas dos movimentos sociais em favor da criança pequena sempre estiveram vinculadas à luta pela ampliação da Educação Infantil como direito da criança, dever do Estado e escolha da família. (ABRAMOWICZ, 2006, p.318)

Se considerarmos que outro grande impacto do FUNDEF foi a desvalorização para fins financeiros das etapas e modalidades que não fossem o EF regular, a utilização dos recursos prioritariamente no Ensino Fundamental deixou "esquecida" a Educação Infantil que, oficialmente, era a etapa de ensino que atendia as crianças de zero a seis anos de idade e que tinha, nas crianças de seis anos, seu maior percentual de atendimento. Opção mais rentável, portanto, seria matricular as crianças de seis anos no EF e assim uma parte das redes de ensino fez essa opção. Contrariando a argumentação de movimento natural, podemos afirmar que esse movimento tem sustentação em razões de ordem financeira. Se por um lado, alguns especialistas e o próprio MEC argumentaram em favor do EF de nove anos a partir de pressupostos pedagógicos e políticos de ampliação do direito à educação, é inegável que a aprovação das duas Leis em questão, da forma que foram feitas, nos remete às argumentações e votações favoráveis à nova legislação baseada em outros motivos.

> A razão da ampliação da escola de nove anos é bem clara, explicitada nos documentos do MEC. Ela buscou normatizar algo que já havia em alguns municípios, a incorporação da criança de 6 anos no Ensino Fundamental, e em outros municípios esta incorporação só constava no papel, já que a quantidade de crianças atendidas aumentava o percentual de financiamento repassado aos municípios. Portanto, a ampliação de um ano da escolaridade é uma política educacional econômica, pois, por um lado, a ampliação da Educação Infantil oneraria o Estado, e por outro, o Estado já estava pagando, na prática, em alguns municípios, por esta ampliação. (ABRAMOWICZ, 2006, p.319)

As repercussões do FUNDEF ao tratarmos do EF de nove anos aparecem também nos documentos oficiais. Em 2004, o Parecer CNE/ CEB nº 24/2004 que se refere aos estudos visando o estabelecimento de normas nacionais para ampliação do EF para nove anos de duração apresentou preocupação e crítica à forma de financiamento da educação (FUNDEF), pois esta se constituia em "óbice à melhoria da qualidade e à ampliação do atendimento na educação infantil (creches e pré-escolas), no ensino médio, na educação especial, na educação de jovens e adultos, na educação no campo..." e ainda, admitia que, nos casos onde havia sido realizada a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração, isso

> não visou necessariamente à melhoria da qualidade, mas de fato, aos recursos do FUNDEF, uma vez que o aluno passou a ser considerado como "unidade monetária", haja vista as situações em que o Ensino Fundamental foi mantido com oito anos de duração. (BRASIL, 2004a)

Em se tratando de pronunciamentos do Conselho Nacional de Educação em relação ao assunto podemos citar, ainda, o Parecer CNE/CEB nº 06/2005, aprovado em 08 de Junho de 2005, que é um reexame do Parecer 24/2004. Se no primeiro Parecer a questão do FUNDEF apareceu como uma problemática por transformar as crianças em "unidades monetárias", neste Parecer, agora com a Lei 11.114/05 aprovada e defendendo o EF de nove anos por esta meta se tratar de política educacional desenvolvida pela Secretaria de Educação Básica do MEC, o CNE demonstrou postura diferenciada. O Parecer apontava que "em **todas** as situações em que foi admitida a antecipação da matrícula no ensino fundamental para crianças de seis anos de idade, esta medida esteve associada à ampliação da duração desta etapa de ensino para nove anos" (BRASIL, 2005b, grifo meu) e que, neste contexto, é que teria sido aprovada a Lei nº 11.114/05, que apenas alterava a idade de ingresso no ensino fundamental e não alterava o seu tempo de duração, porém já anunciava o Projeto de Lei que resultou na Lei nº 11.274/06.

Contudo, a afirmação sobre TODAS as situações da matrícula de seis anos, parece contraditória com os dados obtidos, desconsiderando o processo de municipalização e os efeitos do FUNDEF. A afirmação é contraditória se confrontada com os documentos anteriores que consideravam a questão do financiamento da educação como uma problemática que compunha a decisão sobre antecipação da matrícula ou mesmo a ampliação do EF.

Admitido que uma parte das redes de ensino optou por matricular as crianças de seis anos no EF por se tratar de medida respaldada na legislação e que lhes assegurava maior quantidade de recursos, é interessante observar que outra parte das redes manteve a matrícula das crianças de seis anos na EI, conforme veremos a seguir.

Considerada a primeira série do EF e a idade das crianças nela matriculadas, veremos que a maioria delas tinha sete anos ou mais. Dados do Censo Escolar[23] de 2006[24] revelam que, das 4.602.744 matrículas na primeira série, apenas 262.868 eram de crianças menores de sete anos, representando apenas 5,7% do total das matrículas. Mesmo nas redes que já haviam iniciado o ensino fundamental de nove anos e antecipado a idade de ingresso para seis anos

[23] Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -INEP, site http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/, acesso em 27/01/2010.

[24] Ano significativo para essas ponderações pois foi em 2006 que 1) se aprovou a mudança do ensino fundamental para nove anos, com a Lei nº 11.274 e 2) era o último ano de vigência do FUNDEF.

(tendo em vista as experiências anteriores e a imediata implantação da Lei 11.274), em fevereiro de 2006, os dados indicam que das 1.336.992 matrículas no ano inicial (ano anterior à 1ª série do EF de oito anos), 47% delas (632.922) eram crianças menores de 7 anos. No ano inicial, poder-se-ia esperar que o ideal fosse que a maioria das crianças tivesse seis anos de idade (tendo-se definida essa idade como referência para ingresso no ensino obrigatório de nove anos).

Admite-se como hipótese para análise desses dados que: ou as crianças ainda estavam ingressando com mais de seis anos, ou as crianças estavam sendo mantidas no ano inicial ou na primeira série através dos mecanismos de reprovação escolar.

Porém, permanece a dúvida: onde se encontravam as crianças de seis anos?

Em documento publicado pelo MEC para tratar do EF de nove anos, intitulado "Orientações Gerais" (2004), para justificar que o ensino fundamental de nove anos se iniciasse aos seis anos e não se estendesse ao final dessa etapa, numa 9ª série ou na idade final com quinze anos, o MEC argumentou com dados do número de crianças de seis anos atendidas em instituições educacionais. Segundo o documento, com base no Censo do IBGE de 2000, 82% do total de crianças na faixa etária estavam matriculadas em alguma instituição. Dessas, aproximadamente 48% o faziam na educação infantil, 36% no ensino fundamental e 16% em classes de alfabetização (que em alguns sistemas, pertenciam à educação infantil e em outros, ao ensino fundamental). Os altos índices de matrícula das crianças de seis anos, para o MEC, indicariam uma grande procura das famílias em matriculá-las e assim, "a opção pela faixa etária dos seis aos quatorze e não dos sete aos quinze anos para o Ensino Fundamental de nove anos seguiria a tendência das famílias e dos sistemas de ensino de inserir progressivamente as crianças de seis anos na rede escolar", sendo que "o objetivo de um maior número de anos de ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla." (BRASIL, 2004c)

É interessante observar que o MEC não faz comparações nem reflexões sobre a progressão dos dados de matrícula das crianças de seis anos na década de 1990 e a mudança do lócus de estudo da EI para o EF. Se compararmos os dados apresentados pelo CNE, no Parecer CNE/ CEB nº. 20/98, com os dados apresentados pelo MEC, no documento "Orientações Gerais" de 2004, pode-se afirmar que o percentual de matrículas de crianças de seis anos escolarizadas sobe de 74% para 82%, das quais 16% mantêm-se em Classes de

Alfabetização (nos dois períodos). A diferença entre o lócus de atendimento pode reforçar a argumentação sobre a indução das matrículas no EF a partir do FUNDEF, tendo em vista que, em 1996, 64% das crianças estavam na EI e 20% no EF, e em 2000, 48% estava na EI e 36% no EF. Ora, se a argumentação do MEC para a matrícula obrigatória aos seis anos, no ensino fundamental de nove anos, era maior número de anos de ensino obrigatório para possibilitar maiores oportunidades de aprender, como justificar a obrigatoriedade no EF e não na EI, se a maioria das crianças dessa idade estavam matriculadas nessa etapa?

Esse dado pode se confirmar na análise abaixo. A Tabela I apresenta dados sobre a população e a escolarização das crianças na faixa etária dos 5 e 6 anos no Brasil, no período de 1996 - 2009. A opção por trabalhar com a faixa etária agrupada foi feita por dois motivos: o primeiro pela maior facilidade em manipular esses dados, que a cada ano apresentavam-se dessa forma nos relatórios da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). O segundo, porque a antecipação da idade de ingresso no EF obrigatório para seis anos teve repercussão na matrícula das crianças de 5 anos (ou seis anos incompletos), gerando um debate que possibilitou a algumas crianças de 5 anos serem matriculadas no EF, conforme veremos adiante. Assim, não se considerou inadequada a análise dos dados da tabela com o agrupamento etário de 5 e 6 anos.

Tabela I: Total da população de 5 e 6 anos no Brasil no período dede 1996 a 2009 e matrícula por etapa de ensino

		Estudantes de 5/6 anos			Percentual das crianças de 5/6 anos matriculadas		
	população de 5 e 6 anos	Total	Pré escola	EF (séries iniciais)		Matriculadas na Pré-escola (em %)	Matriculadas no EF (em %)
1996	6.003.764	3.845.466	3.342.579	502.887	64,05	86,92	13,08
1997	6.112.887	4.070.855	3.539.065	531 790	66,59	86,94	13,06
1998	6.112.528	4.223.131	3.563.671	659.460	69,09	84,38	15,62
1999	6.171.527	4.377.612	3.619.951	757.661	70,93	82,69	17,31
2000*	6.739.018	4.816.385	3.621.140	1.195.245	71,47	75,18	24,82
2001	6.596.360	5.028.573	4.192.631	835.942	76,23	83,38	16,62
2002	6.566.433	5.067.586	4.229.476	838.110	77,17	83,46	16,54
2003	6.489.964	5.107.256	4.277.131	830.125	78,69	83,75	16,25
2004	6.738.010	5.466.593	4.473.170	993.423	81,13	81,83	18,17
2005	6.725.380	5.481.006	4.582.160	898.900	81,5	83,6	16,4
2006	6.451.870	5.457.500	4.403.440	1.054.060	84,59	80,69	19,31
2007	6 083 150	5 234 030	3.665.720	1 568 320	86,04	70,04	29,96
2008	5 829 490	5 115 780	3.784.460	1 331 310	87,76	73,98	26,02
2009	5 783 150	5 152 510	3.582.150	1 570 360	89,1	69,52	30,48

Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) – 1996 a 2009

* Fonte: Censo Demográfico 2000 - IBGE

Observa-se que a população na faixa etária apresentou tendência a redução a partir do ano de 2006, atingindo cerca de 10% em 2009[25]. As matrículas em números absolutos também diminuem a partir de 2007. A Tabela I mostra que a porcentagem de crianças matriculadas em relação à população aumentou ano a ano, saindo de 64,5%, em 1996, para 89,1%, em 2009. Isso permite argumentar que estava correto o posicionamento do CNE, em 1998, quando afirmou que a escolarização dessa faixa etária apresentava tendência de universalização.

Se analisarmos o lócus de atendimento escolar dessas crianças, percebemos que, mesmo com a aprovação do FUNDEF em 1996 e ainda que a idade de ingresso no EF tenha sido alterada com as Leis 11.114/05 e 11.274/06, até 2009 sobrepunham-se as matrículas na pré-escola (69,52%) em relação às séries iniciais do EF (30,48%). No início do período analisado a quantidade de crianças matriculadas no EF com 5/6 anos era de 13,08%. No decorrer dos anos, nota-se crescimento em torno de 1 a 2 pontos percentuais por ano. Após a alteração da LDB, com a ampliação do EF para nove anos, nota-se imediato aumento nessa quantidade, subindo de 19,31% em 2006 para 29,96%, já em 2007, das crianças de 5/6 anos no ensino fundamental.

No início do período analisado percebe-se que a EI era o lócus de educação principal para essas crianças (86,92%). Correspondendo às alterações em relação ao EF, há uma queda no número de matrículas nessa etapa de ensino de 1 a 2 pontos percentuais por ano, com exceção do ano de 2007, quando caem em 10% as matrículas nessa etapa, em função da Lei Federal que alterou a idade de ingresso no EF.

Pode-se afirmar, a partir da Tabela I, que ainda que houvesse um crescimento das matrículas das crianças de 5 e 6 anos no ensino fundamental desde a aprovação do FUNDEF, é somente a partir da aprovação da Lei 11.274/06 que esse processo é fortalecido. É inegável, portanto, que a alteração da duração do ensino fundamental e da idade de ingresso no mesmo mudou o lócus de estudo dessas crianças, saindo da pré-escola para frequentarem a série inicial do EF. Será importante analisar, em momento futuro, os dados de 2010, último ano para os sistemas implantarem a mudança estabelecida, pois em 2009 ainda havia uma parcela significativa de crianças de 6 anos frequentando a EI e que deveria, a partir de 2010, ter passado a frequentar o EF de nove anos, obrigatoriamente.

[25]Tendo em vista a incongruência, na série histórica, dos dados relativos ao ano 2000, os mesmos serão desconsiderados nessa análise.

3 – Normatizações e orientações sobre o ensino fundamental de nove anos

Importa que não haja ilusões sobre esse ponto: é que todos podemos morrer de sede em pleno mar.
João Miguel Fernandes Jorge

Para a análise proposta do ensino fundamental de nove anos na cidade de São Paulo fez-se necessário considerar tanto a legislação nacional, quanto a estadual e municipal. Portanto, nesse item, procederemos a descrição das mudanças ocorridas na legislação nacional, assim como relacionaremos as Resoluções, Pareceres e Deliberações do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE) bem como os documentos produzidos pelo MEC sobre o tema, como forma de contextualizar e subsidiar a análise da cidade de São Paulo em relação ao EF de nove anos. Por se tratar de política em processo de implementação, foi necessário estabelecer o dia 31/12/2010 como data limite para as publicações referentes ao tema.

3.1 – Legislação Federal

A alteração da organização do ensino fundamental no Brasil para nove anos foi feita através da Lei 11.274/06. Apesar disso, a Lei nº 11.114/05, homologada um ano antes, alterou a idade de ingresso obrigatório no ensino fundamental, de sete para seis anos. Com essa medida, alguns Estados e municípios, passaram a matricular as crianças com seis anos no ensino fundamental ainda de duração de oito anos, como é o caso do estado e do município de São Paulo. Essa alteração significou a redução de um ano na escolaridade das crianças (NASCIMENTO e VIEIRA, 2009, JACOMINI e KLEIN, 2010).

As alterações geradas pelas Leis supracitadas levaram, na própria Casa Civil, a certo desacordo. Na Lei de 2005, por exemplo, foi aprovada alteração na LDB da matrícula obrigatória no ensino fundamental a partir dos seis anos de idade, porém foi vetada a alteração do inciso II do art. 30, onde corrigir-se-ia a idade destinada à pré-escola, para "de quatro a cinco anos de idade". Na justificativa do veto, manifestou-se que a manutenção do texto (atendimento em pré escolas, para crianças de quatro a seis anos) atendia aos princípios estabelecidos pela Constituição Federal, que, em seu artigo 208, afirma que o "dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos que a ela não tiveram acesso na

idade própria, e atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a **seis ano**s de idade" (BRASIL, 1988, grifos meus). Ou seja, a alteração da idade de atendimento das crianças nas creches e pré-escolas (a redefinição da idade de frequência à educação infantil), por princípio, já era contestável por ferir a Carta Magna do país. A Lei 11.114/05 apontava assim contradições em relação a este ponto, pois todas as modificações aprovadas (art. 6º, art. 32 e art. 87 da LDB 9394/96) referiam-se ao início da escolaridade obrigatória no ensino fundamental com seis anos de idade e isso representou, efetivamente, porém não textualmente, a redefinição da idade a ser atendida na educação infantil.

Na ocasião da aprovação da Lei nº. 11.274/06, dois artigos também foram vetados, pelo mesmo motivo dos vetos da Lei anterior: a inconstitucionalidade na alteração da LDB no que se tratava da idade de atendimento da educação infantil. Ainda assim, a referida Lei alterou o art. 32 da LDB 9394/96, que passou a vigorar com a seguinte redação: "O ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão (...)". A mesma Lei retirou qualquer critério para início da matrícula das crianças de seis anos de idade (enquanto que a Lei nº. 11.114/05 estabelecia que para efetivar estas matrículas, algumas condições precisavam estar atendidas, como por exemplo, o alcance de uma taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% da faixa etária de sete a quatorze anos, no caso das redes escolares públicas). Por fim, a Lei nº. 11.274/06, que alterou a duração do EF no Brasil, determinou o prazo de 2010 para os municípios, os estados e o Distrito Federal implementarem a obrigatoriedade para o ensino fundamental conforme determinado.

Para finalizar a ponderação de como esta alteração nas etapas de ensino da educação infantil e do ensino fundamental ocorreram de forma atribulada, foi somente após a aprovação das duas Leis acima citadas que a Câmara dos Deputados e o Senado Federal aprovaram, em 19 de Dezembro de 2006, a Emenda Constitucional nº. 53, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e que deu nova redação ao artigo 208 da CF 88, redefinindo a idade de atendimento na educação infantil (em creches e pré-escolas) para as crianças de até cinco anos de idade.

É, no mínimo, "curioso" observar que duas Leis federais foram aprovadas em dissonância com a Constituição Federal, e que somente dezenove meses depois da aprovação da primeira Lei (11.114/05), e dez meses depois da aprovação da segunda Lei (11.274/06), a

CF 88 tenha sido alterada, dando constitucionalidade às mesmas. E que mesmo após a alteração da CF 88, um artigo da LDB 9394/96 - o art. 29 - ainda manteve (até o final do período pesquisado, dexembro/2010) o atendimento na educação infantil até os seis anos de idade, permanecendo assim inconsistências entre os textos das leis. O art. 29, da seção II - Da Educação Infantil - permanece inalterado, dispondo que "A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade..." bem como o art. 30, que especifica "A educação infantil será oferecida em: II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade" redações inalteradas e que estão assim redigidas desde 1996, quando a EI atendia as crianças de 0 a 6 anos.

O próprio PNE/2001 também expressava contradições em relação à temática. No início do texto da Lei, no item "Objetivos e Prioridades", apresentava-se como prioridade 3 o seguinte texto: "3. *Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino* – a educação infantil, o ensino médio e a educação superior. Está prevista a extensão da escolaridade obrigatória para crianças de seis anos de idade, quer na educação infantil, quer no ensino fundamental" (BRASIL, 2001). Aqui, a etapa de ensino onde ocorreria a expansão da escolaridade obrigatória para as crianças de seis anos ainda não estava definida. O reflexo dessa possibilidade não está presente nos textos da mesma Lei sobre cada etapa de ensino. Mesmo que no item do PNE sobre a Educação Infantil, tenha se observado uma tendência à "expansão que se verifica no atendimento das crianças de 6 e 5 anos de idade, [que] conduzirá invariavelmente à universalização, transcendendo a questão da renda familiar." (BRASIL, 2001), a possibilidade da criança de seis anos passar a ser matriculada no ensino fundamental não era considerada uma definição. Em relação às metas traçadas que se relacionavam ao atendimento das crianças de 4 a 6 anos, admitia-se a hipótese da pré-escola abranger a idade de 4 a 5 anos. Portanto, as duas opções se apresentavam no PNE, como no exemplo a seguir: "1. Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos)".

Estes dispositivos do PNE permitem-nos afirmar que havia ambiguidade sobre a etapa onde se daria a ampliação da obrigatoriedade escolar para as crianças de seis anos, porém o item destinado ao Ensino Fundamental deixou clara uma posição, adotada por todos os discursos e documentos oficiais, como sendo a única definição presente no PNE. No item "objetivos e metas" para o ensino fundamental, o texto é claro: "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" (BRASIL, 2001).

Ainda que a segunda posição tenha sido a adotada (metas do EF) e frequentemente utilizada para referenciar o ensino fundamental de nove anos no PNE /2001, pode-se afirmar que naquele momento já existia uma incoerência no corpo do PNE, possibilitando diversas organizações da escolaridade obrigatória.

As contradições entre as alterações na LDB geradas pelas Leis nº. 11.114/05 e nº. 11.274/06 e a CF 88 revelam que a matéria não foi apreciada, nos termos legislativos, com o cuidado necessário e que não havia amadurecimento suficiente sobre o assunto para se aprovar tal mudança. Essas contradições voltarão a ser tema de debate na reorganização da educação infantil e do ensino fundamental, em especial ao tratar da idade de ingresso, tema que será explorado adiante.

3.2 – Manifestações do CNE, Documentos Publicados pelo MEC e Manifestações do Conselho Estadual de São Paulo sobre o tema

Desde 2004, o Conselho Nacional de Educação e o Ministério da Educação vêm publicando manifestações e orientações sobre o ensino fundamental de nove anos, tendo em vista estudos preliminares, consultas, dúvidas e planejamento de uma normatização que, em 2006, passou a valer nacionalmente. Para relacionar os documentos localizados por essa pesquisa optou-se pela elaboração de quadros que possibilitem rápida visualização dos mesmos, bem como indiquem os temas tratados em cada um. Para a apresentação dos documentos do CNE optou-se por apresentar a natureza do documento, seu título, o relator (caso haja), a data de aprovação e de publicação, o assunto principal e os temas tratados. Metodologia semelhante foi utilizada para relacionar as manifestações do Conselho Estadual de Educação de São Paulo. Para os documentos oficiais publicados pelo MEC optou-se por manter o título do documento, o ano de publicação e uma breve descrição do documento.

Considera-se que cada documento relacionado nos quadros possui temáticas e possibilidades de exploração próprios, porém o que se pretende é possibilitar a visualização e localização dos documentos oficiais em sua cronologia e temáticas, facilitando as consultas. Os destaques dos conteúdos dos textos desses documentos serão feitos em outro capítulo dessa Dissertação a partir da apresentação dos dados da pesquisa de campo, articulando as temáticas apresentadas nos documentos nacionais e estaduais e as considerações, adequações e realizações das políticas na escola pesquisada da rede municipal de São Paulo.

Quadro I – Documentos do Conselho Nacional de Educação sobre o Ensino Fundamental de 9 anos

Documento	Relator e data de aprovação	Assunto Principal	Temas Abordados
Parecer CNE/CEB 20/1998	João Antônio C. De Monlevade – 02/12/98	Consulta relativa ao Ensino Fundamental de nove anos feita pelo presidente do INEP	FUNDEF, Dados populacionais e de atendimento das crianças de seis anos; Impactos da ampliação
Indicação CNE/CEB 1/2004	10/03/04	Proposta de estudo sobre o ensino fundamental de nove anos.	Anuncia proposta de estudo
Parecer CNE/CEB 24/2004	Murilio de Avellar Hingel – 15/09/04	Referente aos estudos visando o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do EF para 9 anos.	Discussão com municípios e Estados; Quantidade X qualidade no EF; Fundef e EF de 9 anos como unidade monetária; Posições divergentes sobre o assunto; Condições de implantação
Parecer CNE/CEB 06/2005	Murílio de A Hingel – 08/06/2005	Reexame do Parecer 24/2004	EF de 9 anos como meta da Secretaria de Educação Básica do MEC; Correspondência entre EF de 8 anos com EF de 9 anos; Toda matricula aos 6 anos associada ao EF de 9 anos; Idade de ingresso; Revisão do PPP do EF; EF de 9 anos não mais como opção; Adaptações necessárias para realização dos exames do SAEB
Resolução 03/2005	03/08/05	Adequa e adota novas nomenclaturas para as etapas de ensino.	Divisões nas etapas de EI e EF e suas idades correspondentes
Parecer CNE/CEB 18/2005	Cesar Callegari, Adeum H. Sauer, Arthur F. Filho, Fracisca N. P. De Angelo, Francisco A Cordão, Kuno P. Rhoden, Maria B. Luce e Murílio de A Hingel – 15/09/05	Orientações para a matrícula das crianças de seis anos no EF, em atendimento à Lei nº 11.114/05.	Direito à educação; Crítica aos processos legislativos das duas leis em separado; Revisão do PPP do EF e da EI; Alfabetização; Recursos humanos e adequações físicas e materiais
Parecer CNE/CEB 39/2006	Murilío de A. Hingel – 08/08/2006	Atende à consulta do MIEIB sobre situações relativas à matricula de crianças de seis anos no EF.	Idade de ingresso; EI e EF como espaços distintos
Parecer CNE/CEB 41/2006	Murilio de A. Hingel – 09/08/06	Atende à consulta da UNDIME sobre a convivência das duas leis federais que não necessariamente seriam aplicadas juntas.	Tempo para implantação das duas leis juntas ou separadamente
Parecer CNE/CEB 45/2006	Murilio de A. Hingel – 07/12/06	Atende consulta realizada pelo Conselho Municipal de Jataí (GO)	Idade de ingresso
Parecer CNE/CEB 05/2007	Murilio de A. Hingel – 01/02/07	Atende à consulta realizada pelo Fórum Estadual dos Conselhos Municipais de Educação do RS	Matricula de crianças de outras idades em outras séries; Idade de ingresso;
Parecer CNE/CEB 07/2007	Murilio de A. Hingel – 19/04/07	Reexame do Parecer 05/2007	Construção de novo PPP para o EF; Período de transição das duas formas de organização
Parecer CNE/CEB 21/2007	Regina Vinhaes Gracindo - 08/08/07	Esclarecimento sobre a LDB (art. 24), em relação à exigência de freqüência escolar	Freqüência escolar; Necessidade de consulta aos documentos do MEC e CNE sobre alteração na idade obrigatória de ingresso e duração do EF
Parecer CNE/CEB 04/2008	Murilio de A. Hingel – 20/02/2008	Dirige-se à Secretaria de Educação Básica	Alfabetização e letramento; DCNs do EF como referência; Ultimo ano da EI não ser referência para o novo primeiro ano.
Resolução 01/2010	14/01/10	Anuncia Diretrizes Operacionais para a Implantação do Ensino Fundamental de 9 anos	Idade de ingresso
Parecer CNE/CEB 11/2010	Cesar Callegari – 07/07/10	Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos	Histórico sobre DCNs e EF obrigatório; Direito à educação, qualidade e gestão democrática; Desigualdades educacionais; Concepção de currículo; PPP; Educação em tempo integral; Modalidades de EF
Parecer CNE/CEB 12/2010	Adeum H. Sauer, Cesar Callegari, Francisco A. Cordão, José F. De Lima, Maria do Pilar L. A. E Silva, Nilma I. Gomes, Raimundo M. M. Feitosa, Rita G. do Nascimento – 08/07/10	Dipõe sobre Diretrizes Operacionais para a matrícula no EF e na EI	Diferentes situações de matrículas no país; Idade de ingresso no EF e na pré-escola; Atribuições para os Conselhos estaduais e municipais, Novo PPP para o EF
Resolução 06/2010	20/10/10	Define Diretrizes Operacionais para a matrícula no EF e na EI	Idade de ingresso para EF e EI
Resolução 07/2010	08/12/10	Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o EF de 9 anos	Direito à educação, qualidade de ensino e gestão democrática; Desigualdades educacionais; Concepção de currículo; PPP; Educação em tempo integral; Modalidades de EF, Integração com outras etapas, Avaliação; Atribuição dos sistemas e do MEC sobre a matéria

Observando o quadro I, pode-se considerar que o Conselho Nacional de Educação manifestou-se diversas vezes sobre o tema. Foram 13 Pareceres, 4 Resoluções e 1 Indicação. Do total de 18 documentos, 3 foram aprovados anteriormente às duas Leis Federais motivadoras desse estudo, 3 foram aprovados entre a Lei 11.114/05 e a Lei 11.274/06 e os outros 12 após a publicação da Lei que alterou a duração do EF.

Sobre os Pareceres, dos 13 relacionados, 8 tiveram o mesmo Relator (Murílio de Avellar Hingel, que participou também de mais um Parecer, onde a relatoria foi feita por conselheiros). Dos principais temas abordados destacam-se a questão da idade de ingresso (como tema prioritário em 7 manifestações) e a recorrência a temas como direito à educação, novo projeto pedagógico para o ensino fundamental, alfabetização e condições de implantação do ensino fundamental de nove anos.

Ainda que o CNE tenha se manifestado sobre aspectos diversos (financiamento, nomenclatura, idade de ingresso, normas nacionais, organização do tempo escolar, formação de professores, adequações curriculares e pedagógicas, etc), Andréia Silva Abiatti, em 2008, ao analisar todas as manifestações do CNE existentes até então afirmou que havia "uma superficialidade no tratamento dispensado a alguns temas, fato este comprovado pela insistência dos órgãos consulentes sobre determinados assuntos" (Abiatti, 2008, p. 137).

Abiatti concluiu que podiam ser detectados alguns "silêncios", pontos ou temas que não foram abordados pelos Pareceres e Resoluções e que demandariam certo grau de preocupação. Entre eles estavam: a demanda escolar e a adequação e criação de vagas para as crianças de seis anos, a adequação dos espaços escolares, demonstrando preocupação inclusive com o quê, na EI, já se exigia sobre o assunto e a necessidade das instituições de EF preocuparem-se com isso. Abiatti apontava em 2008 sua preocupação com a adequação da proposta curricular, que pode ser reconsiderada tendo em vista a reedição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o EF de nove anos, publicadas no final do ano de 2010 (Resolução CNE/CEB nº 07/2010).

O Quadro II relaciona as manifestações do Conselho Estadual de Educação de São Paulo sobre a antecipação da idade de ingresso no EF e a ampliação do EF para nove anos de duração. Apesar do município de São Paulo possuir, com autonomia, sistema próprio de ensino atuando em regime de colaboração com outros sistemas e normatizado pelo Conselho Municipal de Educação, considerou-se importante trazer nesse trabalho as manifestações do

Conselho Estadual de Educação (CEE). As normatizações para a rede estadual trazem elementos interessantes para confrontar hipóteses e organizações em relação à ampliação do EF.

Quadro II - Documentos do Conselho Estadual de Educação de São Paulo sobre o Ensino Fundamental de nove anos

Documento	Relator e data de aprovação	Assunto Principal	Temas Abordados
Indicação CEE 52/2005	Mauro de Salles Aguiar – 09/11/05	Avalia a promulgação da Lei 11.114/05	Antecipação da idade e ampliação do EF deveriam vir juntas; Ampliação da jornada escolar; Idade de ingresso; Proximidade do 1º ano com EI e EF
Indicação CEE 63/2006	Ana Luisa Restani e Mauro de Salles Aguiar – 29/11/06	Caracterização do novo primeiro ano	Currículo para o primeiro ano; Idade de ingresso
Deliberação 61/2006	29/11/06	Dispõe sobre o EF de nove anos	Idade de ingresso; Reorganização curricular e pedagógica de todo EF; Tempo de permanência na escola; Formação de professores e articulação EI e EF.
Indicação CEE 73/2008	Ana Luisa Restani e Arthur Fonseca Filho 02/04/08	Analisar a proposta de Deliberação que foi encaminhada e aprovada na íntegra, a partir de ofício enviado pela SEE ao conselho.	Revisão curricular para a série a ser criada; Idade de ingresso; Municipalização das séries iniciais; As 8 séries já existentes não devem sofrer alterações
Deliberação 73/2008	02/04/08	Regulamenta a implantação do Ensino Fundamental de 9 Anos, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino	Revisão curricular para a série a ser criada; Idade de ingresso; Organização do EF nos sitemas municipais e estadual, respeitado o regime de colaboração
Parecer CEE/CEB 313/2008	Ana Luisa Restani – 04/06/2008	Consulta de diretora de escola privada sobre formas que as crianças de 5 anos vem sendo matriculadas no EF	Sugere leitura da Deliberação 73/08
Indicação CEE 76/2008	Francisco José Carbonari – 01/10/08	Dispõe sobre dúvidas referentes à idade de matrícula	Idade de ingresso
Parecer CEE/CEB 153/2009	Francisco José Carbonari – 13/05/09	Matricula no 2º ano do EF para crianças que completaram 6 anos no início do ano	Matricula no 2º ano do EF; Idade de ingresso no EF
Parecer CEE/CEB 345/2010	Maria Auxiliadora A. P. Raveli -28/07/10	Resposta à consulta da diretoria de ensino de São Bernado do Campo sobre matriculas de ingressantes no EF no 2º ano	Matricula no 2º ano do EF de nove anos; Idade de ingresso; Equivalência entre último ano da EI e 1º ano do EF

Observa-se no Quadro II que não foi localizada nenhuma manifestação do Conselho Estadual de Educação sobre a ampliação do EF em data anterior à publicação da Lei nº. 11.114/05. Após essa Lei e a de nº. 11.274/06 foi publicado um documento, e após a promulgação da segunda Lei, 8 documentos. Em relação aos Relatores, se houve maior variação entre os mesmos do que em nível nacional, percebe-se que também houve diversas reincidências entre os mesmos. Há menor variação nos temas tratados nas manifestações do

CEE em relação às do CNE, porém se verifica que a questão da idade de ingresso das crianças no ensino fundamental de nove anos é tema recorrente nos dois órgãos. No caso estadual, esse tema esteve presente em todos os documentos publicados. É evidente que a idade de matrícula no EF de nove anos é assunto bastante polêmico e gerador de dúvidas e inquietações tanto em âmbito nacional, quanto em âmbito estadual. Com menos frequência, porém convergindo com os apontamentos do Conselho Nacional, aparece a questão da reestruturação de todo EF a partir da ampliação e da reorganização da proposta curricular. A abordagem dada a cada um desses temas pelos Conselhos será tratada mais adiante.

Por fim, o Quadro III apresenta os documentos produzidos pelo Ministério da Educação em função das alterações da LDB. Por se tratar de um número menor de documentos, optou-se por incluir no quadro breve descrição de cada um, possibilitando visualizar os temas tratados com maior detalhamento.

Quadro III – Documentos publicados pelo MEC sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos

Nome do Documento	Ano	Breve descrição
Primeiro Relatório do Programa	Julho/ 2004	É um documento anexo das "Orientações Gerais". Trata do início do processo de discussão do tema, enquanto meta estabelecida pelo PNE. Menciona os 7 encontros regionais para discussão, a participação de 247 secretarias, todas com interesse na ampliação imediata. Prevê a necessidade da continuidade dos debates, uma vez que ainda restam muitas questões. Faz um diagnóstico do EF no país e a defesa do EF de nove anos com: maior qualidade, menor vulnerabilidade e maior sucesso escolar. Há sugestões dos participantes de aspectos a serem abordados, tais quais restruturação da proposta político pedagógica tanto para educação infantil quanto para o ensino fundamental, ênfase ao lúdico e ao brincar nas metodologias, concepção de infância, de alfabetização e letramento, classes multisseriadas e educação no campo, além de outras questões estruturais, como o FUNDEF, formação continuada, participação efetiva de representantes dos Conselhos de Educação na implantação, acompanhamento e avaliação da política, política de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais e reavaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Apresenta as dúvidas que foram respondidas pelo CNE e aponta necessidades de outras definições (idade de matricula e vários aspectos da realidade cotidiana da escola).
Segundo Relatório do Programa	2005	Apresenta dados do momento que procedeu aos encontros regionais. Apenas 91 secretarias de educação encaminharam ao MEC plano de ampliação. Menciona realização de Encontro Nacional ao final do ano de 2004, onde praticamente todos participantes já haviam ampliado o EF. Apresenta dados do EF de nove anos com base no Censo de 2004. Participantes avaliam positivamente o encontro e registram uma série de questões, que indicam necessidade de amadurecimento da questão (questões administrativas: de recursos financeiros, atribuições do MEC e dos Conselhos de Educação e questões pedagógicas: diretrizes, currículo, organização do tempo, idade de matrícula, etc).
Terceiro Relatório do Programa	2006	Apresenta repetição de alguns pontos já tratados. Demonstra 8 possibilidades de organização do EF de nove anos a partir da Resolução CNE nº03/2005 (ciclos, séries, fases). Retoma a questão da idade de ingresso, agora considerando se a criança cursou ou não EI. Indica debate sobre a alfabetização no primeiro ano ou no primeiro ciclo, por vezes contraditório.
O ensino fundamental de nove anos: orientações gerais	2004	Publicado junto com o 1º relatório, é fruto das discussões dos encontros regionais, colocando-se como resultado do exercício da gestão democrática. Apresenta diagnósticos do EF no país e dados sobre onde estaõ as crianças de 6 anos, justificando porque não ampliar o EF nos anos finais. Explicita os objetivos de um maior nº de anos no ensino obrigatório (tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e aprendizagem mais ampla). Fala da estrutura atual espacial da escola, o currículo, os programas e os tempos escolares e de como o EF de nove anos se configura como política indutora de transformações significativas na estrutura da escola, na reorganização dos tempos e dos espaços escolares. Baseia-se nos princípios da LDB e especialmente nas DCNsda EI, propondo reorganização do EF como um todo. Destaca necessidade de continuidade na educação das crianças e importância da formação continuada dos professores. Aborda questão da alfabetização no 1º ano.
Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade	2006	O documento apresenta 9 textos, assinados por suas autoras, que discutem sobre os seguintes temas: conceitos de infância; o brincar como uma das formas da criança ser, pensar e agir com e sobre o mundo; as formas de conhecimento escolar; alfabetização e letramento; avaliação e formas de organização do trabalho pedagógico. Coloca-se como subsídio para o trabalho pedagógico na implementação do EF de nove anos.
Passo a passo da implementação do ensino fundamental de nove anos	2009	Objetivos da ampliação (equidade e qualidade da educação básica, novo EF com possibilidade maior de progressão nos estudos, tempo mais longo para aprendizagens da alfabetização e letramento). Faz uma espécie de cartilha sobre o EF de nove anos (modificações legais, manifestações do CNE, documentos do MEC que subsidiam discussão de currículo, avaliação do aluno/ avaliações nacionais, alfabetização). Apresenta 41 perguntas e respostas agrupadas em 10 blocos: Implementação, Matrícula e formação de professores, Infra estrutura, Formação de Professores, Currículo, Documentação escolar, Nomenclatura, Data de corte, Classes multisseriadas e defasagem idade/série, Livro didático. Além disso, explicita que o EF de nove anos não deve ter por base o que era a EI (antagonismo entre políticas de EI e EF).
A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos	2009	Documento dividido em três partes, com textos assinados por suas respectivas autoras. O documento dispõe-se a "apresentar diretrizes para a construção do trabalho com a linguagem escrita em salas de crianças de seis anos e articular essas diretrizes e proposições à teorias que as informam". Aborda o EF de nove anos como possibilidade de ampliar acesso das crianças aos conhecimentos e o acesso à linguagem escrita como direito da criança antes de completar seis anos de idade. Refere-se à teorias de desenvolvimento infantil e argumenta a favor do ensino da escrita em idades anteriores aos seis anos.Explora quatro dimensões da proposta pedagógica para o ensino da linguagem escrita e apresenta na última parte "diálogos com práticas pedagógicas de alfabetização e letramento de crianças de seis anos".

Uma regularidade presente nos documentos do MEC é a persistência, em cada um deles independente do ano de sua publicação, da argumentação favorável à ampliação e a justificativa da política em implementação. Os documentos apontam para a ampliação do direito à educação, maior qualidade no ensino, tempo mais longo para as aprendizagens, maior sucesso escolar e menor vulnerabilidade social para as crianças de seis anos como as principais justificativas para a ampliação do ensino fundamental e a antecipação das matrículas das crianças nessa etapa.

Além dessa insistente defesa da política em voga, os documentos apresentaram o processo de discussão que ocorreu (antes e concomitante à aprovação das Leis), em especial nos relatórios do Programa. No diálogo com os profissionais da educação e responsáveis pelos sistemas de ensino é notória a existência de dúvidas e muitas incertezas sobre o processo de implantação incluindo questões de ordem administrativas e de organização pedagógica. Sobre a última, os documentos declararam que a política da ampliação do EF é indutora de modificações estruturais nessa etapa de ensino, buscando pautar questões de estrutura espacial, infância, o espaço do lúdico e da brincadeira, reestruturação de tempos e espaços. O tema da alfabetização também é recorrente nos documentos do MEC, tanto no que tange à argumentação do aumento da qualidade do ensino e do sucesso escolar, quanto na inserção da temática na discussão da organização pedagógica do EF.

3.3 - Legislação, normatizações e orientações sobre o tema na capital paulista

Foi realizada pesquisa na legislação municipal, nos documentos aprovados do Conselho Municipal de Educação (CME) e nos documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação que abordassem o tema da ampliação do EF para nove anos de duração ou a antecipação da matrícula das crianças de seis anos na primeira série. Considerou-se que a análise desses documentos contextualiza a implementação da política nacional no município de São Paulo e são necessárias para compreender a articulação realizada entre a política nacional, suas adequações em nível municipal e sua realização no cotidiano de uma unidade escolar.

Analisaram-se os documentos do Conselho Municipal de Educação de São Paulo e as Portarias expedidas pela Secretaria Municipal de Educação também até a data de 31/12/2010.

Destaque-se que até o final do ano de 2009 a rede municipal de educação de São Paulo organizava o ensino fundamental em oito anos, optando por iniciar em 2010, a implantação da nova organização em nove anos.

3.3.1- As primeiras manifestações legais sobre o EF de nove anos no município

As primeiras manifestações legais do município de São Paulo sobre o EF de nove anos datam do final dos anos 1990. Através do Decreto nº. 37.621/98, o então Prefeito do Município, Celso Pitta, criou o Programa de Ensino Fundamental com duração de nove anos. Na época, considerou-se "a necessidade de ampliação da oferta de vagas para crianças de seis anos de idade, de modo a atender a demanda existente" e "a necessidade de as escolas garantirem ajustamento pedagógico a essas crianças" (PMSP, 1998), além de buscar maior integração entre as etapas da educação infantil e do ensino fundamental. Logo após o Programa ser criado, em 6/10/1998 foi publicado o Parecer do Conselho Municipal de Educação nº. 08/98, que apreciou a matéria e considerou oportuna a iniciativa, aprovando o Programa de Ensino Fundamental com duração de nove anos.

A argumentação favorável do CME baseou-se em três pontos: a) suporte legal da proposta – considerou-se possível a ampliação, baseados no art. 32 e art. 87 da LDB (Lei nº. 9394/96); b) atendimento à demanda – considerou-se como função do município atender esta demanda de primeiro ano, mesmo tendo o atendimento de EF compartilhado com o Estado. Para tanto, recomendava-se ser preciso planejamento e implantação de forma progressiva, a fim de atender no município todas as classes de primeiro ano do EF de nove anos de duração; e c) fundamentação psicopedagógica – baseou-se no entendimento de um desenvolvimento infantil que passa por etapas ou estágios biopsicológicos. Apoiava-se em Piaget para defender que as crianças, em média aos seis anos de idade, estão em um processo de transição da etapa "pré-operatória" para a "operatório concreta" e que, assim, "as possibilidades de generalização e abstração tornam-se mais eficientes", "sensível às aquisições cognitivas, dentre as quais se destacam os conteúdos culturais básicos, como o domínio da leitura e escrita e dos rudimentos da matemática" (PMSP,1998b).

Em 14 de janeiro de 1999, a Secretaria Municipal de Educação publicou a Portaria nº. 1.202, que dispôs sobre a implantação progressiva do ensino fundamental com duração de nove anos. A Portaria estabeleceu que haveria uma implantação progressiva, devendo ser dada prioridade às classes do PLANEDI, com possibilidade de atendimento a essas classes tanto

em EMEIs ou Escolas de Primeiro Grau. As crianças deveriam ser atendidas por professoras dos anos iniciais do ensino fundamental e ficariam vinculadas, administrativamente e pedagogicamente às Escolas Municipais de Primeiro Grau. Esta pesquisa não localizou outros documentos que mencionassem como se deu a continuidade, naquela ocasião, do processo de implantação do EF de nove anos e seu encerramento, no município de São Paulo. Sabe-se, porém, que ele não foi efetivado, e uma das hipóteses é que a Prefeitura Municipal sofreu mudanças organizativas com os escândalos de corrupção financeira nos anos de 1999 e 2000, e em seguida, com a mudança de Administração, no ano de 2001, abandonando o Programa.

3.3.2 – Manifestações do CME e o Projeto Municipal de Implantação da Secretaria Municipal de Educação

As manifestações realizadas em virtude da alteração na legislação nacional começaram em 2006, mais exatamente, em 14 dezembro de 2006, através da Indicação CME nº.07/2006 e da Deliberação CME nº.03/2006.

A Indicação CME nº.07/2006, dividida em nove tópicos, apresentou-se como resultado de discussões, reflexões e estudos da Comissão Conjunta, composta por três Conselheiros Estaduais de Educação do CEE/SP, três Conselheiros Municipais de Educação do CME/SP e um representante da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Além dos Conselheiros, o documento indicou que participaram das reuniões um representante da Secretaria Estadual de Educação (SEE) e um da Secretaria Municipal de Educação (SME), bem como representantes dos Sindicatos das Instituições e do Magistério[26].

Como introdução, o texto da Indicação apresentava a Lei Federal nº. 11.274/06 e posicionava-se a favor da mesma, dizendo que esta "determinou concomitantemente um novo patamar, não só de ingresso escolar, como de duração do tempo de oportunidades de aprendizagem". Ao retomar as metas do Plano Nacional de Educação, a Indicação afirmava

[26] Eram eles: Mauro de Salles Aguiar, Farid Carvalho Mauad e Ana Luísa Restani, representantes do Conselho Estadual de Educação; Antonia Sarah Aziz Rocha, Hilda Martins Ferreira Piaulino e Rubens Barbosa de Camargo, representantes do Conselho Municipal de Educação; e o Professor Assis das Neves Grillo, representante da UNDIME do Estado de São Paulo. Pela SEE participou a Profa. Joanna Borrelli e representando a SME a Profa. Anna Maria Quadros Brant de Carvalho. Os sindicatos participantes foram APASE (Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo), APROFEM (Sindicato dos Professores e Funcionários Municipais de São Paulo), CPP (Centro do Professorado Paulista), SEDIN (Sindicato dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Educação Infantil do Município de São Paulo), SINESP (Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo), SINPEEM (Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo) e SINPRO (Sindicato dos Professores de São Paulo).

que o objetivo maior, da qualidade do ensino oferecido, pressupunha o dever de, entre outros, "acenar para a necessidade de um repensar de todo o ensino de forma a garantir condições adequadas em todos os anos iniciais". Ainda como introdução, a questão da idade necessária para matrícula é mencionada, "seis anos completos ou a completar conforme decisão dos respectivos sistemas", porém logo em seguida é feita referência aos "seis anos completos até o início do ano letivo".

No ponto seguinte, o documento citava os principais desafios para a implantação do EF de nove anos, que, com tempo adequado para amplo e cuidadoso planejamento e implantação gradativa, teria as condições para a elaboração de um novo projeto pedagógico, baseado nas características das crianças a serem atendidas, em especial as de seis anos. A Indicação destacava este momento de transição e de reorganização do ensino fundamental como "um período em que se faz necessário discutir as concepções pedagógicas que permeiam as escolas atentando especialmente para criar uma cultura que conceba a criança como um ser completo" (PMSP, 2006c).

Outro desafio indicado pelo documento seria a necessidade de se pensar esta nova série/ano do ensino fundamental, que não se resumiria nem à antiga primeira série, nem ao último ano da educação infantil, na qual a transição da criança da educação infantil para o ensino fundamental deveria ser pensada sem rupturas. Há ainda, trecho de fundamental importância para a compreensão da concepção de educação das crianças pequenas, a partir dos entendimentos adotados:

> O entendimento da infância como uma categoria social, historicamente construída, implica no tratamento do espaço da escola como parte integrante do processo de formação das crianças. Por isso, ele precisa ser pensado e organizado no sentido de lhes possibilitar o desenvolvimento da alegria, da ludicidade, da sensibilidade, da capacidade de observar e de vivenciar experiências interativas. (PMSP, 2006c)

Para efetivação desta concepção, o documento defendia a necessidade da continuidade no investimento por parte do Poder Público na formação do profissional de educação, para que a escola pudesse ser transformada nesta direção.

Como recomendações para o período de transição, a Indicação apontava a necessidade de atenção a alguns pontos, sendo eles: a reorganização pedagógica e curricular de todo o ensino fundamental (observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental), a garantia de infraestrutura (espaços físicos, equipamentos e materiais didáticos, acervo bibliográfico e mobiliário compatível com as características dos

alunos), equipamentos adequados para desenvolvimento de informática educativa, ampliação e formação contínua dos profissionais em educação, envidando esforços para universalizar a formação em nível superior à esses profissionais; redimensionamento progressivo da rede física pública com funcionamento em dois turnos diurnos e um noturno; ampliação do tempo de permanência do estudante na escola; adequação das normas regimentais, estimulação de equipes estáveis de professoras, se possível, mantendo o mesmo docente ao longo dos anos destinados ao processo de alfabetização e letramento.

Essas recomendações foram de extrema importância, pois abrangeram de forma ampla os aspectos diretamente relacionados ao cotidiano das instituições escolares e suas necessidades, a serem discutidas e resolvidas, em muitos casos, no âmbito das políticas da Secretaria Municipal de Educação. Apesar de bastante direta, a Indicação do CME não traduzia a realidade das escolas públicas municipais e a possibilidade do atendimento destas recomendações, restando dúvidas sobre como este processo de implantação e de implementação seria realizado na perspectiva da política educacional municipal.

Por fim, o CME considerou necessário que "no período de transição, o órgão administrativo do sistema encaminhe a este colegiado, anualmente, até 30 de novembro, relatório das providências adotadas a fim de garantir a efetiva implantação do ensino fundamental de nove anos até o ano de 2010". (PMSP, 2006c)

A Deliberação CME nº.03/2006, concomitante com a Indicação citada, reafirmou as considerações realizadas pela mesma. Destaque-se seu artigo 4º, regulamentando a obrigação da SME de elaborar um projeto de transição.

> Art. 4º – No período de transição, de 2007 a 2009, a Secretaria Municipal de Educação deverá elaborar um Projeto Municipal de Implantação do ensino fundamental de nove anos, após amplo processo de divulgação e discussão com a comunidade escolar, respeitando as recomendações contidas na Indicação CME nº 07/06, fixando as condições para a matrícula dos estudantes de seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo. (PMSP, 2006b)

O que foi previsto na Indicação CME nº.07/06 como desafios para a implementação (já descritos acima), na Deliberação CME nº.03/06 foram assumidos como condições mínimas que o Projeto Municipal de Implantação deveria prever (infra estrutura, materiais, formação dos profissionais, etc.) e a Deliberação encerrava-se voltando para a questão de um novo projeto pedagógico para o EF de nove anos, observadas as DCNs da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação Especial (sendo a primeira vez que o tema da Educação Especial apareceu inserido no debate sobre a ampliação do ensino obrigatório).

Cabe dizer que, apesar da Indicação e dessa Deliberação terem sido aprovadas em 14 de dezembro de 2006, as mesmas somente foram publicadas no Diário Oficial do Município em julho de 2008. Essa distância entre a aprovação e a publicação dos referidos textos legais nos permite deduzir a existência de eventuais divergências entre o CME e a SME de São Paulo.

Em 2008 foi aprovado o Parecer CME nº. 134/08, sobre consulta da Diretoria Regional de Campo Limpo sobre a ampliação do EF de nove anos. O mesmo atestava que as respostas à consulta solicitada teriam suas dúvidas sanadas a partir da Indicação 07/2006 e da Deliberação CME nº.03/2006 sobre o tema, porém a consulta foi enviada **antes** da publicação das manifestações do Conselho, sendo assim seria, no mínimo, pertinente retomar o caso. As dúvidas diziam respeito a como proceder quando da transferência de alunos da educação infantil para o ensino fundamental, ou mesmo entre diferentes sistemas de ensino fundamental, especificamente referente às crianças de seis anos de idade, completos ou não.

Em 2009, o CME aprovou o Parecer nº. 143/09. No histórico desse Parecer estava registrada a proposta da chefe da Assessoria Técnica de Planejamento (ATP) da SME, realizada em 17/04/09, de participar, conjuntamente com o CME, das discussões relativas à implantação do ensino fundamental de nove anos no município. Em resposta, o Presidente do CME considerou a importância de tais reuniões conjuntas e lembrou sobre o Projeto de Implantação que a SME deveria formular, de acordo com a Deliberação nº.03/2006, solicitando-o a fim de agilizar os trabalhos das discussões conjuntas.

Segundo o Parecer, "o Senhor Secretário de Educação atendeu prontamente ao pedido" e enviou o Projeto ao Conselho. Após o envio do Projeto, representantes da SME participaram de duas reuniões do CME a fim de apresentá-lo ao colegiado. Nessas apresentações, destacaram que haviam seguido as orientações da Deliberação CME nº.03/2006 e que era importante considerar que já haviam crianças de seis anos matriculadas no EF de oito anos de duração. O "Projeto Municipal Preliminar de Implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos" constou no corpo do Parecer CME nº.143/09 e será objeto das próximas reflexões, já considerando as informações coletadas na pesquisa de campo, que por vezes possibilitam explicitar congruências e incongruências entre o previsto e o realizado.

O Projeto, partindo de fundamentação legal, indicava duas metas: a primeira de implantar em **todas as Unidades Educacionais** (U.E.s) da Rede Municipal de Ensino (RME), o EFde nove anos, no início de 2010 e a segunda de assegurar o atendimento a demanda compartilhada com o Estado em 100% das crianças com seis anos de idade, completos ou a

completar até o início do ano letivo. Apesar de ter sido previsto e ser obrigatória sua realização desde 2006, como o Projeto não está datado é difícil saber o momento e contexto das decisões descritas, porém afirmava-se que a SME fez a opção por implantar o ensino fundamental de nove anos no seu prazo final, o ano de 2010.

Em relação à primeira meta estabelecida, observa-se uma imprecisão sobre a ampliação: a implantação do ensino fundamental de nove anos não deveria ser realizada em todas as U.E.s, pois fazem parte da rede municipal diferentes tipos de Unidades Educacionais: Centros de Educação Infantil (CEIs), Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio (EMEFMs), Centro de Integração de Educação de Jovens e Adultos (CIEJAs), Escolas Municipais de Educação Especial (EMEEs). Por serem todas elas unidades educacionais, faltou definir claramente qual o lócus de implementação do EF de nove anos, inclusive para sanar dúvidas, por exemplo, se ele seria implantado nos espaços das EMEIs ou das EMEFs.

São cinco itens que dizem respeito às ações previstas no Projeto: 1) Reorientação Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental; 2) Elaboração de textos legais necessários à implantação; 3) Demanda; 4) Redimensionamento da rede física e 5) Infra Estrutura: adaptações necessárias de adequação da estrutura organizacional. Para cada item apresentado havia um breve diagnóstico (em forma de tópicos) seguido de um quadro, onde se apresentavam alguns aspectos referentes a cada item, estratégias pensadas por SME e a quem competiria cada uma, vinculadas ainda a cronograma e previsão de custos, essa última coluna ainda em branco em todos os pontos.

A primeira ação refere-se às Reorientações Curriculares, que foram compreendidas nos marcos dos "documentos de Orientação Curriculares para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental", e de "Indicadores de Expectativas de Aprendizagens para cada estágio (da educação infantil) e ciclo (do ensino fundamental), tendo como um dos focos a reorganização do currículo com vistas a implantação do Ensino Fundamental de nove anos em 2010". Pressupunham-se consultas e discussões com professoras, produção e distribuição dos documentos e implantação das Orientações Curriculares, considerando também as especificidades para alunos com necessidades educacionais especiais.

Esses documentos ficaram prontos e foram distribuídos a todos os professores e professoras da rede municipal, no início do ano de 2008. Se as constatações sobre a produção

das Orientações Curriculares já constavam no diagnóstico desse item, coube ao projeto apontar medidas de formação continuada às profissionais de educação tendo em vista a implementação das mesmas. Nas conversas informais com as profissionais da escola e na observação de curso de formação realizado pela Diretoria Regional de Educação (DRE), pôde-se observar que os cursos de formação continuada diziam respeito e faziam interlocuções entre os documentos elaborados e distribuídos por SME (o que permite dizer que a Secretaria de Educação seguiu o proposto nesse item do Projeto, qual seja vincular a formação continuada de professoras e gestores aos documentos elaborados).

Além da formação, havia previsão de, em 2009, "produzir documentos curriculares, materiais para orientações didáticas de professores de EI e EF – produção de cadernos de atividades para os alunos de EF." Tais cadernos, intitulados "Cadernos de Apoio e Aprendizagem" foram entregues nas U.E.s no início do ano de 2010, durante a minha permanência na escola pesquisada. Os mesmos tinham formato de apostilas/livros didáticos consumíveis, destinados ao trabalho no primeiro semestre, em dois volumes: um destinado à Língua Portuguesa e outro destinado ao trabalho com Matemática. Esse material foi organizado pela Fundação Padre Anchieta e produzido com a a supervisão e orientação pedagógica de SME, vinculados aos Programas "Ler e Escrever" e "Orientações Curriculares" da própria Secretaria. Foi entregue um Caderno de Apoio de cada área (Língua Portuguesa e Matemática) para cada aluno do EF, do 1º ano do EF de nove anos até a 8ª série do EF de oito anos. As professoras receberam material semelhante, porém na "versão do professor". Durante o curso de formação de professoras observado (destinado à área de linguagem escrita para professoras regentes do primeiro ano do EF de nove anos) a formadora estabelecia relações entre o proposto nas Orientações Curriculares e os Cadernos de Apoio, valorizando sua utilização. Apesar disso, foram poucas as vezes que observei a utilização desse material nas lições indicadas pela professora da sala pesquisada. Aparentemente, ela preferia elaborar as próprias atividades e utilizava os Cadernos de Apoio apenas em casos muito pontuais.

Como formação em serviço havia também a meta de incentivar a universalização da formação profissional em nível superior (estando previstas parcerias com as universidades PUC, USP e UNIARARAS, em cursos de formação específica para o magistério, mencionados como "Normal Superior") e ações como formação nas Diretorias Regionais de Educação, bem como aquisição de materiais e ampliação de salas de apoio pedagógico e de atendimento e apoio à inclusão, tendo em vista a garantia da inclusão dos alunos com

necessidades educacionais especiais. Essas ações e ainda o "processo de consulta/discussão com a rede municipal de educação envolvendo representantes de professores de todas as DREs dos anos inicias do ensino fundamental e do 3º estágio da educação infantil" estavam previstas para serem realizadas até o ano de 2009, cabendo ao ano de 2010 somente o "acompanhamento da implantação", através de grupos de trabalho para gestão da Unidade Educacional – foco: implantação do EF de nove anos, de competências de SME/ATP/DOT/DREs[27]/Supervisores Escolares. As entrevistas realizadas com as professoras e com a coordenadora pedagógica não revelaram a ocorrência desses momentos prévios de discussão/ consulta sobre a reorganização curricular da EI e do EF.

No que tange à elaboração dos textos legais (segunda ação prevista), verificou-se como diagnóstico a existência de orientação para as matrículas dos alunos transferidos entre sistemas e apontou-se a publicação das Portarias de Organização das U.E.s, de Matrícula, de Cadastramento para matrícula, de Atribuição de classes/aulas para as professoras como medidas que interessavam à nova organização, visando o ano de 2010. O Projeto considerou importante prever a orientação dos supervisores escolares para análises de casos de transferência e ainda a manutenção, sempre que possível, do mesmo docente com o grupo de crianças na etapa da alfabetização.

Além disso, o Projeto indicava a publicação de Decreto com diretrizes para elaboração do regimento das U.E.s, incluindo a organização dos ciclos e de Decreto de valorização profissional – evolução funcional. Uma das ações que chama a atenção é a reorganização dos anos dos ciclos para atendimento das necessidades de implantação dos nove anos, com Portaria onde se normatizará e se orientará a nova organização dos ciclos para 2010, compatibilizando o ensino de oito com o de nove anos de duração, abrindo possibilidades para alteração da forma como se organiza a rede municipal, retomando possibilidade já apontada pelo CNE. Apesar desse apontamento, não foi verificada mudança na organização dos ciclos do EF na rede municipal, mantendo o formato de dois ciclos (anos iniciais, com cinco anos de duração) e anos finais (com quatro anos de duração).

Sobre a Demanda escolar, o Projeto previa a acomodação da demanda para o ensino fundamental através de estudo articulado entre os setores de demanda e prédios e equipamentos, visando análise, planejamento e projeção das necessidades de espaços físicos para atendimento aos alunos do EF, com projeção de atender aproximadamente mais 10 mil

[27] As siglas significavam respectivamente: SME (Secretaria Municipal de Educação), ATP (Assessoria Técnica Planejamento), DOT (Divisão de Orientação Técnica) e DREs (Diretorias Regionais de Educação).

alunos que ingressariam no EF em virtude da nova organização. Além disso, previa estudo e organização da demanda com vista a promover a diminuição do número de alunos nas classes do 1º ano do Ciclo I do EF, com sugestão de legislação que contribuísse para a organização dos ciclos. Na escola pesquisada informou-se que havia sido matriculadas todas as crianças cadastradas da região, e com duas turmas do 1º ano do EF de nove anos ainda havia vagas para mais matrículas, pois as classes não estavam "completas" (segundo a SME, as classes comportariam até 32 alunos por sala no primeiro ano, e as salas da escola onde foi realizada a pesquisa estavam com a média de 28 crianças por turma de primeiro ano).

Em relação ao Redimensionamento da rede física (ampliação da carga horária dos alunos/funcionamento em dois turnos em todas as U.E.s de EF), o diagnóstico apontava 71% das unidades de EF funcionando em dois turnos diurnos de cinco horas cada e a entrega de 63 U.E.s de EF, concluídas entre 2005 e 2009. Propunha-se ampliação do tempo de permanência na escola para 5 horas diárias para alunos de EF em todas as escolas da rede, com exceção das escolas localizadas nos Centros Educacionais Unificados (CEUs) onde a previsão é de 7 horas diárias. Para alcançar essa meta foram propostas as seguintes estratégias: distribuição da demanda, designações de Professores Orientadores de Informática Educativa (POIE) e Professor Orientador de Sala de Leitura (POSL) em todas as EMEFs. As professoras de Informática e de Sala de Leitura são professoras concursadas da rede, que a partir de eleição no Conselho de Escola são designadas para essas funções, configurando-se como professoras especialistas, que atuam com todas as turmas em aulas inseridas na grade horária. Cada turma, do início ao final do EF, possui uma aula de informática e uma aula na sala de leitura por semana. Para alcançar a meta de ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, o Projeto propunha além das designações em todas as EMEFs dessas professoras, a prioridade de 2º atendimento para as turmas do primeiro ano do ciclo I nas salas de leitura. Isso significava que em todas as salas haveria uma aula semanal, e nas classes de primeiro ano duas. Haveria ainda a possibilidade de chamada das professoras concursadas de Artes e Educação Física para incluir estas professoras a partir dos 1ºs anos do Ensino Fundamental, caso necessário.

Foi indicado também a instalação de brinquedos/parques nas EMEFs, porém sem mencionar a quem competiria essa ação, de que forma os brinquedos/parque seriam utilizados/armazenados e como eles seriam uma estratégia para ampliar o tempo de permanência dos alunos da escola. A escola onde foi realizada a pesquisa já funcionava em

dois turnos diurnos, havendo as professoras designadas para a Sala de Leitura e Informática Educativa. O espaço físico da escola também já contava, antes da ampliação do EF, com um parquinho com brinquedos para utilização das crianças.

Sobre a infraestrutura (último ponto das ações do Projeto) foi destacado, novamente, o estudo articulado entre demanda e prédios e equipamentos para análise, planejamento e projeção das necessidades de espaços físicos para atendimento aos novos alunos do EF. Além disso, a Prefeitura indicou realização de estudo para transferência do Ensino Médio (são apenas 8 escolas da RME que atendem essa etapa da educação básica) para a rede estadual, ampliando o número de vagas no ensino fundamental. O Projeto previa ainda a aquisição de materiais didáticos pelas UEs de acordo com o projeto pedagógico, com utilização de verba do Programa de Transferência de Recursos Financeiros (PTRF) que destina recursos orçamentários, proporcional ao número de alunos atendidos, para as Associações de Pais e Mestres a fim de supletivamente subsidiar as atividades da UE. Há indicação de compra de acervo bibliográfico próprio para a faixa etária de seis anos e necessidade de estudos sobre aquisição de mobiliário compatível com o atendimento da faixa etária das EMEFs, além de reformas para garantir acessibilidade e inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

O que chamou mais atenção nesta parte do Projeto foi a indicação de **aquisição de acervo inicial de brinquedos para 25% das EMEFs no período de 2010 a 2012.** Mesmo com outras preocupações indicadas durante todo o Projeto de Implantação, esta estratégia (que curiosamente não apontava a quem competia à compra, nem seu cronograma) demonstrava a percepção de infância no projeto de ampliação do EF de nove anos. Mantido esse cronograma para recebimento de acervo inicial de brinquedos, ou seja, a cada três anos, 25% das escolas receberiam esse acervo e a rede municipal de ensino mais rica do país somente em 2020 teria as condições mínimas para a nova organização do EF, o que nos leva a questionar o que se imaginava que as crianças de seis anos fariam nas unidades educacionais, ou o que seria proposto para elas fazerem, sem brinquedos.

A apreciação do Conselho Municipal de Educação sobre o Projeto de Implantação, encerrando o Parecer CME nº.143/09, considerava que “as ações propostas revelam o cuidado e a preocupação da SME com todos os aspectos que envolvem essa implantação” e enfatizava a necessidade de revisão dos aspectos pedagógicos e o desenvolvimento do currículo, afirmando ainda que

> os regimentos escolares deverão apresentar uma proposta em que a criança e o jovem sejam o centro da pedagogia a ser construída e desenvolvida ao longo dos nove anos de escolaridade; proposta esta que os reconheça como seres ativos, criativos, descobridores e capazes de explorar o meio social; que aceite o desafio da utilização das diversas linguagens, respeitando os diferentes ritmos e tempos. (PMSP, 2009a)

Ainda que se possa afirmar que parte das projeções e estratégias previstas pela SME tenham sido observadas durante a pesquisa de campo, não é possível considerar que elas colocam as crianças no centro da pedagogia. A expectativa sobre a aquisição de brinquedos é exemplo de como o modo de ser das crianças ainda está distante dos planejamentos para a implementação das políticas públicas. Pouco também é citado das orientações gerais para o trabalho com as crianças e a organização do tempo e do espaço escolar, com suas respectivas possibilidades de real efetivação na nova organização das EMEFs com o EF de nove anos. Esses temas serão abordadas ao tratarmos os dados da observação do cotidiano da escola observada no processo de implementação dessa política pública.

O Quadro IV apresenta um resumo dos documentos municipais localizados e apresentados acima, que visaram tratar exclusivamente do EF de nove anos no município de São Paulo.

Quadro IV – Normatizações e Orientações do município de São Paulo sobre o Ensino Fundamental de nove anos

Documento	Relator e Data	Assunto Principal	Temas Abordados
Decreto nº 37.621	08/09/98	Cria o Programa de Ensino Fundamental com duração de nove anos.	Ampliação de oferta de vagas; Ajustamento pedagógico; Integração das etapas da EI e EF.
Parecer CME nº 08/1998	Amélia Americano Domingues de Castro, Antônio Augusto Parada e José Augusto Dias - 01/10/98	Programa de Ensino Fundamental com duração de nove anos	Atendimento da demanda; fundamentação psicopedagógica para implementação do programa. Aprova a iniciativa do Programa.
Portaria SME nº.1.202/99	14/01/99	Implantação Progressiva do EF com duração de 9 anos	Prioridades de atendimento, Professores responsáveis pelo atendimento do 1º ano.
Indicação CME nº.07/2006	Antonia Sarah Aziz Rocha e Hilda Martins Ferreira Piaulino - 14/12/06	Resultados de estudos da Comissão Conjunta sobre EF de nove anos no município	Posição sobre EF de nove anos e seus objetivos, idade de ingresso, desafios para implementação, período de transição; reorganização pedagógica e curricular de todo EF, infraestrutura, equipamentos para informática educativa, formação dos profissionais, redimensionamento da rede física, tempo de permanência do estudante, normas regimentais e estabilidade de equipes.
Deliberação CME nº. 03/2006	14/12/06	Dispõe sobre o ensino fundamental de nove anos no sistema municipal de ensino de São Paulo.	Desafios para implementação, período de transição; reorganização pedagógica e curricular de todo EF, infraestrutura, equipamentos para informática educativa, formação dos profissionais, redimensionamento da rede física, tempo de permanência do estudante, normas regimentais e estabilidade de equipes.
Parecer CME nº.134/08	Regina Célia Lico Suzuki - 11/12/2008	Consulta sobre ampliação do ensino fundamental para 9 anos.	Procedimentos em casos de transferências de redes de ensino, relação entre alfabetização e série de matrícula, idades e séries de ingresso e conclusão do EF.
Parecer CME nº.143/09	Antonia Sarah Aziz Rocha - 07/07/09	Projeto de implantação do Ensino Fundamental de 9 anos de duração na rede municipal de ensino -	Reorientação Curricular para EI e EF; Textos legais necessários à ampliação, Demanda; Redimensionamento da rede física; Infraestrutura.

O Quadro IV resume os aspectos encontrados na legislação municipal específica sobre o tema do EF de nove anos. Se comparado às manifestações emitidas pelo CME e CEE, pode-se afirmar que o CME pronunciou-se poucas vezes sobre o tema, e com relatores distintos em

cada situação. Especial atenção deve ser dada ao último Parecer do CME (nº.143/09), que apresentou a proposta da Secretaria Municipal de Educação para a implantação, com objetivos e indicações que coadunam posições do Conselho e Secretaria. Essa legislação tratou especificamente do tema do EF de nove anos, porém como previsto no Projeto Municipal de Implantação, outros aspectos sobre a ampliação do EF puderam ser encontrados em normatizações da Secretaria Municipal de Educação sobre a organização da rede, ainda que essas outras legislações não tratassem exclusivamente do assunto. Em especial as Portarias que dispuseram sobre as normas para efetivação de matrículas e sobre a organização das Unidades Escolares apresentaram pontos relevantes para essa pesquisa e serão tratados a seguir.

3.3.3 – Idade de Ingresso e Organização da ampliação do Ensino Fundamental

Um aspecto previsto no Projeto da SME foi a publicação de legislação pela Prefeitura que incluísse aspectos da ampliação do EF para nove anos. Dentre as normatizações que são publicadas anualmente pela SME (como a normatização para matrículas no ano seguinte e disposições para a organização das unidades escolares) foram encontradas orientações para a implementação do EF de nove anos, regulamentando a matrícula das crianças que passariam a frequentar esse novo ano, a forma de organização dos ciclos e os objetivos previstos para a educação na rede municipal.

O primeiro destaque a ser feito é referente à idade de ingresso no ensino fundamental e para tanto será necessário retomar as normatizações nacionais referentes ao assunto, que como já explicitado, foi motivo de polêmicas e gerador de várias manifestações do Conselho Nacional de Educação.

Logo após a aprovação da Lei Nacional nº.11.274/06, o CNE emitiu o Parecer CNE/CEB nº.39/2006, respondendo à consulta realizada pelo MIEIB sobre a questão da idade de corte (a data considerada) para verificação da idade da criança de seis anos no ensino fundamental, uma vez que alguns Conselhos Estaduais de Educação estavam, em suas Resoluções estaduais, admitindo crianças com seis anos incompletos, ou seja, crianças de cinco anos para a matrícula na escola de ensino fundamental de nove anos. O MIEIB citou como exemplo o Estado de Minas Gerais, e apontou que essa medida acabava por “fragilizar o direito da criança, que nesta faixa etária, é direito à Educação Infantil” (BRASIL, 2006c)

O Parecer CNE/CEB nº.39/2006 retomou indicações anteriores, em especial o Parecer CNE/CEB nº.06/2005, onde constava no voto dos relatores o seguinte texto: "Os sistemas de ensino deverão fixar as condições para matrícula de seis anos no Ensino Fundamental quanto à idade cronológica: que tenham seis anos completos ou que venham a completar seis anos no início do ano letivo." (BRASIL, 2005b). Assim a posição do CNE sobre o tema foi:

> recomenda que o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais e outros Conselhos que eventualmente tenham aprovado Pareceres e Resoluções em desacordo com a legislação e normas nacionais concernentes à matrícula das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, e consequente ampliação de sua duração para nove anos, revejam os atos praticados […] (BRASIL, 2006c)

No mesmo ano de 2006, o CNE/CEB respondeu a mais uma consulta sobre a mesma temática, realizada desta vez pelo Conselho Municipal de Jataí (GO), através do Parecer nº.45/2006. Retomou-se a questão da idade cronológica para o ingresso (e foi reafirmada a posição desta ser de seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo).

Em 2007, o Parecer CNE/CEB nº 05/2007, ainda que tivesse como foco outra questão, retomou, enfaticamente, a questão da idade cronológica para ingresso no ensino fundamental de nove anos, argumentando que estaria recebendo inúmeras consultas de tema já tratado, o que indicava que esse configurou-se um ponto bastante polêmico e crucial na implementação do ensino fundamental de nove anos, tendo em vista sua recorrência nos Pareceres do CNE/CEB. O texto desse Parecer argumentava

> de fato, não deve restar dúvida sobre a idade cronológica para o ingresso no ensino fundamental com duração de nove anos: **a criança necessita ter seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo**. Pode-se admitir outra interpretação diante de um texto tão claro? Será que alguém pode ter dúvida sobre o que significam seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo? Será que a tolerância **até o início do ano letivo** pode ter dupla interpretação?" (Brasil, 2007b, grifos no original)

Neste sentido, o Parecer indicou que havia possibilidade da criança, após frequentar dois anos de pré-escola (4 e 5 anos), não ter ainda a idade cronológica para ingresso no ensino fundamental de nove anos, devendo ser garantida a ela a possibilidade de permanecer mais um ano na educação infantil.

No entanto, aparentemente o debate da matéria, e sua execução nos sistemas estaduais e municipais, não se encerrou nesse Parecer. Em 2010, o CNE aprova em 14/01 a Resolução nº.01, que anunciava "diretrizes operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos". Contudo, se tratava especificamente da idade de ingresso no novo sistema. Os artigos 2º e 3º da Resolução definiam que para o ingresso no primeiro ano do EF a criança

deveria ter seis anos completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, sendo que as crianças que completassem seis anos após esta data deveriam ser matriculadas na Pré-Escola.

Se a polêmica da idade de ingresso se manteve desde a promulgação da Lei 11.274/06 até o último ano para a implementação da nova organização foi porque algumas redes vinham utilizando outros critérios para a matrícula da criança de seis anos, que não os normatizados pelo MEC. Apesar do Conselho Nacional de Educação ter afirmado várias vezes que a matrícula das crianças de seis anos se daria com seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo, podemos citar como exemplo o caso do Estado de São Paulo e a Deliberação do CEE nº.73/2008. Como São Paulo, podemos citar os estados do Paraná, Minas Gerais, Santa Catarina e Distrito Federal que estenderam a data da matrícula das crianças no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, admitindo-se crianças que iriam completar seis anos até o final do ano letivo.

A Deliberação do CEE de São Paulo nº.73/2008 definia que

> Art.2º- O Ensino Fundamental é direito público subjetivo e a ele tem acesso todas as crianças a partir dos 6 anos de idade, completados até 30 de Junho do ano do ingresso.
> § 1º - Nos anos letivos de 2009 e 2010, a Secretaria Estadual de Educação poderá alterar o limite estabelecido no *caput* para até o dia 31 de dezembro, com o intuito de evitar prejuízos aos alunos e às redes de ensino durante o período de transição.
>
> (…)
>
> Art. 3º - Na implementação do Ensino Fundamental de 9 Anos no Estado de São Paulo, observar-se-á a correspondência indicada no Anexo que integra a presente Deliberação, preservando-se a identidade pedagógica da Educação Infantil.
> Parágrafo único - No ano letivo de 2009, em caráter excepcional, os limites definidos no Anexo poderão ser flexibilizados, conforme os seguintes referenciais:
> 1. na 1ª fase da Pré-Escola para 4 anos a completar até 30/06/09;
> 2. na 2ª fase da Pré-Escola para 5 anos a completar até 31/12/09;
> 3. no 1º ano do Ensino Fundamental para 6 anos a completar até 31/12/09. (SÃO PAULO, 2008a)

Ou seja, o Estado de São Paulo, através desta Deliberação, assumia que na realidade as crianças que frequentariam o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos poderiam o fazer com cinco anos, pois admitia que a criança completasse seis anos inclusive após o ano letivo, que em geral termina em meados de novembro/início de dezembro.

Dentre as questões que mereceriam um maior estudo e que fogem do alcance dessa Dissertação está o debate sobre qual idade seria a correta para ingressar no EF. Deveria ser a mesma idade para todas as crianças? Qual o significado da entrada no EF? Por que adiantar ou retardar o ingresso das crianças no EF?

Sabe-se, no entanto, que a disputa foi/é grande quando se trata de definir, mais claramente, qual seriam as "limitações cronológicas" destes seis anos de idade. Grande parte da disputa surge, por outro lado, pelos movimentos em defesa da educação infantil e da infância, que questionam essa transferência de etapa de ensino e argumentam pela manutenção, o quanto possível, das crianças de seis anos na EI, considerando que este seria o espaço mais adequado a elas. É verdade também que esta discussão era pouco evidente quando a data de ingresso eram os sete anos de idade (se sete completos ou a completar durante o ano).

Dentre todas essas questões, em 2010, com a Resolução do CNE, parece ter havido a intenção de contemplar os sistemas de ensino que já haviam iniciado o EF de nove anos com ingresso de crianças mais novas. O art. 4º indicava a continuidade dos estudos como prioridade, adotando medidas especiais de acompanhamento e avaliação às crianças que ingressaram no EF com menos de 6 anos. Essa medida foi válida pra o ano de 2010 e mantida para 2011, onde poderiam ser matriculadas crianças de cinco anos, independente do mês de aniversário, desde que tivessem frequentado por dois anos a pré-escola.

Apesar de ter-se mostrado como uma forma de contornar a situação dos sistemas e das disputas, a priori em caráter de transição, é difícil acreditar que, depois de admitidas essas matrículas por dois anos consecutivos, tal medida seja revertida para o âmbito nacional. Existem ainda diversos Projetos de Lei (PL) - um do Senado e quatro da Câmara dos Deputados[28] - que tratam exclusivamente da alteração da LDB para que o ingresso das crianças no EF de nove anos se dê com cinco anos (nos diferentes PLs, há várias formas de dizer isso: seis anos incompletos, cinco anos de idade, crianças menores de seis anos). Ou seja, a disputa se mantém, e encontra-se no nível legislativo federal.

Porém, no município de São Paulo encontraremos situação peculiar e para tanto será necessário retornar até o ano da aprovação da primeira Lei (de nº.11.114/05) para verificarmos como se deram as mudanças na organização das matrículas no EF e consequentemente na EI.

Até o ano de 2005 (Portaria SME nº.5.264/2004, que dispunha sobre as diretrizes para realização das matrículas para o ano de 2005), a educação infantil (com atendimento em CEIs e EMEIs) era composta de sete "estágios", sendo eles, berçário I, berçário II, mini grupo, grupo I, grupo II, grupo III e grupo IV (o grupo IV correspondia a crianças de idades entre 6

[28] Tratam-se dos PL 2632/2007, PL 4049/2008, PL 4812/2009, PL 6300/2009 e PLS 414/2008.

anos e 6 anos e 11 meses, atendidas em Centros de Educação Infantil), e os 1º, 2º e 3ºs estágios, nas EMEIs, atendendo crianças de quatro anos completos ou a completar até junho do ano letivo até seis anos completos no ano anterior ou a completar durante o ano letivo. O critério de atendimento era a ordem decrescente de idade. Em virtude de grande demanda nas EMEIs e da prioridade de atendimento, estas escolas raramente atendiam crianças de quatro anos incompletos. Pode-se dizer que o último ano da educação infantil atendia muitas crianças com seis anos completos e que durante o ano letivo completavam sete anos. Ou seja, sua matrícula no 1º ano do ensino fundamental se dava com sete anos completos até sete anos e 11 meses.

Na Portaria SME nº 6696/2005, que dispôs sobre a matrícula do ano de 2006 (pós Lei nº 11.114/05) houve mudanças nestes grupos. Nos CEIs, "desapareceu" o Grupo IV, podendo atender as crianças até o 3º estágio, utilizando-se agora a mesma nomenclatura das EMEIs. A Portaria define que as crianças de 3º (e último) estágio da EI são as de 5 a 6 anos, considerada a idade da criança em 31/12 do ano anterior. Ou seja, elas entrariam com cinco anos completos e completariam seis durante o ano letivo, consequentemente redefinindo sua entrada no EF para seis anos completos de idade. A Portaria admitia, "excepcionalmente no ano de 2006, a matrícula no 3º estágio da EI, de crianças com seis anos completos que os pais não tivessem optado pelo ingresso no EF" (PMSP, 2005).

No ano seguinte, já promulgada a Lei 11.274/06, a Prefeitura manteve o mesmo texto do ano anterior sobre a idade das crianças e ainda admitiu que "poderão ser matriculadas no 3º estágio da EI crianças de seis anos completos quando houver manifestação expressa dos pais ou responsáveis" (PMSP, 2006a). Na Portaria que dispôs sobre os critérios para matrícula para o ano de 2008 (de nº.4922/2007), essa não é mais uma possibilidade, regularizando-se a idade para a EI somente até o ano em que a criança completa seis anos (a definição da classe/ estágio para matrícula deverá considerar sempre a idade da criança até 31/12 do ano anterior). Assim, oficializou-se no município de São Paulo que o ingresso no EF se daria com seis anos completos.

Esse histórico é importante para nossa análise pois veremos que, ao implementar o EF de nove anos com o ingresso de crianças com seis anos completos não haveria a "transferência" do último estágio da EI para o EF enquanto um ano a mais no EF e um a menos na EI. A mudança das crianças de seis anos completos já havia ocorrido nos últimos anos e, pouco a pouco, elas já estavam sendo matriculadas nas EMEFs. Voltaremos a este

assunto.

Sobre a matrícula para o ano letivo de 2010, a Portaria Conjunta SME/SEE nº.01/2009, reafirmou que o cadastramento dos alunos demandantes das vagas para o EF estaria aberto a todas as crianças que já tinham completado seis anos de idade ou que iriam completar até o início do ano letivo. A data que definiria o início do ano letivo não foi explicitada nesta Portaria conjunta, porém, na Portaria SME nº.4.801/09, que dispôs exclusivamente sobre as matrículas da rede municipal, foi estabelecido, no item 24, que "Para ingresso no EF de 9 anos, as crianças deverão ter a idade mínima de 6 anos, completos ou a completar até 08/02/2010, data de início do ano letivo" (PMSP, 2009d).

Esta mesma Portaria definiu a idade cronológica para as matrículas nas classes de educação infantil. Frequentariam o 2º estágio, as crianças nascidas em 2005 e frequentariam o 3º estágio, as crianças nascidas no período de 09/02/2004 a 31/12/2004. Desta forma, e verificando as crianças que estavam na educação infantil até o final do ano de 2009, (Portaria SME nº4448/2008, onde a data considerada para matrícula era de 31/12 do ano anterior), podemos verificar que houve crianças que saíram do 2º estágio para frequentar o EF, enquanto outras puderam cursar o 3º estágio na educação infantil. Isso significa, explicitamente, que as crianças nascidas no mês de janeiro ou início de fevereiro acabaram "perdendo" a oportunidade de frequentar mais um ano na educação infantil, por completarem seis anos de idade logo no início do ano.

Uma outra Portaria, publicada em outubro de 2009, chama atenção por subsidiar alguns aspectos observados na pesquisa de campo realizada. Trata-se da Portaria SME nº.4.722/2009, que dispôs sobre a organização das Unidades Educacionais para o ano letivo de 2010. O art. 1º definia o objetivo estabelecido para a rede municipal de educação: "assegurar um trabalho educacional voltado para a melhoria das condições de desenvolvimento dos alunos, **bem como dos resultados de suas aprendizagens, medidos pelas "Prova São Paulo", "Prova Brasil" e "IDEB"** (PMSP, 2009c, grifos meus)". Ou seja, admite-se como hipótese que medidas das avaliações externas e seus resultados passaram a nortear a política educacional da rede municipal e exerceriam grande força na definição dos currículos e das práticas pedagógicas.

No art. 19 dessa Portaria estava presente a nova organização do ensino fundamental, mantida a divisão em dois ciclos, sendo o ciclo I o que compreende do 1º ao 5º ano do EF, e o Ciclo II o que compreende do 6º ao 9º ano do EF. Em seguida, regulamentou-se a

possibilidade de convivência das duas formas de organização do EF durante o período de transição, uma vez que os alunos que ingressassem nesta etapa de ensino na organização anterior (de oito anos) deveriam ter assegurado o término na mesma organização com duração de oito anos (em extinção).

Destaque-se, ainda, o tempo de intervalo para as crianças definido pela referida Portaria. A mesma estabeleceu que nas unidades de ensino fundamental que funcionavam em dois turnos diurnos, com permanência dos alunos durante 5 horas diárias em cada turno, deveria ser assegurado o intervalo de 20 minutos para alunos e professoras. Já nas UEs organizadas em três turnos diurnos, com permanência dos alunos durante 4 horas diárias em cada turno, deveria ser assegurado o intervalo de 15 minutos para alunos e professoras.

No dia 05 de dezembro de 2009 foi publicada a Portaria da SME (nº 5.285/2009) sobre a organização das escolas da rede de São Paulo para a implementação dos nove anos de duração do EF, no intuito de definir procedimentos comuns. Esta Portaria orientava como organizar o primeiro ano do EF de nove anos com crianças com seis anos completos, uma vez que na cidade de São Paulo, a matrícula das crianças de seis anos completos já era efetuada na primeira série do EF de oito anos.

Pelo documento, foi definida a implantação progressiva do EF de nove anos na cidade. Para o ano 2010, conviveriam duas classes de ingressantes no ensino fundamental: a classe de primeiro ano (com as crianças com seis anos completos ou que completariam até dia 08/02/2010) e a classe de segundo ano (com as crianças egressas da educação infantil, que completariam sete anos até dia 08/02/2010).

Agora, com uma classe a mais, a mudança radical de matrícula deu-se, principalmente, em relação às crianças aniversariantes do mês de janeiro até 08 de fevereiro. Até então, a Prefeitura trabalhava com cortes por ano de nascimento. Sendo assim, com exceção das crianças nascidas em janeiro e fevereiro, a transferência das outras crianças do terceiro estágio para o primeiro ano, mudando de espaço físico e de etapa de ensino já era prevista. Neste sentido, é possível dizer que as crianças egressas do 3º estágio da educação infantil da rede municipal, ao serem matriculadas no primeiro ano do EF de nove anos, estariam aumentando em um ano sua escolaridade. Ano de escolaridade que lhes foi retirado em 2005, quando se determinou a matrícula das crianças de seis anos não mais na EI e sim no EF. Portanto, pode-se afirmar que este “aumento” de escolaridade, na verdade, é o retorno de um ano de acesso à escola, porém não mais na EI mas no EF.

Contudo, ao admitir um ano escolar que seria composto apenas por crianças nascidas num período de 39 dias (de 01/01/2003 à 08/02/2003), era previsível que estas classes não seriam criadas em todas as unidades escolares, sendo este grupo de crianças reunidas em escolas determinadas, por região. Essa hipótese se confirmou na entrevista realizada com a Coordenadora Pedagógica da escola pesquisada. A escola era uma das poucas na Diretoria Regional da Educação que abriram uma turma de 2º ano do EF de nove anos. Por esse motivo, crianças de bairros não tão próximos foram encaminhadas para a escola e houve reclamação por partes dos pais e mães das crianças, que prefeririam que elas estudassem perto de casa. Ao analisar as listas dos alunos matriculados no 1º e no 2º ano do EF de nove anos da escola onde foi realizada a pesquisa e suas respectivas datas de nascimento, pode-se constatar que nesse caso foram cumpridas as determinações legais em relação às datas de nascimento que comporiam cada uma das turmas.

Sendo assim, se as crianças que compuseram o primeiro ano do EF de nove anos foram as mesmas crianças que comporiam a primeira série do EF de oito anos e não houve abertura de turmas de 2º ano em todas as EMEFs da rede, formou-se um "buraco" de um ano na organização dessas escolas neste período de transição. Para melhor visualização, observe-se o Quadro V.

Quadro V. - Abertura de classes da rede municipal de SP, considerando a extinção do EF de 8 anos e Implementação do EF 9 anos e a manutenção da idade de ingresso das crianças no EF, conforme as diretrizes adotadas até o ano de 2009.

Correspondência EF 8anos e EF 9anos/ ano de ampliação	2010	2011	2012	2013	2014	1015	2016	2017	2018
1º ano EF 9 anos	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1ª série EF 8 anos / 2º ano EF 9 anos	--	X	X	X	X	X	X	X	X
2ª série EF 8 anos / 3º ano EF 9 anos	X	--	X	X	X	X	X	X	X
3ª série EF 8 anos / 4º ano EF 9 anos	X	X	--	X	X	X	X	X	X
4ª série EF 8 anos / 5º ano EF 9 anos	X	X	X	--	X	X	X	X	X
5ª série EF 8 anos / 6º ano EF 9 anos	X	X	X	X	--	X	X	X	X
6ª série EF 8 anos / 7º ano EF 9 anos	X	X	X	X	X	--	X	X	X
7ª série EF 8 anos / 8º ano EF 9 anos	X	X	X	X	X	X	--	X	X
8ª série EF 8 anos / 9º ano EF 9 anos	X	X	X	X	X	X	X	--	X

O Quadro IV permite mostrar que a não abertura, em todas as escolas, de uma classe de alunos de segundo ano, ingressantes no EF, fez com que a existência de nove salas no EF, mesmo com a convivência dos dois sistemas, se concretize apenas no ano de 2018, o que pode adiar questões relativas a abertura de salas e espaço físico para atendimento das classes, modificações de currículo e outras preocupações sobre a nova organização, que seriam transferidas para o ano de 2018, onde de fato, haveria os nove anos de EF presentes na EMEF.

No ano de 2010, o Conselho Municipal de Educação não aprovou nenhum Parecer ou Deliberação que tratasse do EF de nove anos. A legislação municipal do ano de 2010, que tratou da organização da rede para o ano de 2011 (Portaria Conjunta SEE/SME nº01/2010 e Portarias de SME nº. 5.550/2010 e nº.5.555/2010) manteve as mesmas características já anunciadas para o ano de 2010. A diferença notada foi a mudança na data limite para o ingresso no EF de nove anos: "as crianças deverão ter idade mínima de seis anos, completos ou a completar até 31/03/2011, conforme disposto na Resolução CNE/CEB nº 1/2010", seguindo assim as normatizações nacionais sobre essa assunto. Apesar disso, o ingresso nas etapas da educação infantil manteve-se por ano de nascimento (de 01/01 a 31/12, com exceção da última etapa, pois as aniversariantes até 31/03 ingressariam no EF). Sendo assim, se manteve a possibilidade da criança não frequentar todas as etapas previstas para a EI, pois as aniversariantes dos meses de janeiro, fevereiro e março não fariam a última etapa da mesma, sendo matriculadas no ano que completam seis anos no EF.

Os objetivos da ampliação do ensino de nove anos foram explicitados em 2009, na Portaria SME nº 5.285/2009 sendo eles:

> I- melhoria da qualidade e equidade da Educação Básica;
> II- ampliação do nível de escolaridade dos alunos; e
> III – maior tempo para assegurar as aprendizagens da alfabetização e do letramento (PMSP, 2009e)

Nestes objetivos observa-se o argumento, semelhante ao apresentado nos documentos nacionais, de que a ampliação do EF possibilitaria a ampliação do nível de escolaridade e das aprendizagens, com destaque para o letramento e alfabetização. Como já anunciado, historicamente, o EF tem funcionamento e características diferentes da EI. A criança, os tempos, os espaços, o conhecimento, as relações, o brincar assumem outros valores e formas. Por ser obrigatória e por representar a formalização da alfabetização, a escola de EF passa a ter objetivos e metas rígidos e, muitas vezes descoladas do olhar de quem é de fato a criança e seus interesses e suas formas de se relacionar com o mundo. É cobrado delas um período

maior de concentração e também que deixem de se manifestar com o corpo, disciplinando-o a ficar sentado durante horas a fio. Índices de sucesso e fracasso escolar começam a ser observados pelo prisma das avaliações externas, pelas "competências" leitoras e escritoras. Nesse sentido, as palavras de Guilherme (2009) são precisas:

> As crianças que já estavam no ensino fundamental estavam a "gritar" o fracasso escolar, seja por meio dos dados do Saresp, seja pelo PISA, ou ainda, pelo simples fato de chegarem ao final do primeiro ciclo do ensino fundamental sem saber ler, escrever e contar.
> Os reflexos desse fracasso escolar têm provocado professores e pais, mas ainda não tanto a ponto de mudar, de mostrar que precisamos entender que as crianças desta faixa etária precisam de uma escola diferente, não mais aquela da recitação, de horas a fio numa desconfortável carteira, de compartimentalização dos saberes, de infindáveis aulas expositivas e extensos exercícios mimeografados (ou no livro) de memorização. (GUILHERME, 2009, p.21)

Este modelo de escola vem sendo há muito tempo discutido, porém pouco superado. Assim, nos cabe perguntar: ao inserir as crianças de seis anos no ensino fundamental obrigatório, sem considerar o atendimento já realizado na educação infantil, teríamos um ganho ou uma perda para as crianças? Elas teriam seu tempo de aprendizagem ampliado ou teriam encurtado um tempo de viver a infância na instituição de forma mais ampla? Essa nova organização amplia, de fato, o gosto das crianças pelas aprendizagens no ensino fundamental ou apenas provoca que as crianças desgostem da escola mais cedo, aumentando assim suas chances de evasão e desinteresse? Espera-se poder refletir sobre essas questões a partir do relato da observação realizada na escola pesquisada.

3.3.4 - As Orientações Curriculares da Prefeitura de São Paulo

No ano de 2007 foram publicados pela Secretaria Municipal de Educação/ Diretoria de Orientação Técnica alguns documentos referentes ao currículo da rede municipal de educação de São Paulo. Foram várias publicações, porém duas em especial interessam a essa pesquisa: "Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para Educação Infantil" e "Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagens para o Ensino Fundamental – Ciclo I – primeiro ao quinto ano".

O documento referente ao EF interessa de maneira singular, pois, mesmo a rede municipal tendo deixado para 2010 a ampliação do EF, desde 2007 já existem orientações curriculares para a nova organização do EF no município. No item "Apresentação do Programa", constante do documento, estava explicitado:

> A Secretaria Municipal de Educação no âmbito da Diretoria de Orientação Técnica- Ensino Fundamental e Médio- está implementando o Programa de Orientação Curricular do Ensino Fundamental. O objetivo é contribuir para reflexão e discussão sobre o que os estudantes precisam aprender, relativamente a cada área do conhecimento, construindo um projeto curricular que atenda às finalidades da formação para a cidadania, subsidiando as escolas na seleção e organização de conteúdos mais relevantes a serem trabalhados ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental[1], que precisam ser garantidos a todos os estudantes. (PMSP, 2007b)

A nota, presente na citação, é a seguinte:

> [1]De acordo com o disposto em lei federal, o ensino de nove anos deverá ser implementado no município até o ano de 2010. Nossa preocupação ao elaborar esta proposta é considerar esse fato, antecipando a discussão curricular. (PMSP, 2007b)

Com a preocupação de definir e se antecipar à discussão curricular no ensino de nove anos, essa é a única menção que o documento fez ao fato da rede municipal ainda não ter, quando da publicação do documento, nove anos de duração. Também ficaram confusos e incertos como deveriam ser trabalhadas as orientações do documento no EF de oito anos, até a ampliação ser concretizada.

O objetivo deste tópico é evidenciar alguns aspectos presentes nos documentos, especialmente do EF, que contribuem para a compreensão da implantação do EF de nove anos na cidade de São Paulo. A opção por trabalhar também com o documento que orienta a EI é justamente pelo fato deste Programa de Orientações Curriculares ter sido implantado antes da ampliação do EF, e assim, nos anos de 2008 (ano em que este material foi distribuído à todos as professoras da rede, de acordo com a etapa em que a professora trabalhava) e 2009 as escolas terem seguido as orientações destes materiais, quando parte das crianças de seis anos ainda frequentavam a educação infantil. Em outras palavras, restam dúvidas sobre qual orientação a primeira série seguiu nos anos de 2008 e 2009 (se do primeiro ano ou do segundo ano do EF de nove anos), destacando-se que o currículo de parte das crianças de seis anos estava sendo orientado, nestes dois anos, pelas Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagens destinadas à educação infantil, e a partir da implantação em 2010, o currículo para essas crianças deveria ser orientado pelo documento destinado ao ensino fundamental.

Entende-se, portanto, que o documento destinado à educação infantil pode auxiliar a análise do momento de transição que se viveu na organização da educação básica na cidade de São Paulo. Considerou-se interessante relacionar, sempre que possível, as orientações curriculares da EI com as do EF, uma vez que a ampliação dessa etapa em um ano, em todo o país significou, essencialmente, a transferência do último ano da educação infantil para o EF,

sem desconsiderar o fato de que na cidade de São Paulo o número de crianças que terá efetivada esta transferência é pequeno, tendo em vista as mudanças já ocorridas nos critérios de matrícula para as duas etapas, conforme apontado anteriormente. Contudo, é interessante verificar que, ainda que as Orientações Curriculares para a rede municipal tenham sido publicadas em 2007, com a perspectiva do ensino fundamental de nove anos, o documento destinado à EI refere-se ao ensino da criança de zero a seis anos, à semelhança de muitos documentos nacionais, que mesmo após aprovação da lei mantiveram a destinação das publicações para educação infantil e ao atendimento das crianças de 0 a 6 anos. O documento paulistano, em particular, cita e referencia as antigas DCNs para EI (a Resolução CNE/CEB nº.01/1999) como base para grande parte de suas defesas.

> Além de reforçar a faixa etária de 0 a 6 anos como um todo, as diretrizes enfatizam que as propostas pedagógicas devem promover práticas de educação e cuidado que tratem de modo integrado os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais da criança, entendendo-a como um ser integral. (PMSP, 2007a, p.14)

Nesta direção, pretendeu-se apontar a presença ou ausência, nestes documentos da rede municipal, de aspectos relacionados à proposta de trabalho com as crianças de seis anos, tendo por princípio a definição de que seu modo prioritário de se relacionar com o mundo, com o conhecimento e de estabelecer relações é o brincar e as atividades lúdicas.

Inicialmente, utilizaremos o próprio documento do EF para justificar a análise destes documentos, uma vez que

> a forma de organização curricular tem enorme importância porque as decisões que se tomam condicionam também as relações possíveis que o aluno vai estabelecer em sua aprendizagem. Uma das condições necessárias para a organização e o desenvolvimento de um currículo articulado, integrado, coerente, é a escolha e a assunção coletiva pela equipe escolar, de concepções de aprendizagem, de ensino e de avaliação. (PMSP, 2007b,p19)

O trecho revela a ligação entre concepções, decisões que se tomam e relações possíveis que o aluno pode estabelecer em sua aprendizagem, bem como a importância de um projeto pedagógico coletivo da escola. Sendo assim, através da explicitação das concepções de aprendizagem, de ensino e de avaliação poderemos ter elementos para compreender a concepção de criança presente nos documentos e nas orientações à rede municipal para a implantação do EF de nove anos. Como as orientações curriculares acabam por sugerir um determinado currículo, as compreensões adotadas para a rede, como um todo, também poderão ser verificadas através do documento. Não estará presente neste trabalho o

julgamento da necessidade, intenção e significados de um único documento para orientar o currículo de todas as escolas municipais, definindo opções a serem seguidas. A proposta foi de, constatando-se a existência destas orientações e definições municipais, buscar nelas elementos que auxiliassem a compreensão do objeto da pesquisa.

Como ponto de partida encontra-se a definição dos locais de atendimento das crianças. No documento destinado ao EF, pensa-se a instituição como

> uma escola que seja um espaço educativo de vivências sociais, de convivência e, ao mesmo tempo, de apropriação, construção e divulgação de conhecimentos, como também de transformações de condições de vida das crianças que a frequentam. (PMSP, 2007b, p 11)

Já na EI, o papel da instituição educacional é descrito da seguinte forma

> CEIs, creches e EMEIs têm, dentre outros, o compromisso de garantir às crianças nelas matriculadas o direito de viver situações acolhedoras, seguras, agradáveis, desafiadoras, que lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados por seu valor formativo em relação aos objetivos expostos. (PMSP, 2007a, p 16)

A defesa da escola, tanto na EI como na EF, como um lugar que signifique mudanças nas crianças que a frequentam, seja na transformação das condições de vida ou na apropriação de conhecimentos, linguagens e saberes parece um consenso entre as etapas. A instituição assume a posição de local ideal/ adequado para proporcionar aprendizagens às crianças. Buscar-se-á a seguir verificar a quais aprendizagens os documentos se referem, qual o ensino proposto e portanto, qual avaliação está vinculada a estes modelos.

A forma de organizar e apresentar as aprendizagens que se esperam nas diferentes etapas são diferentes. Enquanto o EF organiza as expectativas em três grandes campos de conhecimento: Língua Portuguesa e Matemática, Natureza e Sociedade, Artes e Educação Física, a EI apresenta as aprendizagens em campos de experiências, que não "sendo estanques, se articulam de diferentes maneiras", sendo eles: a) experiências voltadas ao conhecimento e cuidado de si, do outro, do ambiente; b) experiências de brincar e imaginar; c) experiências de exploração da linguagem corporal; d) experiências de exploração da linguagem verbal; e) experiências de exploração da natureza e da cultura; f) experiências de apropriação do conhecimento matemático; g) experiências com a expressividade das linguagens artísticas.

Ainda que, aparentemente, o EF tenha rompido com a tradicional estrutura de disciplinas (que são retomadas posteriormente dentro de cada campo), parece-nos que a

apresentação das aprendizagens no documento da EI mostra-se mais abrangente para o trabalho com um ser humano integral, buscando atingir mais aspectos de sua formação. Um exemplo, que é fundamental para o tema, é o modo como a brincadeira aparece como aprendizagem nos dois documentos. Enquanto na EI se constituiu como um campo de experiência, no ensino fundamental ela não está explicitada separadamente, mas compõe o campo das artes e da educação física. Fica claro, nos dois trechos transcritos, o lugar da brincadeira na escola de ensino fundamental.

> As expectativas de aprendizagem para os cinco anos iniciais da escolaridade serão organizadas em torno de três grandes campos de conhecimento:
> (…)
> - conhecimentos sobre Arte e Educação Física considerando diferentes formas de expressão apoiadas em práticas culturais, **como a brincadeira**, a dança, o jogo, o teatro, a música, as artes visuais. (PMSP, 2007b, p.30, grifos meus)

> Ao organizar as expectativas de aprendizagem para o ciclo inicial do Ensino Fundamental, as manifestações corporais brincadeira e dança foram eleitas como temáticas principais a ser trabalhadas no decorrer do período letivo, embora o professor possa ampliar suas intervenções para outras práticas corporais (mímicas, ginásticas, esportes, etc.) (…) Com esse pressuposto, tanto as brincadeiras e danças tradicionais da cultura popular, quanto aquelas pertencentes às culturas indígenas ou africanas, passando pelas rurais e urbanas, poderão ser tematizadas e vivenciadas no ambiente escolar. (PMSP, 2007b, p.99)

Além da brincadeira vir determinada dentro de um campo temático, ou seja, por não ser valorizada em si mesma, aparentemente ela estará no currículo da escola de EF relacionada aos momentos de atividades dirigidas. Não há, em lugar nenhum, alguma referência à brincadeira como uma atividade inerente ao modo de ser das crianças (e do ser humano), que possa ou deva ser estimulada como atividade espontânea.

Como as orientações para EI destinam-se ao trabalho com crianças desde seu nascimento, é compreensível afirmar que haja diferenças nas formas de viver e processar as experiências vividas entre as muito pequenas e as um pouco maiores, entretanto, uma grande diferença que chama atenção é justamente como as relações entre crianças e entre crianças e adultos são consideradas na perspectiva da aprendizagem, e que outros fatores são decisivos para esta aprendizagem. Enquanto as orientações para EI parecem defender a proposta das relações e interações das crianças para proporcionar a aprendizagem, sendo a professora uma mediadora de tal tarefa, como se pode ver no trecho abaixo,

> [o professor] age de uma forma indireta, pelo arranjo do contexto de aprendizagem das crianças: os espaços, os objetos, os horários, os agrupamentos infantis. O professor atua de modo direto conforme interage com as crianças e lhes apresenta

> modelos, responde ao que elas perguntam, faz perguntas para conhecer suas respostas, as pega no colo quando se emocionam, e por vezes, opõe-se ao que elas estabelecem para ajudá-las a ampliar seu olhar, ensinar as regras sociais de seu grupo social ou aperfeiçoar seu modo de sentir as situações.
> Nesse sentido, as atitudes do professor podem ser chamadas de ações de ensino, ações que apontam significados que têm que interagir com as ações (e significados) das crianças. (PMSP, 2007a, p 24)

pode-se afirmar que o EF, em suas séries iniciais, parece desconsiderar estes aspectos e elevar um outro que, por fim, acaba norteando todo o currículo e atividades desenvolvidas: a leitura e a escrita. No item "leitura e escrita como responsabilidade de todas as áreas de conhecimento" verifica-se o seguinte trecho:

> Um dos problemas mais importantes a serem enfrentados pela escola relaciona-se ao fato de que a não garantia de um uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam construir conhecimentos, impede o desenvolvimento de um trabalho formativo nas diferentes áreas de conhecimento. (PMSP, 2007b, p26)

Assim, a leitura e escrita, como condição para qualquer outro tipo de aprendizagem na escola, torna-se o fundamento desta etapa de ensino, que, se iniciada mais cedo, mais cedo terá de lidar com isso. Se, para a EI, é impossível a escola se constituir como um espaço de aprendizagem sem as relações entre as crianças e entre as crianças e os adultos, na escola de EF é a leitura e a escrita que assume esse papel, da impossibilidade de se constituir um espaço de aprendizagem sem as mesmas.

Esse aspecto da leitura e da escrita como pontos fundantes de todo o currículo do EF aparece também em outros momentos, revelando sua priorização em detrimento da cultura infantil. Quando se trata da leitura e da escrita com tanta ênfase, corre-se o risco da exclusividade de tratamento deste aspecto, ou seja, destas se tornarem, de fato, as únicas preocupações do ensino fundamental nas séries iniciais.

Esta preocupação parece se confirmar quando verificamos, no documento de Orientações Curriculares, o lugar das outras linguagens, que não são estritamente a linguagem escrita. Nota-se que, assim como o brincar, todas as outras linguagens ficam restritas a dois campos do conhecimento: artes e educação física:

> A área de Artes e Educação Física agrega as variadas formas de percepção e expressão de ideias, sentimentos, emoções e saberes culturalmente construídos e reconstruídos, ou seja, compreende as diferentes linguagens. (PMSP, 2007b, p96)

O foco sobre alfabetização e letramento nas séries iniciais torna-se uma preocupação quando este aspecto do conhecimento obscurece todas as outras possibilidades de experiências nas escolas. Esta preocupação, que pode ser notada na própria divisão dos

campos de aprendizagens expostos no EF, revelava-se nas metas estabelecidas pela SME para as séries iniciais do EF em especial aos primeiros anos em relação à alfabetização. Partindo da teoria de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre as hipóteses conceituais de escrita construídas pelas criança no processo de apropriação da linguagem escrita, a SME explicitava (em seu site, consulta feita em 15/01/2010) que a meta a ser atingida pelas professoras no processo de alfabetização seria de que 85% das crianças da 1ª série e 100% na 2ª série se encontrassem na hipótese conceitual de escrita denominada "alfabética". O atingimento da meta proporcionava a professora regente da turma pontuação diferenciada a ser utilizada para fins de evolução funcional.

Nas Orientações Curriculares municipais para o EF (PMSP, 2007b), já considerando o EF de nove anos, encontrava-se, entre muitas outras, a expectativa para os alunos do primeiro ano de "escrever controlando a produção pela hipótese silábica, com ou sem valor sonoro convencional" e para o segundo ano "compreender o sistema de escrita alfabética, isto é, estabelecer relações entre fonemas e letras, ainda que com problemas na representação dos dígrafos e dos encontros consonantais"(p.40). Generalizou-se na rede municipal que as hipóteses conceituais de escrita de cada criança poderiam ser definidas através de "sondagens", com a solicitação da escrita pela criança em geral de 4 palavras (uma polissílaba, uma trissílaba, uma dissílaba e uma monossílaba) e uma oração. Após as sondagens, cada criança seria classificada de acordo com sua hipótese, sendo realizadas ainda planilhas constando o nome de todas crianças de uma turma e suas situação em relação às respectivas fases de escrita, ao longo do ano[29].

O controle do processo de alfabetização (com reflexos no processo de avaliação de alunos e das professoras) através das hipóteses conceituais de escrita (de forma hierarquizada) pode ter gerado, na rede, novas formas de classificação (e segregação) dos alunos. Os antigos alunos chamados de "fracos" seriam os que agora se encontrassem na "fase pré-silábica" ou "silábica com ou sem valor sonoro", e os chamados alunos "fortes" seriam os alunos nas fases "silábica-alfabética" ou "alfabética". Porém é preciso esclarecer, minimamente, esse equívoco tendo em vista a teoria de Emília Ferreiro.

Em 1974, Emília Ferreiro e Ana Teberosky iniciaram pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita, que teve suas descobertas divulgadas na obra "Psicogênese da Língua Escrita",

---

[29] Tais procedimentos podem ser verificados em SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Projeto Toda Força ao 1º ano: guia para o planejamento do Professor Alfabetizador.** São Paulo, SME/DOT, 2006.

de 1986. Entre outros resultados apresentados, as autoras marcaram a existências de hipóteses conceituais sobre a escrita, identificadas nas crianças pesquisadas.

Porém, deve-se contextualizar que a grande contribuição das autoras na obra, bem como em diferentes produções que a seguiram, tinham em vista mudar a concepção e os objetivos da alfabetização das escolas tradicionais, "aquelas que supõem que só se aprende algo através da repetição, da memorização, da cópia reiterada de modelos, da mecanização". (Ferreiro, 2008, p.22). Tratava-se de trazer à tona a necessidade do processo de alfabetização basear-se na função da língua escrita na sociedade, na convicção de que as crianças possuem muitos conhecimentos sobre a língua escrita mesmo antes de iniciar o processo de alfabetização formal e que a aprendizagem da escrita não passava por "sequências idealizadas de progressão cumulativas". Considerava-se que compreender a forma do processo de construção da escrita pela crianças era necessário para embasar uma nova concepção sobre a alfabetização. Porém, nas palavras de Ferreiro (2008, p. 75) "Não se deve confundir a necessidade teórica de encontrar os antecessores psicogenéticos com a pseudo-necessidade institucional de encontrar maneiras de classificar as crianças como "aptos/não aptos", "maduros/ não maduros", "prontos/não prontos" etc." e a autora completa, em nota de rodapé do mesmo parágrafo,

> A utilização dos resultados de pesquisa como "testes" escapa à responsabilidade do pesquisador: eu não fabriquei nenhum teste de "quatro palavras e uma frase"; nem de "análise das partes de uma oração escrita" e, mesmo assim, usam-se no Brasil essas expressões para designar provas utilizadas com fins diagnósticos. Eu nunca disse que, quando uma criança produz escritas silábicas, está "pronta" para a aprendizagem da leitura e da escrita e, no entanto, alguns colegas – inclusive brasileiros – assim o sugerem. (Ferreiro, 2008, p.75)

Assim, as práticas realizadas na rede municipal pouco (ou nada) condizem com a tese defendida por Emília Ferreiro sobre o uso do conhecimento teórico sobre as produções escritas das crianças. Feito esse parênteses sobre o equívoco em relacionar algumas práticas adotadas pela SME à teoria de Emília Ferreiro, voltemos aos documentos das Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem para o EF da rede municipal.

Considerado o papel de destaque que a leitura e a escrita ocupam na orientação do currículo para o EF (enquanto a aprendizagem mais desejada) e a utilização das avaliações externas para, em grande medida, verificação de tais aprendizagens, chega-se a mais um ponto importante para a tomada de decisões no âmbito escolar: a avaliação.

A avaliação do processo educacional apresenta contradições no documento do EF,

pois, de um lado, ela se propõe diagnóstica e processual, percebida em diferentes momentos do cotidiano e da vida escolar, buscando superar dificuldades, conforme o trecho

> A avaliação deve ocorrer no próprio processo de trabalho dos estudantes, no dia-a-dia da sala de aula, no momento das discussões coletivas, da realização de tarefas em grupos ou individuais. Nesses momentos é que o professor pode perceber se seus estudantes estão ou não se aproximando das expectativas de aprendizagens consideradas importantes, localizar dificuldades e auxiliar para que elas sejam superadas. […] A avaliação, com tal dimensão, não pode ser referida a um único instrumento nem restrita a um só momento ou a uma única forma. (PMSP, 2007b, p23)

Por outro lado, apresentam-se instrumentos "quase únicos" de classificação das escolas e dos alunos da rede municipal de ensino, como a Prova Brasil, de incidência nacional e a Prova São Paulo, exclusivamente da rede municipal. A Prova São Paulo constitui-se numa única e mesma prova aplicada a todos os alunos de uma determinada série do EF, desconsiderando os projetos de cada escola e suas realidades. Por fim, é a Prova São Paulo e não a avaliação das unidades, das professoras sobre seus alunos, suas necessidades e desempenhos coletivos que determinam a política municipal de educação, incluindo a política curricular, de formação continuada, de aplicação de recursos, etc.

> A prova São Paulo, por meio da avaliação anual do desempenho dos alunos nos anos do ciclo e nas diferentes áreas de conhecimento no Ensino Fundamental, tem como objetivo principal subsidiar a Secretaria Municipal de Educação nas tomadas de decisões quanto à política educacional do município. (PMSP, 2007b, p14)

Se a avaliação externa determina a política municipal e a avaliação processual da vida escolar de cada aluno e da escola como um todo pouco tem influência, fica claro uma dedicação quase que exclusiva para o alcance de uma meta (o bom aproveitamento na Prova São Paulo) que é externa à unidade e a seus sujeitos principais. Enquanto o EF se preocupa com as avaliações externas e com isso a primeira definição parece tornar-se lentamente letra morta, a EI, que ainda não passa por processos homogeneizados de avaliação tal qual o EF, pode-se dedicar a um modelo e a uma concepção de educação que respeite tanto as crianças quanto as professoras atuantes das unidades. Observe-se o trecho:

> A avaliação, (…), não deve ter a finalidade de promoção das crianças, mas sim o acompanhamento do seu desenvolvimento. Por isso, deve ser contínua e não ocorrer apenas em alguns momentos. (…) A avaliação, além de ouvir os pais, deve gradativamente incluir a própria criança. (...)A avaliação que mais deve interessar ao professor é aquela que não compara diferentes crianças, mas a que compara uma criança com ela mesma, dentro de certo período de tempo. (PMSP, 2007a, p.28)

Longe das comparações e das classificações em ordens de *ranking,* tanto das classes

quanto dos alunos, as unidades de EI podem se preocupar com o desenvolvimento de cada criança em relação a si mesma, seus avanços, suas dificuldades, suas demandas e desafios a serem enfrentados. O trabalho pode ser orientado para avanços nas diferentes linguagens, compreendendo algo que parece tão primordial e óbvio quando se tratam de seres humanos: a diversidade. O instrumento para esta avaliação, não deve se constituir apenas de um registro, mas um recurso para novas propostas e ideias, que supere um único tipo de instrumento, contrariando a lógica geralmente adotada no EF e nos indicadores dos níveis da educação brasileira, que tem nas provas e testes de múltipla escolha suas únicas ou principais referências.

Outro aspecto que revela as condições e diferenças entre o ensino fundamental e a educação infantil é a valorização dos espaços de trabalho das crianças. Enquanto a discussão do espaço e do tempo assumiu nos últimos anos grande significado para o campo de estudo da educação infantil, possibilitando discussões acerca dos tempos e espaços escolares para a educação das crianças pequenas, e como tal, aparecem no documento como dois tópicos em destaque, no EF a sala de aula aparece como o lócus prioritário de se aprender. Em nenhum momento aparecem outras possibilidades no documento, outros locais a serem explorados na escola para o alcance dos objetivos, sendo que o primeiro parágrafo se destina à apresentação das expectativas de aprendizagem referentes às diferentes áreas de conhecimento e se inicia da seguinte maneira:

> A forma de planejar o trabalho **em sala de aula**, organizando e agrupando conteúdos, tem enorme importância porque a decisão que se toma condiciona também as relações possíveis que o aluno pode estabelecer em sua aprendizagem. (PMSP, 2007b, p30, grifo meu)

A forma como se frisa o local de trabalho, a sala de aula, é discriminadora de outros locais possíveis de aprendizagens. Em não havendo nenhuma outra referência a locais de aprendizagem na escola de EF, subentende-se que a sala de aula assume o único lugar onde se dão as aprendizagens das crianças na escola de EF. Como pensar essa determinação espacial para crianças de seis anos, cheias de energia e vida? Que aspectos são valorizados quando se restringe a vida escolar das crianças às suas experiências dentro de uma sala, em geral ocupada completamente com carteiras?

O documento das Orientações Curriculares para a rede municipal de São Paulo pode ser relacionado às novas “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino fundamental de 9 (nove) anos” - Resolução CNE/CEB nº. 07/2010. Ainda que eles apresentem diferenças

estruturais (um é direcionado a uma rede específica e se coloca como documento de orientação sobre expectativas de aprendizagem ano a ano e o outro tem abrangência nacional e se propõe a indicar diretrizes de forma mais ampla) é possível fazer pequenas indicações de pontos onde há aproximações ou distanciamentos entre os documentos, em especial sobre os pontos levantados acima.

A primeira delas é que enquanto a rede municipal se antecipou a discussão do currículo para o EF de nove anos, lançando o documento três anos antes da implementação dessa organização na cidade, o CNE publicou as novas diretrizes para o EF de nove anos quatro anos depois de sua aprovação. Ou seja, não há uma sincronia entre os tempos de implementação do EF de nove anos e esses documentos de Orientações Curriculares, importantes para nortear o trabalho a ser realizado pelas escolas. Outro ponto que podemos considerar é que enquanto na rede municipal mostrou-se um distanciamento ente EI e EF, no documento do CNE, os princípios destacados (éticos, estéticos e políticos) são os mesmos das DCNs da EI (desde a primeira versão das mesmas, em 1999). São apontadas também no documento nacional preocupações com a continuidade da trajetória escolar das crianças, considerando a necessidade da recuperação do caráter lúdico do ensino, especialmente para os anos inicias. Entretanto, as considerações sobre a ludicidade e a brincadeira encerram-se aí e a divisão dos componentes curriculares da base comum nacional se assemelham nos dois documentos.

Nas DCNs para o EF de nove anos a questão da avaliação também é abordada com a ambiguidade entre a avaliação da aprendizagem, processual, diagnóstica e participativa, e os instrumentos de avaliação externa (nacional, estaduais e/ou municipais). Destaca-se que as duas devem ser articuladas, reforçando a política implantada e generalizada de avaliação no país. Por fim, ainda que de forma sutil, a leitura e a escrita (juntamente com o cálculo) são apontados como meios básicos para o desenvolvimento da capacidade de aprender (art. 7º), o que lhes confere uma posição especial dentro das diretrizes curriculares, à semelhança do documento municipal.

Ainda que organizadas e publicadas em momentos diferentes da ampliação do EF, pode-se dizer que o documento municipal, como publicação anterior, poderia ser revisto à luz da publicação das DCNs nacionais, esperando que se incorporasse, especialmente, aspectos necessários para a transição das crianças da etapa da EI para o EF.

Os documentos municipais de Orientações Curriculares e Expectativas de

Aprendizagem para EI e para o EF apresentam dados específicos referentes a cada campo de aprendizagem e seu momento de apropriação, porém a intenção desta análise não foi de anunciar o que cada estágio ou cada série precisaria aprender em cada campo de conhecimento de acordo com esses documentos. A intenção foi de, com os pequenos trechos selecionados, revelar que, se partirmos das referências curriculares para a cidade de São Paulo, podemos afirmar que se está muito longe de uma verdadeira e desejável integração entre as etapas de ensino (EI e EF). E que a probabilidade das mudanças necessárias no EF para passar a ver as crianças enquanto sujeitos, ainda é muito pequena.

No próximo capítulo serão apresentados os dados do estudo de campo, com a intenção de articular o observado na escola com os documentos até então apresentados. Será interessante também analisar a possibilidade da presença das crianças de seis anos no EF provocar mudanças na estrutura da escola e questionar as orientações publicadas caso as crianças, suas formas de viver e ver o mundo, seus desejos, suas necessidades e suas interações fossem “desinvisibilizadas” pela escola.

4 – Organização do ensino fundamental de nove anos na prática: revelações da pesquisa de campo

> *O estudo de caso valoriza o conhecimento experiencial e enfatiza o papel importante do leitor na geração desse conhecimento. É o leitor que deve perguntar a si mesmo: o que existe nesse estudo que eu posso aplicar à minha situação? E ao fazer as associações e dissociações, o leitor vai construindo as suas próprias interpretações, vai desenvolvendo o seu processo de compreensão das coisas, da realidade, do mundo. (ANDRÉ, 1984, p.53)*

Neste capítulo serão apresentados os dados coletados a partir da pesquisa de campo realizada em uma escola da rede municipal de São Paulo. A apresentação foi dividida em seis tópicos, selecionados a partir da análise da documentação legal sobre o tema, realizada no capítulo anterior. Deu-se prioridade para a observação dos aspectos constantes nas normatizações e orientações, quais sejam: adequações físicas e materiais da escola; formação de professoras, processos de participação e proposta pedagógica para o 1º ano.

Em todos os casos, o pretendido foi articular os textos dos documentos legais e de orientação com o observado na escola e o relatado pelos sujeitos nas entrevistas. Visando reconhecer e considerar a opinião dos envolvidos com a mudança, foram acrescentados dois tópicos: o primeiro em relação às manifestações das crianças sobre alguns desses aspectos, considerando tanto as ações e falas observadas no cotidiano como o que foi expressado nas entrevistas e o segundo contendo a opinião dos adultos participantes da pesquisa sobre as mudanças na organização da educação básica.

4.1 – Caracterização da escola

A escola onde foi realizada a pesquisa de campo era uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) da rede de ensino de São Paulo, situada na zona oeste da cidade. As informações sobre suas principais características foram coletadas a partir da leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Unidade Escolar, de 2009, que foi prontamente disponibilizado pela Coordenadora Pedagógica, da leitura de atas de reuniões e de observações do cotidiano escolar durante o primeiro semestre de 2010. O motivo da disponibilização do PPP do ano anterior foi a ainda não consolidação do PPP do ano vigente, em processo de ajustes durante minha estadia na escola.

Fundação da escola, localização, entorno escolar e comunidade atendida

Tratava-se de uma escola fundada no ano de 1969, portanto com 41 anos. A escola se situava à margem de uma rodovia com grande movimentação de transportes (ônibus e automóveis) e era descrita no PPP como uma escola "de passagem", atendendo a 34 bairros da região, devido à sua boa localização e fácil acesso.

Segundo o PPP/2009, a região apresentava casas regulares, geralmente em ruas asfaltadas, casas comerciais como lojas, padarias e açougues. Em seu entorno, havia poucos edifícios residenciais de construções mais recentes e um córrego que cortava a região no sentido sul-norte, ao longo do qual existia uma favela bastante habitada e uma das mais antigas da região. No momento da pesquisa estavam canalizando o córrego e realizando as obras de implantação do Parque Linear. Ao sul da rodovia existiam indústrias, depósitos de material, grandes áreas abertas com vegetação, um hipermercado, um parque municipal e um *shopping center*. Três comunidades compunham a região. A maior delas era a do bairro mais próximo à escola, onde morava maior parte dos alunos. No bairro vizinho existia outra comunidade, espécie de prolongamento da primeira e ainda uma terceira comunidade, mais urbanizada e com a maior parte dos esgotos canalizados. A escola atendia principalmente a moradores dessas comunidades e "por atender a uma clientela distinta, é difícil formar uma comunidade coesa e participativa que se sinta responsável por este espaço" (PPP, 2009).

Em 2010, foi aplicado um questionário às famílias para que se fizesse a atualização da caracterização da comunidade escolar no PPP. Ao final da minha estadia na escola, pude ter acesso ao texto que foi produzido após a tabulação das respostas, o qual transcrevo a seguir.

> Os dados de procedência dos alunos mostram que se trata de uma população essencialmente de migrantes, boa parte dela oriunda dos estados do Nordeste. A grande maioria mora nas proximidades da escola, boa parte nas comunidades que existem nos bairros ao redor, sendo portanto de extração humilde. Em relação às condições de moradia, parte das famílias mora em casas de alvenaria, abrigando famílias numerosas em detrimento do tamanho da residência. Temos também famílias que residem em casas de madeira, ao longo do córrego, e em virtude da implantação do Parque Linear foram desabrigadas e temos agora alunos provenientes de bairros mais distantes que continuam matriculados em nossa unidade escolar. Muitas famílias também enfrentam hoje o problema do desemprego. Em relação ao grau de escolaridade, a maior parte possui o primeiro grau incompleto. Apenas uma pequena parcela possui o segundo grau completo.
>
> A clientela escolar carece de oportunidades culturais e de lazer, o que limita o universo cultural desses alunos, condicionados a um ambiente hostil, onde impera a "força". Esta condição reflete-se nas atitudes dos alunos dentro da escola, com

> constantes problemas disciplinares e conflitos entre eles. [...]
> A população atendida por nossa unidade escolar, em sua maioria, diz ver na escola a possibilidade de aquisição de conhecimentos. (PPP, 2010)

O fato citado no trecho acima sobre algumas famílias terem sido desabrigadas foi comentado pela diretora, durante conversa informal, como sendo o motivo do agravamento do problema de disciplina na escola. A coordenadora pedagógica esteve afastada em 2009 por oito meses (licença maternidade e outras licenças) e disse ter ficado assustada ao retornar. Ela afirmou que ainda que problemas de disciplina acontecessem em todos os lugares, algo "havia se perdido" durante sua ausência e os problemas, no seu retorno, estavam mais graves. A diretora associou essa mudança à comunidade, que estava sendo desalojada para reurbanização da área, porém não mencionou como a escola discutiu e abordou esse problema. A indisciplina dos alunos e a depredação da escola foram assuntos constantes na sala das professoras durante o período que observei a escola, fato que se mostrou reincidente quando da leitura dos livros de atas de reuniões pedagógicas, onde os problemas disciplinares estavam presentes, como pauta, em 90% das reuniões.

Quantidade de turmas, alunos, funcionários e projetos

A escola atendia cerca de 1050 alunos no ensino fundamental regular (todas as séries), em dois turnos diurnos, de 5 horas cada. A organização do ensino estava dividida em dois ciclos com duração de quatro anos cada (anos iniciais e anos finais). Em 2009, a orientação da Diretoria Regional de Educação foi que as 1ªs séries tivessem 32 alunos e as demais 36 (informação retirada de Ata de reunião pedagógica de abril de 2009). Em 2010, o período da manhã contava com 15 turmas sendo 12 turmas dos anos iniciais do EF e 3 turmas de 8ªs séries. No período da tarde havia outras 13 turmas, sendo uma delas de 4ª série integrante do Programa Intensivo Ciclo I (PIC) e as outras turmas dos anos finais do EF. O PIC era um programa realizado pela SME em toda a cidade, onde se pretendia fazer um trabalho diferenciado com os alunos com dificuldades de aprendizagem ao final dos anos iniciais, buscando superar defasagens em relação ao que era proposto para essa etapa. Em geral, alunos que eram retidos na quarta-série eram matriculados em turmas de PIC.

O PPP da escola explicitava os critérios para a formação das turmas/ classes. Nos 1os anos do Ciclo I as classes vinham formadas pela Diretoria Regional de Educação, que compatibilizava a demanda do ano inicial entre escolas municipais e escolas da rede estadual.

Com a lista encaminhada pela DRE, cabia à escola apenas efetivar a matrícula. Nas demais séries, a escola relatava compor as turmas através de "zona proximal de aprendizagem, com formação de classes heterogêneas, respeitando-se dois fatores: aproveitamento e questões disciplinares" (PPP, 2009).

Ainda que a escola estivesse adotando, pela primeira vez, o início do EF de nove anos, as turmas ingressantes na escola continuavam sendo chamadas de 1ª série (e não 1º ano). Havia duas turmas de 2ª série do EF de oito anos e uma turma de 2º ano do EF de nove anos, que eram de crianças também ingressantes na EMEF. Ainda assim, todas as turmas eram chamadas de séries, não havendo diferenciação na nomenclatura entre a organização do EF de oito ou de nove anos.

A escola contava com aproximadamente 75 funcionárias públicas, sendo aproximadamente 60 professoras. A limpeza e a cozinha da escola eram realizadas por empresas terceirizadas.

O PPP da escola revelava uma série de projetos que haviam sido adotados nos últimos anos com foco no processo de alfabetização. Segundo o documento, em 2002 houve a "percepção de dificuldades na apreensão de habilidades leitoras e escritoras". Em 2003 e 2004, o projeto destacava falta de pessoal para fazer recuperação paralela e assim constatava um instrumento a menos para solucionar o problema. Em 2004, iniciou-se o Projeto Alfabetização e Letramento. Em 2006, houve diminuição da evasão na escola (através do acompanhamento de frequência) e o Projeto Ler e Escrever, que "ajudou no trabalho". Em 2010, o Projeto Especial de Ação (PEA) da unidade denominava-se "Alfabetização, letramento e construção de saberes (janelas abertas para a cidadania: educação de qualidade)". O projeto visava "proporcionar uma educação de qualidade que garanta a permanência e a continuidade de estudos do educando contribuindo na melhoria das suas condições de vida de modo que lhes propicie formas de acesso aos bens sociais, culturais e políticos dignos ao desenvolvimento do ser humano" (PEA, 2010). Para atingir esse objetivo, estavam descritas, entre outras, metas de alfabetização (85% ao final do 1º ano e 100% ao final do 2º ano, bem como garantir a alfabetização dos alunos dos 4ºs anos e dos anos finais do EF) e de desenvolvimento das competências leitora e escritora. Como metodologia, enfatizava-se a realização de leituras compartilhadas, organização de ambientes estimulantes, trabalho com diferentes gêneros textuais e melhora da auto-estima dos alunos através de divulgação de suas produções e realização de feira cultural, bem como o trabalho com os outros projetos

existentes na escola.

Além do PEA, a unidade contava com outras ações estruturadas em projetos, como o EDUCOM, musicalização, teatro, meio ambiente, alunos monitores de informática educativa, eventos culturais, saídas pedagógicas e campeonatos esportivos de integração.

As metas estabelecidas para alfabetização no PEA de 2010 não faziam distinção entre o EF de oito ou de nove anos, nem diferenciava, por exemplo, o 2º ano do EF de oito anos com as 2ªs séries, revelando que a documentação da escola ainda não havia incorporado as mudanças ocorridas. Durante a pesquisa de campo, foi possível acompanhar, em uma das primeiras reuniões pedagógicas do ano, momento de planejamento e definição das metas entre as professoras. Reuniram-se as 2 professoras do 1º ano e a professora do 2º ano do EF de nove anos, tendo em vista que todos seus alunos eram ingressantes na EMEF. Nessa reunião, as professoras e a coordenadora, junto com as estagiárias do programa "Toda Força ao Primeiro Ano" (TOF), discutiram as metas que seriam estabelecidas para as turmas, em especial no quesito alfabetização. Em todas as áreas, a referência utilizada para pensar o planejamento anual foi o documento da SME (2007b) "Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem -Ensino Fundamental I".

A coordenadora apresentou dúvidas sobre as metas de alfabetização com a mudança na organização do EF e, considerando que não havia recebido resposta a esse questionamento do órgão central, deixou a decisão a ser tomada pelo grupo de professoras, que definiu que o objetivo em relação à alfabetização seria de que 85% das crianças do 1º ano do EF de nove anos chegassem ao final do ano na hipótese de escrita "silábica com valor sonoro" e que as 85% das crianças do 2º ano estivessem, ao final do ano, na hipótese "alfabética". Nas outras áreas de conhecimento ficou decidido que os objetivos seriam seguidos de acordo com as Orientações Curriculares da PMSP.

Avaliação do Processo Educativo

O PPP da escola anunciava que

> o acompanhamento do processo global será feito no cotidiano da escola, através de discussões embasadas em dados estatísticos levantados e demais registros das situações apresentadas, com espaço reservado no horário coletivo, conforme os procedimentos metodológicos que constam no PEA, reuniões de Conselho de Escola e Pedagógicas . […] [A avaliação] deve ser contínua, processual, cumulativa. A escola adotará a avaliação investigativa inicial a fim de instrumentalizar o professor para adequação de seu planejamento e toda vez que haja a introdução de novas

> sequências de situações didáticas. Com relação aos instrumentos e técnicas a serem utilizadas na avaliação do desempenho do aluno, estabeleceu-se a utilização de diferentes códigos, de forma a considerar as diferentes aptidões dos alunos. O aluno será avaliado através da participação em classe, produção de textos e exercícios, pesquisas, trabalhos em grupo, provas, tarefas em casa, etc. Será levada em conta também a organização do aluno, através do trato com o seu material. Auto avaliação também será utilizada, para a construção de autonomia do aluno e da objetividade desejada para o processo. O registro e documentação das avaliações são realizadas semestralmente e expresso através das menções: P, S, NS (significando Plenamente satisfatório, Satisfatório e Não Satisfatório, respectivamente). Este registro é feito em diários de classe e através de fichas individuais. Além do aproveitamento, o aluno deverá ter um mínimo de 75% de frequência em todos os componentes curriculares, e no mínimo 50% em cada componente curricular, tendo direito a justificar-se ultrapassando o limite de 25% do total de aulas dadas para aprovação. Neste último caso, o aluno terá direito à compensação de ausências, somente quando apresentar atestado médico ou de trabalho, de acordo com a legislação vigente, ou ainda em casos de exceção, analisados pelo conselho de Classe. (PPP, 2009)

Durante o período da pesquisa, foi possível acompanhar um Conselho de Classe das 1ªs séries e do 2º ano do EF de nove anos. Objetivamente, as informações consideradas mais importantes ao Conselho foram: a) hipótese de escrita; b) número de faltas; c) comportamento/ agressividade e d) envolvimento da família. A Coordenadora Pedagógica acompanhou e registrou as informações do Conselho e contribuiu fazendo perguntas sobre as crianças, perguntas essas relacionadas aos quatro itens citados.

Durante o Conselho de Classe foi feito também um perfil da cada turma (participação, rendimento nas atividades e comportamento). Contradizendo o explicitado no PPP, para colocação dos conceitos no diário de classe, a coordenadora indicou como critério a hipótese conceitual da escrita na qual a criança se encontrava. Primeiro indicou que quem estivesse na fase "pré-silábica ou silábica sem valor sonoro" fosse conceito NS. As crianças que estivessem na fase "silábica com valor sonoro" ou "silábica alfabética" ficariam com S , e as crianças alfabéticas fossem PS. A partir de meu questionamento às professoras, durante o conselho, sobre quais seriam os objetivos do 1º ano, no qual elas recordaram que estabeleceram que todos deveriam estar na fase "silábica" ao final do ano, as professoras (pois a coordenadora se ausentou por um instante) combinaram que colocariam NS apenas para os alunos na fase "pré-silábica".

Descrição do espaço físico da escola

As condições do prédio eram boas e se tratava de uma escola grande, contando com manutenção constante (foi relatado uma reforma, em 2006, na quadra coberta e, em 2007,

reforma nos banheiros e telhados). Ao final do mês de junho de 2010 a escola passou por uma reforma (pintura de paredes e corredores, troca de lousas e vidros das janelas). Segundo o PPP da escola (2009),

> a construção da escola foi feita sobre um lençol freático, acarretando uma umidade constante, minimizada por obras de contenção. Com uma construção antiga, o prédio necessita de ajustes na distribuição dos ambientes, em função de constantes divisões que foram feitas para comportar todos os setores de pessoal. […] ao longo dos últimos anos, houve uma melhoria nas condições físicas do prédio.

A escola estava dividida em três pavimentos, sendo dois abaixo do nível da rua principal, com uma área externa acidentada, onde existiam duas quadras em desnível e a área de recreação. No andar do nível da rua havia uma entrada que dava acesso à secretaria da escola, à sala das professoras (com amplo espaço, possuía uma mesa grande e laterais com pequenos armários destinados às professoras). Havia uma outra sala destinada aos horários de estudos das professoras, as chamadas horas-atividades. Ainda na parte de cima, havia um espaço para direção (com uma ante sala e duas salas menores) e uma sala para a coordenação pedagógica (com duas mesas), ao lado dos banheiros (dos funcionários) masculino e feminino. No primeiro andar havia ainda 9 salas de aula, 1 sala de leitura/ biblioteca e 1 sala de informática, além de uma sala destinada ao projeto de rádio da escola.

Foto 1. Vista do prédio escolar do jardim interno

Foto 2. Sala das Professoras

Foto 3. Sala de Leitura

Descendo um andar encontravam-se quatro salas de aula, um pátio interno com mesas grandes para as refeições (refeitório) e espaço livre, um pátio externo coberto e um parque com brinquedos (que ficava num patamar acima, entre o segundo e o terceiro andar). Lá encontravam-se também a cozinha e os banheiros destinados aos alunos (um masculino e um feminino).

No segundo pavimento, abaixo do nível da rua estavam as salas das primeiras séries (2 salas de aula), em frente a um "auditório" (um salão com um palco ao fundo). Nesse andar, havia nas paredes pinturas de imagens de contos de fada tradicionais, que foram feitas durante o início do semestre. Havia também dois banheiros, um masculino e um feminino, e uma sala onde eram guardados os materiais de ginástica, sala que dava também acesso ao pátio externo. Na área externa, havia um pátio e uma quadra descobertos, um ginásio (com quadra coberta e arquibancada) e uma área verde considerável, com gramado e algumas árvores antigas. Os espaços eram todos divididos por portões, muitas vezes fechados com cadeado.

Foto 4. Corredor das salas dos 1os anos

Foto 5. Quadra descoberta

Durante o período da pesquisa, os espaços acima descritos foram observados no decorrer de sua utilização com a turma de primeiro ano. A seguir, serão explorados um pouco mais os espaços observados e utilizados pelas crianças no período de aula, a começar pela própria sala de aula do primeiro ano do EF de nove anos.

A sala de aula do primeiro ano ficava dois andares abaixo do nível da rua. Era o andar mais baixo da grande escola. A sala era grande, com aproximadamente 6,5 m x 8,5 m. Uma lateral da sala era composta por janelas do tipo vitral. As janelas davam para o estacionamento da escola e entre a sala e o estacionamento havia um jardim, um gramado com uma árvore grande e antiga. Pela janela podia-se ver várias árvores e a área externa não oferecia barulho para a sala de aula. A vista era bastante agradável. Dentro da classe, havia 30 carteiras individuais, agrupadas em 5 grupos de 6 carteiras, como "mesões". No decorrer do semestre a professora variou a organização das mesas formando grupos de 4 carteiras. Havia um bom espaço para circulação. À frente, do lado esquerdo a mesa da professora, uma lousa onde a parte central é de quadro branco e as laterias, quadro negro. Acima da lousa estava colocado o alfabeto em letra bastão maiúscula, precedido por uma imagem do ursinho Pooh e Leitão, personagens da Disney. Abaixo do alfabeto, colado no quadro branco, os numerais de 1 a 10 e abaixo deles, um cabeçalho contendo o nome da escola, o nome da cidade e a data por extenso, o nome da professora e a turma, além de um espaço para a escrita do nome do aluno.

Foto 6. Sala de aula do 1º ano

Foto 7. Sala de aula do 1º ano

Colado na lousa, do lado esquerdo, havia a lista com os nomes dos meninos e das meninas da sala. Do outro lado, havia uma lista com os dias da semana. Na frente, do lado esquerdo, havia uma prateleira com letras móveis, jogos de mesa, materiais como cola, lápis de cor e giz de cera. Ao lado, um armário. Em cima de ambos, uma grande quantidade de

livros destinados à primeira série (havia livros das disciplinas História, Geografia, Ciências e Matemática, aproximadamente 30 livros de cada). Ao fundo da sala, duas mesinhas cobertas com um tecido verde faziam o "cantinho da leitura". Nele havia alguns livrinhos infantis e vários gibis. Na parede, logo acima, o nome do espaço "cantinho da leitura" e uma poesia intitulada "meu livrinho querido". Na parede de trás, um cartaz com os aniversariantes do mês, outro com o calendário do mês e algumas figuras de lápis gigantes que enfeitavam a parede.

Foto 8. Parede dos fundos da sala de aula

Foto 9. Prateleira de jogos da sala

Foto 10. Cantinho da Leitura na sala de aula

Chamou a atenção a altura da carteira. Ela era alta para a maioria das crianças, que ficavam sem apoiar o pé no chão e portanto balançavam as pernas pra frente e para trás. Em dado momento, no primeiro dia de observação, uma perna "balançante" acertou um outro menino por baixo da mesa, e o "chute" foi revidado.

A carteira grande era percebida pelas crianças. Exemplo dessa percepção aconteceu quando uma criança comparou o meu tamanho com o dela ao sentarmos nas mesinhas.

> Hoje Janaina entrou na sala de aula de mãos dadas comigo, e quis se sentar ao meu lado. Me dirigi para a última mesinha de quatro lugares que estava vazia, ao fundo da sala, pois todas as crianças já haviam se sentado. Janaina veio comigo e queria que eu sentasse ao seu lado, porém na carteira mais próxima da lousa. Sugeri que trocássemos de lugar, porque eu era mais alta do que ela. Foi quando ela, ao me ver sentar, exclamou: "Você não fica baixa na cadeira!" Eu sem entender direito, perguntei: "E você, fica?" e ela disse "Eu fico. Olha só!" e passou a mão no limite da mesa, marcando onde a mesa fica na altura do seu peito. (Caderno de campo, 17/03/2010)

A adequação dos espaços físicos e do mobiliário foi uma preocupação notada nos documentos oficiais das diversas instâncias analisadas. Em nível nacional, essa preocupação foi apontada pelo Conselho Nacional de Educação e por documentos do MEC, conforme exemplificado abaixo no Parecer CNE/CEB nº 18/2005 e no documento do MEC "Passo a Passo para Implantação".

> A antecipação da escolaridade obrigatória, com a matrícula aos 6 (seis) anos de idade no
> Ensino Fundamental, implica em:
> [...]
> 6 - Providenciar o atendimento das necessidades de [...] espaço, materiais didáticos, mobiliário e equipamentos - todos estes elementos contabilizados como despesas com manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental. (Brasil, 2005d)

> A organização do novo Ensino Fundamental com nove anos de duração e, conseqüentemente da proposta pedagógica, implica na necessidade imprescindível de um debate aprofundado sobre essa proposta, sobre a formação de professores, sobre as condições de infra-estrutura e sobre os recursos didático-pedagógicos apropriados ao atendimento e o essencial: a organização dos tempos e espaços escolares e tratamento, como prioridade, o sucesso escolar. (BRASIL, 2009a)

Em nível municipal, o Conselho Municipal de Educação apontou (Indicação CME nº.07/2006) a necessidade de infraestrutura adequada às crianças de seis anos, preocupação que deveria ser contemplada no Projeto Municipal de Implantação do Ensino Fundamental de nove anos:

> Recomendações para o período de transição:
> A efetiva implementação do ensino fundamental de 9 anos pressupõe:
> * Garantia de infra-estrutura que disponibilize espaços físicos, equipamentos e materiais didáticos, acervo bibliográfico e mobiliário compatível com as características dos alunos atendidos no ensino fundamental de 9 anos, inclusive adequados às crianças de seis anos. (PMSP, 2006c)

A foto abaixo exibe o mobiliário escolar observado na escola pesquisada, demonstrando sua inadequação tendo em vista a altura dos mesmos e o tamanho das crianças.

Foto 11. Criança sentada em sua carteira

No entanto, a professora responsável da turma considerava a sua sala de aula um privilégio específico dessa escola, fruto da organização que se deu. A sala de aula era utilizada somente no período da manhã, com a turma do primeiro ano, ficando vazia no período da tarde. Para a professora, essa era uma vantagem que possibilitava a organização desse espaço da maneira que ela desejasse.

> É um privilégio ter uma sala assim...Para mim tá sendo um privilégio, porque no curso que eu fui, com as outras professoras, elas não tem este espaço, elas continuam com aquele espaço que os alunos do ciclo II destroem tudo que eles colocam, e riscam as carteiras, e pixam as salas. Aqui não. A sala é só minha, do jeitinho que eu deixo fica, ponho meus cadernos em cima da mesa ficam, ponho os trabalhinhos deles para secar em cima da mesinhas e no outro dia amanhece do mesmo jeito, aí eu guardo, ninguém mexe, a sala é só minha, eu posso ter meu cantinho da leitura, posso formar cantinho do que eu quiser, posso ornamentar, colocar os trabalhinhos deles, porque ninguém vai destruir o que eles fazem, é o ambiente deles, posso fazer trabalho em grupo, colocar a sala assim, dispor em grupinhos. Eu que escolhi arrumar a sala assim [com as carteiras agrupadas]. Eu adoro trabalhar assim.[…] Meu objetivo de colocar assim em grupo foi para eles não se chocarem quando eles entrassem, porque lá [na educação infantil] eles trabalham em grupo, e aqui também eles iam continuar em grupo. (Professora responsável pela turma de 1º ano, em entrevista concedida em 30/06/2010)

A coordenadora pedagógica, ao ser perguntada sobre sua opinião sobre o ensino fundamental de nove anos, colocou a questão da estrutura da escola como uma problemática importante, anterior ao processo de implantação, porém que a sua unidade educacional soube

contornar dentro de suas possibilidades.

> Eu acho que primeiro tinha que se pensar nessa adaptação, porque se a gente pensar o mobiliário não é adequado para essas crianças, nem as carteiras, nem as cadeiras, nós não tínhamos um espaço adequado também para eles brincarem, essa questão até dos intervalos, essas crianças muito pequenas com as crianças maiores. Então a escola teve que se adaptar de uma forma assim: "vocês vão ter crianças de seis anos e vocês que se virem aí para cuidar dessas crianças". É muito difícil porque as coisas não são pensadas antes de acontecer, elas acontecem e você tem que correr atrás do prejuízo, você vai buscando, entra em contato com alguma outra escolas, vê como é que eles tão fazendo. Aqui, na organização da sala nós conseguimos manter os dois primeiros anos isolados, então eles tem uma salinha que não são utilizadas a tarde, então isso facilitou, porque a gente criou o ambiente dos primeiros anos e não tem nenhuma outra sala utilizando, mas eu não sei se isso acontece em outras escolas por exemplo, se eles conseguiram manter um espaço só para as crianças e aí a gente fez algumas adaptações neste espaço. Esse ano a gente já sabe que vai chegar mobiliário para eles ano que vem. Mobiliário específico para essas crianças. Pelo menos foi o que a direção nos informou, que a partir de 2011 chegaria já um mobiliário diferenciado para eles.(Coordenadora Pedagógica, em entrevista concedida em 04/11/2010)

A coordenadora pedagógica revelou que a localização dessa sala de aula, em andar específico foi uma preocupação da escola em procurar adequar o ambiente. O anúncio de novos mobiliários, de acordo com ela, foi uma solicitação da escola, mas ela percebe que várias unidades educacionais pediram novos mobiliários e portanto a Diretoria Regional de Educação iria atender as solicitações. Ainda assim, não havia informações de como seriam essas novas carterias, se mesinhas para sentar em grupos, carteiras individuais ou outras formas. Com isso, a coordenadora considerava o espaço da sala de aula bastante propício às crianças de seis anos.

> A gente teve esse privilégio de conseguir manter esse espaço, que eles tem cantinho da leitura, até a organização das carteiras não tem que mudar porque a tarde vai ter outras pessoas usando, alunos do fundamental II, por exemplo, usando o espaço que é das crianças de primeiro ano. (Coordenadora Pedagógica, em entrevista concedida em 04/11/2010)

Em frente à sala de aula do primeiro ano havia um grande salão, chamado de auditório. Nesse salão não havia mesas ou carteiras, apenas alguns móveis no canto, como armários e cadeiras. Ao fundo da sala, um palco. A professora participante da pesquisa disse que era possível levar as crianças para brincarem de roda nesse espaço, atividade que acompanhei uma vez.

Além das aulas com a professora responsável pela turma de 1º ano, as crianças tinham, uma vez por semana, uma aula na chamada "sala de leitura" e uma aula de informática, ambas com professoras específicas. A sala de leitura/ biblioteca era uma sala grande, com vários

espaços e prateleiras com livros. Havia mesas coletivas (dois mesões) que podiam ser desmembrados em mesas coletivas menores. Havia uma pequena arena, com bancos em forma de semicírculos onde se podia sentar para ouvir histórias ou para assistir vídeos, no telão que podia ser colocado na frente da arena.

A sala de informática possuía 21 computadores, todos em funcionamento. As crianças trabalhavam em duplas, porém quando havia poucos alunos era possível cada um ficar em um computador.

Notei que tanto na sala de leitura quanto na sala de informática as cadeiras eram ainda mais altas que as da sala de aula (provavelmente por esses espaços serem utilizados por todos os alunos da escola, até a 8ª série). Diferentemente da sala de aula, onde parte das crianças se sentava alcançando os pés no chão, nestas salas nenhuma das crianças conseguia sentar adequadamente enquanto realizavam suas atividades. Cabe ressaltar que as atividades propostas foram, em sua grande maioria, com as crianças sentadas nas cadeiras.

Foto 12. Cadeiras da Sala de Leitura

A professora de informática, em conversa informal, demonstrava percepção sobre o tamanho das crianças e o mobiliário inadequado para a faixa etária: “Eles são tão pequenos que as perninhas ficam balançando” referindo-se a cadeira ser muito alta para eles.

Além dessas duas aulas, as crianças possuiam na grade curricular uma aula de artes, que acontecia na própria sala de aula com uma outra professora especialista e duas aulas de educação física, também com professor especialista. As aulas de educação física podiam acontecer tanto na sala de aula, quanto na quadra. Soma-se assim, um grupo de 4 professoras e 1 professor que trabalhavam diretamente com a turma de 1º ano. Acompanhava a sala,

também, uma estagiária do programa TOF, estudante do 4º semestre do Curso de Pedagogia e que ingressou na escola no final de 2009. A estágiária recebia uma remuneração em forma de bolsa e acompanhava a turma em todas as aulas.

Um espaço também frequentado pelas crianças era o parque. Ele ficava em uma parte elevada do pátio. Tinha aproximadamente 18m X 11m, o chão era de concreto coberto com um tapete de "grama sintética" (que foi retirado ao longo do semestre). Havia um brinquedo "trepa-trepa", um outro brinquedo de escalar, um suporte para balanços (sem os balanços) com duas cordas penduradas, bancos de concreto nas laterais além de um brinquedo grande do tipo "casinha do Tarzan" (também sem os balanços).

Foto 13. Parque da escola

Foto 14. Parque da escola

A utilização do parque pelas crianças acompanhados da professora foi sendo ajustada no decorrer do semestre. Logo no início, a professora que acompanhei relatou que foi chamada a atenção por ter levado as crianças no parque, mais especificamente porque as levou no horário do recreio dos alunos "grandes" (8ª série). Assim, ela acertou com a direção e coordenação quando ela poderia usá-lo. Ficou combinado que o horário de brincadeira no parque seria antes do almoço. Ainda assim, a frequência ao parque não era diária e o tempo de permanência dependia das atividades desenvolvidas em classe. Em um dia observado, no início do ano, as crianças ficaram um tempo bem curto no parque (aproximadamente 10 minutos) e a professora, demonstrando sensibilidade às vontades das crianças, considerou que o tempo foi muito pequeno e que nos próximos dias diminuiria as lições depois do lanche, para irem mais cedo ao parque. Disse também que este início do ano ainda estava se adaptando, organizando seu horário. Segundo a professora, a orientação que teve, em reunião

convocada pela Diretoria Regional de Educação, junto a outras professoras de 1º ano, era de que deveria levar as crianças ao parque todos os dias. Além do horário em que as professoras as levavam, as crianças utilizavam o parque nos horários de entrada, saída e recreio (enquanto esperavam as professoras ou após o horário de saída, antes de irem embora, sempre sem o acompanhamento das professoras, ou seja, em momentos mais "livres").

Mesmo entrando na escola às 7h, das 8h30min às 8h50min era o horário de recreio das turmas de 1ª e 2ª séries. Como constava na Portaria de Organização Escolar para 2010, o recreio durava 20 minutos, e era feito com as turmas de 1º ano, 2º ano e 2ª série. Durante este tempo, elas deviam tomar o lanche, ir ao banheiro, beber água e brincar, orientações que foram repetidas pela professora antes das crianças subirem para o recreio, no início do ano. Durante esse tempo, havia crianças que tomavam o lanche e outras que não, iam direto brincar. A maioria das crianças da sala pesquisada brincava no parque e algumas brincavam de pega-pega no pátio interno.

O pátio interno também era utilizado no horário do almoço. Por volta das 11h40min a professora acompanhava as crianças até o pátio interno, onde estavam as mesas para refeição e a cozinha. Nesse momento havia uma grande desorganização, as crianças, de várias classes, se amontoavam fazendo fila para pegar a refeição e sobretudo a sobremesa (a refeição era composta em geral por arroz, feijão, carne, salada ou verdura e uma fruta ou doce de sobremesa, de acordo com o cardápio definido pela SME). Enquanto isso, havia muita correria, brincadeiras e conflitos entre as crianças. Algumas comiam em pé, outras sentadas no chão e outras na mesa. Utilizavam pratos de plástico azul e colheres (todos). As crianças do primeiro ano comiam sentadas à mesa, já com sua fruta de sobremesa ao lado.

A situação de refeição causava desconforto. As crianças que acabavam iam saindo dos lugares e passavam a brincar também, até a abertura dos portões. No decorrer do tempo, o espaço ia ficando bastante sujo, com restos de comida e cascas de fruta pelo chão. Era um momento bastante desagradável de ser observado, onde se percebia certo descaso pelos alunos que ficavam nestas condições, que eram determinadas em grande parte pela organização do tempo/espaço do almoço.

4.2 - Considerações sobre adequações físicas e materiais

A preocupação com as adequações físicas e materiais, o redimensionamento dos

espaços e a revisão para o acolhimento das crianças de seis anos em toda a escola puderam ser notadas na documentação nacional, estadual e municipal sobre o tema. O Ministério da Educação, ao mesmo tempo que apontou a necessidade da revisão do Projeto Pedagógico e, consequentemente, dos espaços escolares e da infraestrutura adequada para o atendimento das crianças no EF, ponderou e provocou reflexão sobre a estrutura espacial da escola, suas funções e possibilidades.

> A organização espacial das escolas (assim como qualquer espaço social) tem levado a determinadas formas de agrupamento em seu interior, seja de alunos, seja de professores, que mais dificultam do que favorecem uma ação comunicativa construtiva. Assim, põe-se uma questão de fundo: qual a finalidade dessa organização? Será que esse espaço escolar, da forma como usualmente tem sido organizado, promove um agrupamento dos alunos favorável à dinamização das ações pedagógicas? Ao convívio com a comunidade? À reflexão dos professores? Existiriam outros modos de estruturar o espaço da escola que possibilitassem a interação das crianças e adolescentes em conformidade com suas fases de socialização? (BRASIL, 2004c)

A reorganização do EF para nove anos de duração anunciava, nos documentos oficiais, mudanças em aspectos pedagógicos e administrativos dessa etapa, e entre eles a estrutura física e os espaços escolares. Nesse sentido, o Conselho Estadual de Educação anunciou o redimensionamento da estrutura física como uma necessidade para o atendimento do EF de nove anos a partir dos seis anos de idade.

> Art. 6º - A implantação do Ensino Fundamental de nove anos implicará, dentre outras medidas:
> I - a reorganização curricular e pedagógica de toda a estrutura desse nível de ensino, materiais didáticos, mobiliários, equipamentos, recursos tecnológicos e acervos bibliográficos;
> II - a organização dos tempos e no redimensionamento dos espaços e ambientes escolares, em especial, àqueles que, sendo compatíveis para crianças de seis anos, garantam-lhes continuidade do contexto sócio afetivo e de aprendizagens anteriormente vivenciadas (SÃO PAULO, 2006a)

Tal preocupação foi considerada em nível municipal quando o CME deliberou que o Projeto Municipal de Implantação, a ser escrito pela SME, contemplasse esse ponto.

> Artigo 5º - O Projeto Municipal de Implantação a que se refere o artigo anterior, deverá prever, no mínimo:
> III – a realização de adaptações necessárias em função dos recursos financeiros, materiais e humanos disponíveis, a fim de adequar sua estrutura organizacional ao novo regime, focalizando em especial:
> a) que disponibilize espaços físicos, equipamentos, materiais didáticos, acervo bibliográfico e mobiliário compatível com as características dos estudantes atendidos no ensino fundamental de 9 anos (PMSP, 2006b)

O Projeto Municipal de Implantação do EF de nove anos dedicou um item à questão da infra-estrutura, que pode ser resumida no quadro abaixo, pertencente ao Projeto. Alguns aspectos (como previsão de custos e cronograma do último item) não estavam estabelecidos.

Quadro VI – Ações previstas pela Secretaria Municipal de Educação em relação à Infra-estrutura

ASPECTOS	ESTRATÉGIAS	COMPETÊNCIAS	CRONOGRAMA	PREVISÃO CUSTOS
1– espaços físicos / equipamentos	Estudo articulado entre demanda e prédios e equipamentos para a análise e planejamento e projeção das necessidades de espaços físicos para atendimento aos alunos do E.F para atender aproximadamente mais 10 mil alunos que iniciam o E.F.	SME/ATP/ CONAE	No decorrer de 2009	
2– equipamentos	- Estudos para transferência do Ensino Médio para o Estado, ampliando o nº de vagas no Ensino Fundamental;	SME/ATP/DOT	No decorrer de 2009	
	- Prioridade de 2º atendimento para as classes do 1º ano do Ciclo I nas Salas de Leitura ;	SME/DRE/UE	2009 e 2010	
	- Instalação de brinquedos/ parque nas U.E/ E.F	SME/DRE/UE	2009 e 2010	
3 - materiais didáticos/ escolares	- Aquisição de materiais didáticos pelas Unidades Educacionais de acordo com o seu Projeto Pedagógico, com utilização dos recursos do PTRF (utilização de vídeo elaborado pela equipe da SME/PTRF); - Aquisição de acervo inicial de brinquedos para 25% das EMEF no período de 2010 a 2012.	SME/DRE/UE	Parcerias específicas - 2010	
4 – acervo bibliográfico	- SME/DOT indicação de acervo próprio para a faixa etária de 06 anos na listagem oficial da SME para compor as Salas de Leitura;	SME/CONAE/ DOT	No decorrer de 2009	
5 – mobiliário compatível	- Estudos entre DOT e CONAE para a aquisição de mobiliário compatível com o funcionamento das EMEF- atendendo a faixa dos 6 aos 14 anos. - Aquisição de mobiliário compatível com a necessidade de atendimento a diversidade da faixa etária .	SME/CONAE/ DOT	No decorrer de 2009	
6- garantia de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais	Planejamento de reformas para garantia da acessibilidade nas EMEF; EMEF novas garantidos todos os padrões de acessibilidade. - Aquisição de mobiliário e equipamentos de acordo com ata de preços	SME/CONAE/ DOT		

Fonte: Projeto Municipal de Implantação do Ensino Fundamental de nove anos. In: Parecer CME nº143/2009.

Apesar da SME ter anunciado a necessidade de consideração desses itens para o processo de implantação, buscando adequar as escolas às necessidades da faixa etária e à nova organização do EF na unidade escolar, os profissionais de educação entrevistados não consideravam que a escola de EF estivesse preparada para o recebimento das crianças menores. Além do já anunciado em relação ao mobiliário das salas de aula e a percepção de que as crianças são menores, houve críticas também aos outros espaços da escola. No entanto, mesmo com críticas ao ambiente escolar para as crianças pequenas, os profissionais ressaltaram o esforço realizado pela unidade escolar em efetivar algumas adaptações.

> *A escola é antiga, como a maioria das escolas da prefeitura, então não tem rampa, não tinha banheiros adequados para as crianças, precisou, a toque de caixa, reformar o banheiro lá embaixo, as salas de aula não eram adequadas, as carteiras não são adequadas para o tamanho deles, então é complicado... A mudança que a escola tentou fazer para melhorar um pouquinho foi colocá-los lá embaixo, separados dos outros alunos, no "porão", e aí fez um trabalho nas paredes, com desenhos bem infantis... Eles tão meio isolados dos outros, banheiro, sala de aula, tudo no "porão".* (Professora Orientadora de Informática Educativa, em entrevista concedida em 27/07/2010)

> *O que a gente sofre aqui, é com as transformações do ambiente. A gente não percebe que a escola tá preparada para receber essas crianças. De fato, não está. Eu discuti com as professoras, porque também não dá para gente ficar esperando essa ação do governo em preparar. Eu acho que é importante as mesas, o tamanho, se preocupar com o espaço. Faz parte do currículo também. […]. Eu fiquei muito surpreso com as professoras que trabalharam com esse ano e tiro meu chapéu para as professoras, impressionante! Elas adequaram a sala, deixaram as salas bem próxima do universo lúdico, universo das crianças.* (Professor de Educação Física, em entrevista concedida em 08/11/2010)

A fala da coordenadora pedagógica ressalta que essa mudança foi uma iniciativa da escola, não relatando as alterações como indicação ou orientação comum às diversas escolas de EF no município ou na região. Não foi destacado nenhuma ação de órgão central buscando garantir o previsto no Projeto de Implantação em relação à materiais didáticos, acervo bibliográfico e mobiliário compatível, com exceção da previsão de chegada de mobiliário novo em 2011, conforme anunciado anteriormente. Nesse contexto, foi na definição do ambiente da sala de aula que ficou claro, nas falas, que a sua localização, em andar exclusivo para os primeiros anos, foi tido como algo extremamente positivo, tanto pela coordenação, quanto pelas professoras, e se destacou quando o tema tratado foi infra-estrutura.

> *Essa escola é muito grande. Nós conseguimos ter esse cuidado, de um espaço diferenciado, mas a gente não sabe se todas as escolas conseguiram e é muito complicado a criança entrar num espaço que não está adaptado para ela. A gente*

> *acredita que nós conseguimos. Por exemplo, a gente pintou personagens das historias infantis, dos contos de fada, para tornar o ambiente agradável para essa criança, para recebê-la da melhor forma possível.*(Coordenadora Pedagógica, em entrevista concedida em 30/11/2010)

Ainda que a coordenadora pedagógica aponte a participação do Conselho de Escola nas decisões sobre as mudanças e adequações feitas pela escola em função do EF de nove anos, a figura da direção da escola, através da fala da professora, parece ter sido central nas decisões tomadas.

> *Eu acredito que tenha sido discutido no Conselho de Escola sim, porque até se pensou na questão do espaço, na compra de materiais adequados para essas crianças, na criação de uma brinquedoteca, então isso foi discutido sim no conselho de escola.* (Coordenadora Pedagógica, em entrevista concedida em 30/11/2010)

> *Teve [mudanças para acolher essas crianças]. Até na organização das classes, a diretora pensou em colocar essas crianças do ensino de nove anos, essas pequenininhas que vinham, um pouco mais protegidas do contato com os adultos, com os maiores, de oitava série e de quarta série mesmo. Então colocou eles para cá, nesse espaço, onde eles tem um banheirinho só para eles. Ela procurou ornamentar ali de contos de fadas, você vê ali, como está. Esse banheiro já tinha mas ele era fechado. Não usava. Ela mandou arrumar tudo, botou pia, direitinho, mandou arrumar tudo para essas crianças mesmo. E mandou fazer os desenhos ali, de contos de fada...Fui eu que pedi, porque o projeto nosso é de contos de fadas, literatura infantil, que é o que mais empolga a criança.* (Professora responsável pela turma de 1º ano, em entrevista concedida em 30/06/2010)

Contudo, a boa avaliação que o grupo faz sobre a localização das salas dos 1ºs anos não se transfere para a avaliação dos outros espaços. Considerava-se necessária uma reforma no parque, no pátio e repensar os espaços, pois por ser uma grande escola possuia muitas escadas. Algumas propostas já estavam sendo pensadas para melhorar esses ambientes.

> *Uma coisa que nos preocupa é a questão das escadas. Então assim, eles já estão naquele piso que tem uma escadinha para o pátio, então tem sala de leitura, sala de informática, eles tem muitas escadas. Tem o corrimão tudo, mas a gente sempre fica muito preocupada, porque é uma escola que tem muita escada. [...] O nosso parquinho está destruído. Então já foi feito orçamento para refazer o parquinho para essas crianças. Porque as professoras veem, tem brinquedo quebrado, e por questão de segurança tudo, então... A gente também tá pensando para o ano que vem pintar amarelinha, aquele caracol, pintar algumas brincadeiras no chão para eles. Brinquedoteca, a gente já comprou alguns jogos, alguns brinquedos para gente montar a brinquedoteca. Vai ser no auditório, a gente vai deixar um espaço reservado só para brinquedoteca. Tudo isso pensando na melhor forma... Porque mudou completamente a rotina dessas crianças.* (Coordenadora Pedagógica, em entrevista concedida em 30/11/2010)

A foto abaixo demonstra como ainda existem desafios a serem superados pela

estrutura física da escola, em especial adequações que devem ser feitas quando, ao visualizar as crianças nos espaços escolares, perceber que elas são, literalmente, menores.

Foto 15. Criança de 1º ano bebendo água no pátio.

A crítica sobre a infraestrutura da escola foi mais severa quando se tratou dos materiais existentes para a realização do trabalho pedagógico. Ainda assim, as considerações sobre a falta do material desejado apareceram amenizadas pelos esforços em adequar a sala de aula para as crianças pequenas. As opiniões sobre os materiais escolares também foram divergentes entre os profissionais, havendo aqueles que acharam que poderia haver melhorias e, outros, que consideraram a situação muito boa.

> *Nós não temos ainda os materiais que eu considero adequados. Mas assim, já houve uma preocupação de garantir pelo menos um ambiente onde eles não tivessem tanta interferência. […] Mas eu vejo que há uma preocupação da direção, em buscar outras alternativas sem ser só essas que as professoras... eu vejo que elas foram na raça, adaptando algumas coisas, eu vejo que há uma preocupação ainda em tentar buscar novos recursos. Compra de material, melhorar o parque para as crianças, que é um espaço que eles gostam bastante.* (Professor de Educação Física, em entrevista concedida em 08/11/2010)

> *Não tem material! Isso aí a gente não tem, às vezes não tem o suporte, às vezes precisa de uma bola, precisa de uma corda, corda acho que eu tenho uma no armário, mas você não consegue fazer muita coisa também, às vezes você quer usar a quadra, a quadra tá ocupada, as vezes você quer ir na biblioteca assistir um vídeo, não tem acesso, agora é tudo trancado, não pode mais usar, então às vezes você não tem um suporte. O parque tá todo quebrado, é meio complicado né?* (Estagiária do Programa TOF em entrevista concedida em 27/07/2010)

> *Esse ano eu senti falta de giz de cera, porque não teve giz de cera este ano no material das crianças, e eu gosto muito porque o giz de cera é um sucesso, é um sossego para gente, porque não tem que ficar apontando […] Mas faltou só isso, giz*

> *de cera. O resto eles tem muito material pedagógico aqui.* (Professora responsável pela turma de 1º ano, em entrevista concedida em 30/06/2010)

O uso das verbas repassadas às escolas pelo PTRF para adequações ao EF de nove anos, apontado no Projeto de Implantação como de competência da escola, apareceram na fala da coordenadora pedagógica (orçamento para arrumar o parquinho, compra de jogos para a montagem de brinquedoteca) e também em reunião pedagógica no início do ano, onde foi possível acompanhar a discussão entre as professoras ao fazer uma "lista de compras" de materiais que gostariam que fossem comprados. A confecção dessa lista foi uma solicitação da diretora da escola. Nessa lista, as professoras elencaram como materiais importantes: sulfites, cola branca e colorida, jogos de dominó, bingo de letras e números, livros paradidáticos não especificados, gibis, suporte para apoio de livros, som portátil e letras móveis. Nenhum brinquedo foi sugerido inicialmente pelas professoras, que ao pedirem minha opinião sobre a lista, apontei a possibilidade de inserí-los na lista de compras. Isso revela que, conforme previsto no Projeto Municipal de Implantação, mesmo que a escola tenha realizado previsão de compras de materiais e adequações com as verbas que lhe foram destinadas, a concepção sobre a criança pequena no espaço escolar ainda era difusa. Ao mesmo tempo em que se considerava o parque e a brinquedoteca, prevaleceu, para o debate dos materiais de sala de aula e para o trabalho das professoras, a estrutura convencional do EF de oito anos, com jogos pedagógicos sendo utilizados como se respondessem às necessidades do brincar da criança.

Se por um lado pode-se anunciar que aspectos presentes no Projeto Municipal de Implantação puderam ser parcialmente notados na escola pesquisada, como a utilização de verbas do PTRF e a projeção de chegada de mobiliário, por outro pode-se afirmar também que a discussão sobre as adequações necessárias não se vincularam ao debate sobre uma reorganização dos tempos e espaços para o ensino fundamental em virtude da mudança ocorrida, conforme preconizavam os documentos nacionais. A infra-estrutura da unidade escolar pesquisada ainda era incompatível com as características dos estudantes e se distanciava mais ainda das características das crianças de seis anos.

Os ambientes, conforme descritos na caracaterização da escola, se mantiveram com a mesma estrutura da escola de EF de oito anos, não havendo nenhum redimensionamento. Enquanto isso, profissionais da escola destacaram que a localização da sala de aula do 1º ano foi uma das medidas possíveis de adaptação para melhor atendimento dessa nova série. O que nos encaminha para outra reflexão colocada pelos estudiosos da educação infantil: o isolamento das crianças em espaços educativos de acordo com sua idade.

A “mistura de idades” na escola de EF se caracterizava através do “medo” de que as crianças maiores machucassem as menores e pelos relatos de experiências (presenciado na sala dos professores) de que os “grandes” (em especial os adolescentes dos anos finais do EF) desrespeitavam os ambientes de sala de aula construídos para as crianças menores. Assim, estarem “isolados” em um pavimento distinto das outras turmas tornou a organização da sala do 1º ano especial, longe das “más influências dos maiores”.

Os estudos direcionados para a concretização de uma pedagogia da infância apontam para a positividade da mistura de idades nas instituições escolares, em especial considerando que

> em contato com um mundo de significações, em especial, aquelas advindas do convívio etário diversificado, as crianças são capazes de transceder, ir além das aparências das coisas e representá-las de maneira independente da singularidade ou da materialidade daquilo que percebem, conhecem, ou tomam contato. (PRADO, 2007, p. 4)

Uma possível contribuição do campo da educação infantil nesse debate seria provocar a escola de EF a pensar essa organização da escola e do convívio das crianças por idades, como é o caso apresentado na escola pesquisada. Discutir a concepção de criança além das visões cronológicas “que percorrem etapas definidas pela faixa etária, […], limitando e cerceando as produções coletivas das crianças e desconhecendo os possíveis sentidos e significados das misturas de idades” (Prado, 2007).

Obviamente, a intenção da escola foi de proteger as crianças menores (se aproximando da “imagem da criança inocente”), porém tal postura não ajuda a desinvisibilizar a infância na instituição, nem as competências das crianças. Se há problemas a serem enfrentados na relação entre crianças de seis anos, crianças nos anos iniciais e adolescentes e jovens nos anos finais do EF, talvez a melhor solução não seja isolá-las, mas buscar conhecer a diversidade das realidades desses grupos e suas interações, na busca de construir, junto com eles, relações de respeito e solidariedade, não só entre crianças pequenas e maiores, adolescentes e jovens, mas também entre os adultos e esses grupos.

> A consequente visão da delimitação da infância a partir somente de um recorte etário, definido por oposição ao adulto, pela pouca idade ou pela dita integração social inadequada, vem sendo contestada por diversos campos de conhecimento como a Antropologia e a Sociologia, que apontam para a diversidade de formas de inserção da criança na realidade, no cotidiano, nas brincadeiras, configurando uma nova epistemologia da infância. (PRADO, 2007, p.4)

Ainda que as proposições apontadas acima tenham sido elaboradas na observação das

relações entre crianças na faixa etária de 3 a 6 anos (Prado, 2007) vale considerar que repensar as formas de integração das diferentes idades é um desafio para a escola de EF. Desde a adminsitração da Profa. Rose Neubauer na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo se fortaleceu o debate (e a implantação) da segregação das crianças dos anos inicias e dos adolescentes dos anos finais do EF, considerando que a convivência de ambos seria incompatível. Com a chegada das crianças de seis anos nas escolas esse debate se manteve, e as pesquisas sobre as manifestações das crianças na educação infantil podem auxiliar a proposição de uma escola que enxergue as crianças (e jovens) em suas posições de sujeitos para assim, visualizar uma educação que se proponha emancipatória.

4.3 – Formação das Professoras e Processos de Participação

Os documentos oficiais e a legislação sobre o EF de nove anos analisados indicaram, em diversos momentos, a necessidade da participação e democratização do debate, envolvendo todos os segmentos interessados em relação à mudança na organização do EF. Desde 2004, quando o CNE publicou o Parecer CNE/CEB nº24/2004, constatava-se que o assunto era polêmico. O Parecer apontou duas posições divergentes sobre o tema, quais sejam

> Por outro lado, o ingresso no Ensino Fundamental aos seis anos é assunto polêmico, com posições divergentes. O Relator permite-se resumir duas opiniões expressivas:
> 1. "Colocar as crianças de camadas populares na escola de Ensino Fundamental aos seis anos sem uma proposta pedagógica adequada significa apenas antecipar o fracasso escolar" (professora Maria Carmen Barbosa, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul).
> 4. "Tornar-se usuária da língua escrita é um direito da criança, que possui não apenas as competências e as habilidades necessárias ao seu aprendizado, mas, principalmente, o desejo de aprender" - professora Mônica Correia Baptista, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, ao discutir sobre a idade mínima para ingresso das crianças no ensino obrigatório. (BRASIL, 2004a).

O voto do Relator nesse Parecer constatava que o assunto naquela época ainda necessitava de mais discussões, concluindo que cada sistema seria livre para adotar uma ou mais opções com vistas à educação de melhor qualidade,

> contudo, cada sistema deve refletir e proceder a convenientes estudos, com a democratização do debate envolvendo todos os segmentos interessados antes de optar pela alternativa julgada mais adequada à realidade, em função dos recursos financeiros materiais e humanos disponíveis. (BRASIL, 2004a)

Declarada a necessidade de discussão sobre o tema e o EF de nove anos como uma possibilidade para os sistemas de ensino, o primeiro Relatório do Programa, de Julho de 2004, mencionou o início do processo de discussão do tema (enquanto meta do Plano Nacional de Educação) com Estados e Municípios. O documento se referia a sete encontros regionais ocorridos nas seguintes cidades: Belo Horizonte, Campinas, Florianópolis, São Luis, Recife, Rio Branco e Goiânia, no início de 2004, onde a pauta foi a implementação desta política. O Relatório pretendia informar sobre as ações desenvolvidas até então e apontava a participação de 247 secretarias de educação, sendo todas elas manifestantes de interesse na ampliação imediata. Além das secretarias, o Relatório indicava participação de representantes da UNDIME, do CNE, equipes técnicas das secretarias e educadores de forma geral (supervisores, diretores, professoras, orientadores pedagógicos, entre outros).

A perspectiva de continuidade dos debates e da interlocução com os sistemas de

ensino com a sociedade foi prevista da seguinte forma "Para complementar as informações durante o processo, a SEB/MEC vai desenvolver um canal contínuo de comunicação com os sistemas de ensino estaduais e municipais, as diversas entidades e a sociedade."(BRASIL, 2004a)

De acordo com o primeiro Relatório (2004), cinco estados e 284 municípios (dentre os mais de 5 mil) já haviam adotado esta nova organização da educação básica. Para os encontros, havia um documento que indicava alguns pontos a serem debatidos (justificativa para ampliação, fundamentos legais, orientações pedagógicas e administrativas, plano de implementação e proposta de acompanhamento e avaliação dos resultados). A discussão e o debate nestes encontros regionais deram origem à publicação "Orientações Gerais", no qual, o primeiro Relatório estava anexado. Cabe suscitar aqui uma "estranheza" de que nestes encontros tenham participado somente municípios que aprovavam a ampliação do EF, sendo estes espaços, conforme o próprio Relatório diz, de assistência técnica. Seriam estes encontros então, legítimos para justificar uma posição nacional sobre a ampliação? Poderiam ser eles (como foram chamados) de espaços democráticos de discussão e decisão sobre tal matéria?

O documento "Orientações Gerais" se definiu como o resultado do exercício da gestão democrática, do diálogo entre o Ministério da Educação e os sistemas de ensino, conforme o trecho abaixo:

> Ao colocar-se como indutor de políticas educacionais, o Ministério da Educação desenvolve uma metodologia de trabalho de articulação com os sistemas de ensino e com as diversas entidades voltadas para a questão educacional, uma vez que o exercício da gestão democrática deve ter como princípio a construção das políticas públicas em conjunto com os atores sociais nelas envolvidos. (BRASIL, 2004c)

No Relatório do Programa foi apresentado como se deu a discussão citada e referida como base para a elaboração deste documento: ainda que representantes de todos Estados da Federação tivessem participado de alguma maneira, o Relatório apontou a participação de quatro secretarias estaduais de educação e 247 municípios, o que podemos dizer que é uma parcela pequena dentre os 26 estados e 5.563 municípios brasileiros (os números participantes da discussão representavam respectivamente, 15,4% e 5% dos estados e municípios brasileiros). Ao explicitar que todos os representantes presentes nas reuniões concordavam e tinham interesse na ampliação do ensino fundamental não se pode dizer que essa era uma unanimidade entre os sistemas de ensino brasileiros, mas que os que compareceram aos encontros tinham intenção e interesse na ampliação, sendo este grupo uma parcela ainda pouco significativa.

No 1º Relatório do Programa uma série de pontos foram levantados no tópico "Sugestões dos participantes sobre aspectos a serem abordados no documento de orientações gerais" Entre eles a necessidade de mais discussões, orientações e da formação continuada das professoras. Em relação às "sugestões para a continuidade da assistência técnica e financeira do Ministério da Educação" apareceu também a preocupação com aspectos que interferem diretamente no cotidiano das escolas, sendo um deles o desenvolvimento de formação continuada, em virtude da alteração na organização do EF.

No documento "Orientações Gerais" se destacou a centralidade que a formação continuada assumia, sendo ela o único aspecto abordado no item "organização do trabalho pedagógico" ao final do documento, enfatizando o papel do professor no sucesso da ampliação do ensino obrigatório, tendo em vista suas oportunidades de formação continuada.

Em 2005, o CNE aprovou o Parecer CNE/CEB 06/2005, no qual o voto do Relator mantinha a indicação da necessidade do debate envolvendo todos os segmentos interessados, porém, ao mencionar algumas normas para a implantação progressiva do Ensino Fundamental de nove anos, retirava do texto o pedaço "se a opção for pela implantação progressiva" e adotava uma escrita mais decisiva "na implantação progressiva do ensino fundamental com duração de nove anos". Ficava declarado, portanto, que havia se encerrado o processo de discussão e participação sobre a matéria. No ano seguinte foi publicada a Lei n º 11.274/06, que definiu a nova organização do EF.

A forma como os processo de participação e decisão foram apresentados nos diferentes documentos do MEC simulavam uma suposta "unanimidade" sobre o tema. Essa impressão se manteve no documento com orientações pedagógicas sobre a política, que indicava concepções e percursos teóricos metodológicos para o trabalho com as crianças pequenas, conforme pode ser ver abaixo.

> O documento intitulado "O Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade" (SEB/MEC, 2006), publicado três meses após a promulgação da lei 11.274/06, previa a necessidade de revisão de dois pontos fundamentais para a implementação do Ensino Fundamental de nove anos: o currículo das séries iniciais do Ensino Fundamental e a formação docente, sobretudo nos aspectos da brincadeira e da alfabetização. Apesar dessas preocupações, não há no documento qualquer referência a debates anteriormente realizados com a comunidade escolar, e dá a entender que essa decisão traduz unanimidade de posição entre docentes e especialistas. (JACOMINI; KLEIN, 2010)

Podemos inferir que com a decisão da ampliação do EF para nove anos tomada, ainda que parte dos documentos continuasse apontando a necessidade de debates e decisões

coletivas, em especial no âmbito da unidade escolar e da constituição do Projeto Pedagógico, um sujeito entrou em cena com grande responsabilidade sobre a implantação e definição da política: as professoras que estariam diretamente em contato com as crianças pequenas. A formação das profissionais, tida como fundamental para a implantação do EF de nove anos era preocupação recorrente nos documentos oficiais. Além dos exemplos citados, constantes nos documentos do CNE e MEC, em nível estadual podemos citar, a Deliberação CEE nº 61/2006, que determinou em seu art. 6º

> Art. 6º - A implantação do Ensino Fundamental de nove anos implicará, dentre outras medidas:
> VI - o estabelecimento de programas de formação continuada de professores e demais profissionais, privilegiando a especificidade do docente que irá atender os alunos nos anos iniciais. (SÃO PAULO, 2006a)

Como já anunciado, em nível municipal a questão da formação dos profissionais esteve presente desde 2006, quando a Deliberação CME 03/2006 indicou a necessidade do Projeto Municipal de Implantação.

> Artigo 5º - O Projeto Municipal de Implantação a que se refere o artigo anterior, deverá prever, no mínimo:
>
> [...]
>
> III – a realização de adaptações necessárias em função dos recursos financeiros, materiais e humanos disponíveis, a fim de adequar sua estrutura organizacional ao novo regime, focalizando em especial:
>
> [...]
>
> e) a oferta da formação contínua dos profissionais em educação, observado o novo paradigma proposto para o ensino fundamental de 9 anos de duração;
>
> f) o incentivo à universalização da formação profissional em nível superior, para os professores que atuam na educação básica. (PMSP, 2006b.)

Essa Deliberação estava de acordo com a Indicação CME nº07/2006, que considerava um pressuposto para a implementação do ensino fundamental de nove ano a

> ampliação e formação contínua dos profissionais em educação, em especial dos professores que irão atuar nos anos iniciais, observado o novo paradigma proposto para o ensino fundamental de 9 anos de duração, envidando esforços para universalizar a formação em nível superior, para os profissionais que atuam na educação básica. (PMSP, 2006c)

O Projeto Municipal de Implementação tinha, entre seus objetivos, “promover ações de formação com as equipes das DREs (Supervisores e DOTs-P) e Unidades Escolares para a implantação” e “ Promover formação continuada para Coordenadores Pedagógicos e

Professores dos anos iniciais". O Projeto previa entre os anos de 2007 e 2008 o processo de consulta/discussão com a rede municipal de ensino envolvendo representantes de professoras de todas as DREs dos anos iniciais do Ensino Fundamental e do 3º estágio da Educação Infantil.

Conforme já mencionado, um dos eixos da formação continuada para as professoras era as Orientações Curriculares do município, documento entregue a todos as professoras da rede. O quadro abaixo, parte integrante do Projeto Municipal de Implementação relaciona as ações da PMSP para essa implantação, sobretudo sobre o tema "reorganização curricular", que é onde a formação continuada está situada no documento.

Quadro VII – Ações previstas pela Secretaria Municipal de Educação em relação à Reorganização Curricular

ATIVIDADES	ESTRATÉGIAS	COMPETÊNCIAS	CRONO-GRAMA	PREVISÃO CUSTOS
1- Formação dos profissionais das DRE de educação infantil e Ensino Fundamental	a- Reuniões periódicas com as equipes das DRE	SME/DOT	Março/09 a Novembro/09	
2- Formação dos profissionais (Diretores/CP/Professores) das Unidades Educacionais de Educação Infantil e de Ensino Fundamental	b- Reuniões periódicas com os educadores	SME/DOT DRE/DOT-P	2º semestre 2009	
3- Formação para inclusão de alunos com NEE	c- Formação de profissionais da RME para as providências e encaminhamentos relativos à inclusão	SME/DOT – EE DRE/CEFAI	Março/09 a Novembro/09	
4- Produção de Documentos Curriculares	d- Produção de material para orientações didáticas de professores de EI e EF – Produção de Cadernos de atividades para os alunos - EF	SME/DOT	Março/09 a Novembro/09	
5- Orientações didáticas para inclusão de alunos com NEE	e- produção de materiais para orientação aos professores envolvidos	SME/DOT – EE DRE/CEFAI	Março/09 a Novembro/09	
6- Acompanhamento da Implantação	f- Grupos de trabalho para Gestão da UE – foco: implantação do ensino fundamental de 9(nove) anos	SME/ATP/DOT DRE/Supervisores Escolares	No decorrer do ano de 2010	
7- Garantia de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais	- Cursos de formação para docentes nas áreas de deficiência, para atuarem nas EMEE, nas Classes de SAAI e nos CEFAI;	SME/DOT	No decorrer de 2008/09	
	- Formação continuada para educadores com temas que envolvem a educação especial;	SME/DOT DRE/DOTP	No decorrer de 2009	
	- Aquisição de material específico para alunos com deficiência;	SME/CONAE/DOT		
	- Ampliação das salas de apoio aos alunos com necessidades especiais;	SME/DOT DRE/EU	No decorrer do ano	
	- Auxilio no diagnóstico e acompanhamento do trabalho pedagógico pelos Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – PAAI;	DRE/CEFAI/UE		
	- Orientações quanto à terminalidade específica para os alunos com deficiência mental		No decorrer do ano	
8 – Incentivo à universalização da formação profissional em nível superior	- Cursos de Formação Específica para o Magistério – Normal Superior – para os docentes de educação infantil e de ensino fundamental que ainda não possuem formação superior: Parcerias: SME/PUC SME/USP SME/UNIARARAS	SME/DOT/ATP	2007/08 2007/08 2008/09	

Fonte: Projeto Municipal de Implantação do Ensino Fundamental de nove anos. In: Parecer CME nº143/2009.

Tendo em vista que grande parte da responsabilidade pela implantação foi transferida para as professoras, a formação continuada assumiu papel central para o sucesso da proposta. Nesse sentido, pode-se dizer que as ações previstas pelo Projeto Municipal de Implantação buscaram abranger diferentes aspectos. Tratou-se desde a formação dos responsáveis diretos pelas formações nas regiões da cidade de São Paulo, a formação das professoras, orientações curriculares e didáticas, bem como trouxe para esse debate um aspecto ignorado pelos documentos e orientações nacionais, qual seja a inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais. Enquanto planejamento pode-se afirmar que o Projeto Municipal tinha coerência e era diversificado. Em especial, pode-se citar o cronograma dessas ações, previstas para acontecerem anteriormente à implementação, ficando para o ano de 2010 apenas o acompanhamento da implantação por grupos de trabalho. A seguir, a explicitação das falas através das entrevistas permite verificar o que foi previsto pelo Projeto Municipal de Implantação teve repercussão prática na escola pesquisada.

4.3.1– Declaração dos Profissionais da escola

A professora participante da pesquisa possuía 10 anos na rede municipal de ensino de São Paulo, sendo o terceiro ano nessa escola. A professora cursou a Escola Normal no Piauí e segundo ela desde o primeiro ano da sua formação já dava aulas, pois havia falta de professoras na cidade. Em São Paulo, trabalhou na rede estadual, e se aposentou nessa rede com 35 anos de trabalho, trabalhando concomitantemente na rede estadual e na rede municipal por dois anos. No período da pesquisa, lecionava somente na rede municipal. A professora concluiu o ensino superior atráves de curso específico destinado às professoras em exercício, intitulado PEC -Formação Universitária, na Universidade de São Paulo. A professora relatou ter experiência com todas as séries de ensino fundamental, porém enfatizou que sempre trabalhou com alfabetização, seja com crianças de educação infantil até crianças terminando os anos iniciais do EF.

> Das primeiras coisas que eu fiz foi alfabetizar. […] Eu no Piaui sempre alfabetizei. Depois quando eu vim aqui para São Paulo, eu peguei todo o tipo de série, primeira a quarta-série. E aqui na prefeitura eu pegava sempre quarta-série. Esse é o primeiro ano que eu pego a primeira série. Só que as minhas quartas séries sempre eram crianças que eu tinha que alfabetizar, então trabalhei sempre com alfabetização. [Já trabalhei] em escola particular com educação infantil, lá em Salvador. Alfabetizei também, minhas crianças tinham 4/5 anos e foram alfabetizadas, e os pais até falavam que eu tava puxando demais, e eu falei que não, que a criança nessa idade aprende tudo, aprende inglês, francês, tudo que você ensinar... Ai os pais

> concordaram comigo, porque viram que a criança tava aprendendo brincando, sem cansar. (Professora responsável pela turma de 1º ano, em entrevista concedida em 30/06/2010)

Ao ser perguntada quando e como ficou sabendo das mudanças na organização do EF, a professora relatou que já tinha conhecimento sobre as alterações, porém apenas de conversas e leituras. Ainda assim, aparentemente a professora não discutiu o assunto antes de sua aprovação, em 2006.

> Ah, acho que já tava há uns dois anos que vinham falando, só falando, que ia ser implantado o ensino de nove anos. Só sabia, assim, de falação. Pelas conversas aqui, nas reuniões, que ia ser implantado, o que eu lia também. (Professora responsável pela turma de 1º ano, em entrevista concedida em 30/06/2010)

Perguntada se a escola realizou alguma discussão sobre o tema, a professora afirmou que sim, e destacou que nesse momento foi solicitado a opinião dos mesmos, instante onde detectou diferentes posições sobre o assunto.

> Fez, [a escola fez discussão sobre o tema]... pediu a opinião dos professores, o que achavam, uns discordavam outros concordavam, a gente chegava ao consenso. O pessoal mostrava o quê de positivo tinha nisso, aí depois com os textos que a gente tava lendo, a gente confirmava que realmente ia ser uma coisa positiva. Eu acho que é positivo. (Professora responsável pela turma de 1º ano, em entrevista concedida em 30/06/2010)

Sobre os cursos de formação e as orientações recebidas, a professora ressaltou que foi chamada pela DRE para esclarecimentos e troca de experiências sobre o ensino fundamental de nove anos. Além disso destacou reunião pedagógica que foi feita em conjunto com outras escolas Essa reunião foi feita com o grupo das escolas sob responsabilidade da mesma supervisora de ensino da escola onde foi realizada a pesquisa) quando se discutiu aspectos importantes sobre a presença das crianças na escola.

> É... foi ótimo aquele encontro. A gente chegou para levar o que a gente faz na escola e trocar com os outros. Inclusive, teve logo no início uma caça ao tesouro, para mim foi o auge ali, foi o que deu vida a todo o curso. Porque a escola tem muitos espaços, e a gente saiu naquela expectativa, [...] procurando o tesouro. E o nosso tesouro estava debaixo de um quiosque assim, era para gente fazer com aquele material que estava ali, organizar brincadeiras. Sei que o professor de educação física equilibrou, como um palhaço assim, na perna de pau. E a professora inventou uma brincadeira que a gente tinha que com a mão dada passar o bambolê um para o outro, significando que a gente tava junto, naquela luta, para atingir aquela meta. Ela deu todo um significado bem positivo para brincadeira que ela criou ali com a gente. E todos nós participamos, tem gente que conseguiu passar o bambolê sem soltar a mão, e teve várias brincadeiras, teve grupinho que dramatizou a historinha do chapeuzinho vermelho. Depois sempre no final eles colocam qual era a meta deles, que era

> sempre no sentido da socialização, da união, de a gente estar todos juntos de mãos dadas para atingir o nosso objetivo, mas foi ótimo! Depois a gente voltou lá no salão e subimos para contar as experiências, e eu contei como que eu faço, e as pessoas gostaram, cantei musiquinha para eles, ensinei musiquinha de roda para os professores, eu ensinei o que eu canto com as crianças, e aí eles gostaram mesmo e ficaram esperando que tivesse outros encontros que nem esse. (Professora responsável pela turma de 1º ano, em entrevista concedida em 30/06/2010)

Entretanto, na opinião da professora, houve pouca orientação por parte da Secretaria de Educação sobre o EF de nove anos, destacando o distanciamento dos órgãos centrais da realidade cotidiana da escola:

> Aqui eles [Secretaria de Educação] são um pouco ausentes, aqui na nossa escola, eu acho. Deveriam estar mais com a gente, junto com a gente, nas nossas reuniões. Agora esse curso que eles tão fornecendo para o ensino de nove anos tá muito bom, porque tá envolvendo tudo que a gente precisa. (Professora responsável pela turma de 1º ano, em entrevista concedida em 30/06/2010)

A professora elogiou por diversas vezes o curso de formação que foi oferecido às professoras do primeiro ano, colocado como a ação principal ao tratar do tema formação. Ela não fez referências sobre horários de discussões coletivas com outras professoras ou outras ações de formação de âmbito interno da escola, porém por diversas vezes mencionou o curso como uma referência importante no seu processo de formação.

Meu primeiro contato com o curso foi durante reunião pedagógica realizada dia 18/3/2010, quando foi possível conhecer os cursos que seriam dados às professoras de acordo com a Diretoria Regional de Educação. A coordenadora pedagógica havia dado informações sobre os cursos e as professoras tomaram conhecimento sobre os mesmos, devendo decidir-se sobre a participação ou não. Os cursos eram ministrados pela equipe local de formação da DRE à qual a escola estava vinculada, com exceção de um curso destinado às professoras de 1º ano. Esse curso, a distância, foi divulgado por SME, organizado em parceria com a Fundação Santillana[30]. A recomendação de SME era de que todas as professoras que estivessem com turmas de 1º ano do EF de nove anos deveriam fazer o curso. Para organização do mesmo e esclarecimentos de dúvidas relacionadas ao acesso aos conteúdos e aos saberes tecnológicos necessários para a frequência do curso à distância haveria três encontros presenciais no decorrer do ano.

Tentei me inscrever no curso, enquanto pesquisadora, porém sem sucesso, com a

---

[30] A Fundação Santillana é vinculada ao grupo espanhol Santillana. No Brasil desde 2001 é vinculado à algumas editoras brasileiras (como a Objetiva) e possui parcerias com UNESCO e OECD. Esse curso, divulgado pela Fundação Santillana, foi desenvolvido pela mesma em parceria com a UNDIME e Editora Moderna.

alegação que somente professoras poderiam estar inscritas. O conteúdo do curso era acessado via internet com senha pessoal e apenas tive contato com o material do curso através da professora da turma que participou da pesquisa. Ela me disponibilizou material inicial, que descrevia a organização do mesmo.

Segundo esse material, bem como o site da Fundação Santillana, o curso intitulado "A criança de 6 anos no Ensino Fundamental" foi organizado em 20 módulos, totalizando ao longo do ano, 80 horas. Cada módulo seguia a mesma estrutura contendo uma videoaula, slides para *download*, leitura de textos obrigatórios. Os participantes do curso contavam com uma tutora, que via internet poderia auxiliar com eventuais dúvidas e um fórum de discussão *online* para que os participantes do curso trocassem experiências. Em seguida, cada módulo apresentava um item intitulado "construção da prática pedagógica" onde era solicitado o envio pelas professoras de alguma atividade. Os 20 módulos do curso estavam divididos em 4 partes. O Quadro VIII apresenta as temáticas de cada módulo.

Quadro VIII - Organização do Curso destinado às professoras de 1º ano da rede municipal de SP

Parte	Item	Módulo
I	1 -A criança de 6 anos no Ensino Fundamental de 9 anos	1 - Legislação e orientações do MEC 2 - Teorias da aprendizagem; processos cognitivos e características da criança de 6 anos.
I	2 – Organização de espaço e tempo	3- Organização de "Cantos de Atividades Diversificadas" - como e porque organizá-los 4- Implantação da atividade permanente "cantos de Atividades Diversificadas"; Planejamento e encaminhamento; Organização de espaço e materiais. 5 - Organização do cotidiano pedagógico; Planejamento; Organização de rotina; Atividades permanentes.
I	3 -Brincar e brincadeiras	6 - O jogo simbólico; jogo e cultura; criação de ambientes lúdicos 7 - As brincadeiras; jogos e brincadeiras tradicionais; Os jogos e o movimento; Os jogos e a vida em grupo.
II	4 – Alfabetização Inicial	8 – Alfabetização e Cidadania; Planejando uma rotina de trabalho; Diagnóstico; o trabalho com nome próprio. 9 - Oralidade; Situações de conversa no cotidiano; Situações formais de conversa; Práticas de comunicação em sala de aula. 10 – Leitura; Leitura pelo professor; Leitura pela criança; práticas de leitura em sala de aula. 11 – Produção textual; Práticas de escrita em sala de aula.
II	5 – Jogos e resolução de problemas	12 – O jogo como estratégia de ensino; Encaminhamentos e intervenções do professor. 13- Construção do número pela criança; Leituras e escritas numéricas 14 – Resolução de problemas.
II	6 – Expressão Plástica	15- Linguagem Visual; Desenho; O desenho se planeja. 16- Ver e fazer arte.
II	7 – Conhecimento de mundo	17- Ciências Naturais; Linguagem e Ciências Naturais; Planejar e desenvolver atividades na interface Ciências e Linguagem. 18 – Ciências Sociais; Linguagem e Ciências Sociais; Planejar e desenvolver atividades na interface Ciências e Linguagem.
III		19 – Registro e construção de portifólios.
IV		20- Parceria ente escola, família e sociedade

O material descritivo do curso, assinado pela Editora Moderna, indicava que para cada módulo eram necessárias aproximadamente 4 horas de dedicação. Pelo quadro é possível observar que estavam previstas 28 horas para aspectos mais gerais (conhecimentos teóricos, organização do espaço e tempo, avaliação e relação com família) e 52 horas para os campos do conhecimento, incluindo aqui os jogos e as brincadeiras. Dessas, 20hs eram destinadas à parte de alfabetização, 12hs para matemática, 8hs para o brincar, 8hs para o conhecimento de mundo e 8hs para expressão plástica. Pode-se afirmar assim que embora o curso tenha inserido diversos aspectos do cotidiano escolar nas temáticas abordadas, bem como as

diversas áreas do conhecimento, havia uma maior valorização na formação destinada à alfabetização inicial das crianças. Como não foi possível ter acesso aos outros materiais, exercícios e textos disponibilizados, uma vez que não foi autorizada minha participação no curso, os destaques a seguir foram observados junto à professora participante da pesquisa, que permitiu em especial tratar de suas impressões e opiniões sobre o mesmo. Alguns pontos foram revelados através das conversas cotidianas, outros através da entrevista formal, algumas também incluindo as outras professoras da escola que faziam o curso.

A primeira impressão das professoras foi considerá-lo muito exigente. A professora que participou da pesquisa, regente da turma do 1º ano, solicitou minha ajuda para discutir as questões que deveria entregar como tarefa.

> Na sala dos professores, as professoras conversavam sobre o curso que estão fazendo "on line" sobre o ensino fundamental de nove anos. Uma delas diz que o curso exige muita dedicação (4 horas por semana) e a outra comenta que tem achado o curso difícil, muitos textos para ler e exercícios para responder. (Caderno de campo, 18/05/2010)

As perguntas que a Professora me mostrou versavam sobre o conhecimento de maneira integral, o fato da criança de seis anos "não ser grande nem pequena", solicitava o registro de uma atividade feita em sala de aula com as crianças e uma reflexão sobre sua adequação às orientações do MEC. A professora havia registrado uma atividade de "Bingo de letras" e a elaboração de uma lista de palavras. As respostas estavam todas coerentes com uma reflexão sobre a reorganização do ensino fundamental e a revisão de seu currículo e suas formalidades frente à nova organização. Em uma outra questão a professora havia respondido que "a expectativa da criança ao vir para escola é aprender". Assim como fez comigo, a professora tinha mostrado sua tarefa para uma professora da escola. Essa professora sugeriu que ela tirasse essa frase, pois segundo ela a expectativa não era mais essa e acrescentou que "hoje a EMEF não tinha estrutura para receber as crianças de seis anos". A professora que fazia o curso, ao ler para mim a sugestão da colega, disse que não concordava muito com isso porque ela considerava a escola adequada, novamente ressaltando que por não dividir a sala com outra professora podia organizar em grupos, colocar cartazes, sair com eles para usar o auditório, etc.

Em meados do mês de julho, a Professora compartilhou novamente suas tarefas do curso, dessa vez fazendo uma avaliação bastante positiva sobre o mesmo, destacando que estava fazendo mudanças em sua prática.

> Neste dia a professora me mostrou seu caderno, com texto produzido para o curso (à distância) falando das mudanças em sua prática. Continuamos conversando sobre o curso, ela me mostrou algumas de suas respostas (reflexões) e uma atividade (bingo de nomes) que tinha sido planejada a partir de uma consigna, de "organizar uma atividade de jogo simbólico". Conversei com ela sobre o conceito de jogo simbólico e ela reformulou a atividade, organizando cantos de brincadeiras (mercado, casinha, fantoches e fantasia). Ela também colocou que para o segundo semestre gostaria de fazer dois "cantos", da leitura e dos brinquedos. Quando questionei se já não era isso que existia na sala, ela me corrigiu, dizendo que gostaria não de jogos, mas de brinquedos de verdade. Achei a proposta diferenciada. Apesar de feliz com mudanças em sua prática (em especial de alfabetizadora, segundo ela a partir de agora deixando de utilizar a silabação), a professora pensa novas propostas para o brincar em sala de aula, sem desvincular-se de avaliar os alunos de acordo com o seu desenvolvimento no processo de alfabetização, conforme lhe era cobrado. (Caderno de campo, 27/07/2010)

Ao final do semestre, segundo a própria professora pesquisada, o curso de formação havia provocado mudanças em sua maneira de pensar as práticas escolares, envolvendo a brincadeira na forma de planejar suas atividades. Essa repercussão pode estar relacionada ao momento em que a professora encontrava-se no desenvolvimento do curso. Como anunciado, os módulos 6 e 7 envolviam discussões sobre o brincar e os jogos na escola e em seguida seriam tratados os assuntos referentes à alfabetização, matemática, e outras áreas. Nesse momento da pesquisa, a professora repensava a questão das brincadeiras na sala, em especial vinculadas aos processos de aprendizagem dos conteúdos determinados, sobretudo à alfabetização, preocupação sempre presente.

> Texto produzido pela professora para o curso, que me foi mostrado com empolgação: O assunto do texto, a partir da consígna do exercício, era a brincadeira e a sala de aula: "Só vejo vantagens nesta prática. Vejo-a como um momento inovador na minha vida profissional e estímulo para o esforço de melhoria da qualidade do trabalho docente. Aproveito para ressaltar que na minha prática, em particular, houve uma mudança importante que envolveu de forma profunda minha concepção como alfabetizadora. Consegui perceber o quanto essa proposta de trabalho contribuiu para a aprendizagem das crianças e o quanto se tornou desnecessário as práticas tradicionais vinculadas à silabação" - reflexão escrita para o curso feito on line. (Caderno de campo, 27/07/2010)

Durante a entrevista, a professora ressaltou as preocupações do curso em tratar dos diferentes ritmos de aprendizagem e o funcionamento do curso a distância, positivo na opinião da professora.

> A maior preocupação para eles é dizer para gente que as crianças aprendem em ritmos diferentes, que a gente tem que estar sempre fazendo as intervenções necessárias e ele deu muita bagagem para gente, como fazer estas intervenções. Eles pedem para gente levar, mandar atividade feita na classe, para eles compararem com os das outras escolas, outros professores, e dizer como foi que a gente desenvolveu, e ter um espaço, tem a sala dos professores na internet, que a gente troca

> experiências com outros professores, a gente não fica isolado, não fica. A gente tá distante, mas ao mesmo tempo tá junto, porque a gente tem aquele contato com os professores: "como é que você fez? como é que foi? Que que você tá achando do curso?". Mesmo para reclamar, para dizer o que precisa melhorar... (Professora responsável pela turma de 1º ano, em entrevista concedida em 30/06/2010)

Em meados de junho, a professora havia relatado que tinha saído do curso por não cumprir com um prazo de envio de uma atividade. Ao final do mesmo mês ela comentou que poderia voltar para o curso, e que considerava que ele era uma forma de estimular o estudo.

> Agora eu vou voltar a fazer ele mais firme, porque eu tinha parado que ele tava muito sufocando a gente. Mas eu acho que quando eu vou responder as perguntas eu tenho que ler para me aprofundar, tenho que pegar outros livros, de outros autores, para eu comparar, porque as vezes eu não sei responder mas eu tenho que ler para buscar, então isso faz com que? Com que eu aprenda mais, porque a cada dia a gente aprende. (Professora responsável pela turma de 1º ano, em entrevista concedida em 30/06/2010)

A Professora de informática, há cinco anos na escola, também relatou que a decisão sobre a ampliação do EF era tema conhecido, porém não foi envolvida no processo de decisão.

> Na realidade faz tempo que eles estão cogitando que ía ter o ensino de nove anos, mas não nos chamaram para discutir. Então, assim, a gente tava sabendo que ia acontecer, mas não sabia quando. Aí este ano, "ó", entrou, tá aqui. (Professora Orientadora de Informática Educativa, em entrevista concedida em 27/07/2010)

Como professora especialista ela apontou os momentos de discussão coletiva como o espaço onde foi feita alguma discussão sobre o assunto, discussão esta que não supriu as necessidades de formação e de preparo para o recebimento das crianças pequenas, segundo ela.

> Na JEIF, geralmente a gente discute. Então no começo do ano foi falado, mas nós estamos muito despreparados ainda, porque a escola não está adequada. (Professora Orientadora de Informática Educativa, em entrevista concedida em 27/07/2010)

O professor de educação física era novo na rede municipal. Havia feito o concurso público para ingresso no seu cargo após a mudança na legislação federal e disse ter tomado conhecimento da mudança nessa ocasião.

> Então, eu entrei em 2008, aqui na prefeitura de São Paulo, e ao prestar o concurso, ao estudar para o concurso, nas bibliografias, a prefeitura de São Paulo já se preocupou em formar esses professores a respeito do seu currículo. Havia alguns textos já sinalizando essa mudança para o ensino para nove anos. E pelo que me consta esse seria o último ano para que as redes pudessem se organizar. Então eu já fiquei sabendo desde lá. (Professor de Educação Física, em entrevista concedida em 08/11/2010)

Assim como a professora de informática, ele apontou os momentos de discussão coletiva, integrantes da jornada das professoras, como o espaço de discussão e formação para o tema.

> Essas formações chegaram até aqui, como discussão em alguns momentos, em HTPC, que aqui eles chamam JEIF. Eu senti que o grupo de professores ficou muito preocupado com essa questão, nós discutimos bastante. A gente discutiu essas propostas na JEIF e as professoras daqui se colocaram da seguinte maneira: "a gente vê que essa transformação é importante, porém a gente não vê as transformações necessárias, em especial do ambiente. (Professor de Educação Física, em entrevista concedida em 08/11/2010)

O problema da adaptação dos espaços físicos apareceu com frequência, porém o professor, em outro momento, considerou também a formação inicial das professoras como uma questão a ser enfrentada para se pensar modificações estruturais na escola, de currículo, de tempo de aprendizagem, de espaços educativos. Promover ações e pensar o problema da formação de professores (inicial e continuada) é assunto que deve ser tratado tanto pelos governantes, pelas universidades e pelas unidades escolares.

> Eu vejo ainda que as faculdades estão num processo mercadológico. E são muito técnicas ainda as faculdades. Tenho conversado com alguns amigos que dão aula em faculdades, com alguns alunos estagiários que vem aqui, sempre aberto, você viu, é sempre cheio de estagiários, e eu acho importante porque é uma ponte que eu tenho para saber o que está acontecendo aí fora. Eu vejo ainda muito técnica, uma educação ainda tecnicista. Então não tá preocupada ainda com essa questão de ciclos, de uma educação inclusiva, uma educação mais democrática, tá distante disso. Eu acho que precisa melhorar ainda essa questão de formação, eu acho importante que o MEC, que a LDB, garanta isso. [...]Eu vejo que um dos caminhos é a formação. A formação não só no âmbito da faculdade, mas da própria escola. Olha lá, eu quero fazer o meu mestrado, minha proposta de pesquisa, sobre o PEA, sobre a JEIF, esse olhar, o horário dos professores. Isso foi garantido em 92, com a Erundina lá. Pensar nos ciclos, a gente precisa garantir que a escola, não só a rede garanta esse espaço de formação, mas que a escola faça o seu próprio horário de formação, de estudo, de reflexão, de análise sobre sua prática. Então precisa ter esse momento de discussão aqui também. (Professor de Educação Física, em entrevista concedida em 08/11/2010)

Apesar das adaptações e de reconhecer que havia uma certa preocupação em oferecer formação e momentos de discussão sobre as mudanças necessárias e as mudanças que o EF de 9 anos poderia implicar para todo o EF, o professor relatou que as discussões não giraram em torno de efetivações de mudanças na sala de aula. Sabemos que mudanças de práticas deveriam vir acompanhadas de mudanças de concepções e recursos para viabilização de um projeto pedagógico, porém esse não pareceu ser o caso da rede municipal.

> É, foi muito mais burocrático [o espaço para formação], se garantiu muito mais no aspecto burocrático, ou, apenas no aspecto de formação e pouquíssimo em questão de viabilidade dentro da escola. Olha lá, garantir espaço, essas mobílias, materiais para esses professores, eu acho que faltou. […] A Secretaria teve essas preocupações, mais no âmbito conceitual, mas eu acho que tá aquém ainda nessa questão de estrutura. (Professor de Educação Física, em entrevista concedida em 08/11/2010)

A coordenadora pedagógica trabalhava na rede municipal há 20 anos. Formada em Pedagogia, possuía pós graduação (latu senso) em psicopedagogia. No início da carreira trabalhou em escola particular com educação infantil e ingressou na rede pública como professora de ensino fundamental – anos iniciais. Já acumulou cargos e desempenhou funções de auxiliar de direção, professora de sala de apoio pedagógico e coordenação pedagógica, antes de ingressar, via concurso de acesso em 2003, no cargo atual[31]. Ela está na escola desde 2004, há seis anos.

A coordenadora pedagógica foi informada sobre a mudança na organização do EF através de momentos de formação na Diretoria Regional de Educação. Ela ressaltou que não foi feita nenhuma consulta sobre a opinião dos sujeitos, e sim, um comunicado.

> Não, nós não fomos consultados. Nós tivemos até a formação, olha, a partir de 2010 nós teremos o ensino de nove anos, tivemos alguma bibliografia, para consultarmos, para lermos, mas não, não tivemos assim uma consulta, perguntando: "o que vocês acham?". E como tudo da rede, acontece assim, primeiro se implanta, depois vai-se procurar os recursos. Isso acontece: implementou, "olha, agora, tem o ensino de nove anos". Agora os recursos nós vamos buscando ao longo do tempo. (Coordenadora Pedagógica, em entrevista concedida em 30/11/2010)

Sobre os processos de formação, a coordenadora contou que houve alguns encontros na DRE, porém no ano anterior a escola não realizou muitos debates, em especial por ter ficado sem coordenação pedagógica devido a seu afastamento por licença gestante e médica durante o ano. Ela revelou que a DRE enviou material para leitura e discussão em horário coletivo. Durante o ano de 2010, ano da implantação, ela disse que ainda havia dúvidas sobre a mudança e que as mesmas eram levadas pelas coordenadoras pedagógicas às reuniões na DRE, sendo que parte delas ficavam sem resposta. Exemplo disso é a expectativa em relação à alfabetização das crianças no 1º ano.

> Não [foi muito discutido nas formações esse ano], inclusive assim... a gente tem uma divisão das metas e antes era assim: ao final do primeiro ano, 85% de alunos alfabéticos. Mas se a gente considerar que o segundo ano seria correspondente ao

[31] Na rede municipal de São Paulo até 2007 os cargos de direção escolar, coordenação pedagógica e supervisão escolar eram ocupados através de concursos de ingresso na rede, ou de acesso, para os profissionais que já eram da rede. A partir de 2007, com a reestruturação da carreira, esses cargos somente podem ser ocupados via concurso de acesso, para integrantes da rede municipal.

> primeiro do ano passado, a meta se aplica ao segundo ano do ensino de nove anos ou ao primeiro ano do ensino de nove anos? Isso foi colocado nas formações, e nem nas formações eles souberam responder. Então essa questão das metas, ainda é uma discussão. (Coordenadora Pedagógica, em entrevista concedida em 30/11/2010)

Quanto às discussões internas da escola, a coordenadora pedagógica afirmou que esse ano fizeram algumas discussões sobre o tema, e que a posição das professoras é polêmica. Como elas também não foram consultadas sobre a mudança, há divergências sobre a mesma e questionamentos no que podemos chamar de delineamento e implementação da política pública.

> Então, tem essa polêmica em relação aos recursos. E a questão política ela é bem polêmica. Porque a questão pedagógica, nós vamos criando recursos, agora na questão política, é uma coisa que vem de cima para baixo, então a gente tem que repensar algumas coisas. (Coordenadora Pedagógica, em entrevista concedida em 30/11/2010)

A coordenadora ainda destacou dois pontos importantes que dialogam com as questões tratadas no levantamento documental da rede municipal sobre o processo de implantação. Ela alertou para o já recebimento de crianças de seis anos no EF da rede municipal paulistana há alguns anos, mesmo antes da implantação do EF de nove anos e que esse fato já havia trazido à escola a necessidade de iniciar um processo de reflexão sobre sua organização, pelas dificuldades surgidas com a frequência de crianças menores. Essa fala confirmou a implementação das Portarias com orientações sobre matrículas desde 2007, já anunciadas.

> Nós já recebíamos crianças de seis anos, antes da mudança da legislação. Nós já tínhamos as crianças de seis anos na escola, e a adaptação era difícil, porque eles vinham de um espaço completamente diferente. Então nós tivemos, a primeira coisa, que pensar na adaptação do espaço, na adaptação, até currículo, a gente teve que pensar. E esse ano é que começou com o ensino de nove anos, mas o ano passado a gente já tinha as crianças de seis anos no primeiro ano [...] desde 2008 já tinhamos. (Coordenadora Pedagógica, em entrevista concedida em 30/11/2010)

A segunda constatação feita pela coordenadora a respeito da mudança foi a formação da classe do 2º ano do EF de nove anos (a classe formada pelas crianças nascidas no intervalo de 39 dias). Ela relatou, confirmando a hipótese aventada pela leitura da Portaria de organização escolar, que apenas algumas escolas abriram turmas com essa idade, reunindo crianças que poderiam estudar em outras EMEFs mais próximas de suas residências, o que desagradou os pais.

> É, inclusive esse, o segundo ano de nove anos, nem todas as escolas tem, então nesse ano nós tivemos um pouquinho mais de trabalho, porque algumas mães consideram longe aqui [a escola]. Alguns eram da EMEI X e eles vieram direto para cá, e eles

> queriam ir para a outra EMEF que é encostadinha, moram ali pertinho. Só que lá não tem o segundo ano do ensino de nove anos e aqui tinha, então as crianças foram encaminhadas para cá. E para explicar para essas mães, que vinham "Nossa, mas ele estava na EMEI X, eu queria que fosse para a outra EMEF porque eu moro ali encostado, e aí agora fica longe". Nós até colocamos as peruas, tudo, mas mesmo assim ficou complicado para eles entenderem porque veio para cá. O que nós entendemos? Que eles saíram da EMEI X mas sem saber porque eles tavam sendo mandados para outras escolas mais longe, não para a EMEF do lado da EMEI. Ou se explicaram eles não entenderam que é esse segundo ano de nove anos. Nós só temos nove escolas aqui na DRE que tem esse segundo ano do ensino de nove anos. Aqui foi uma delas. (Coordenadora Pedagógica, em entrevista concedida em 30/11/2010)

Tal insatisfação dos pais pode ter relação com o baixo grau de esclarecimento que os mesmos receberam sobre as mudanças na organização da educação básica, o que permite inferir que não houve participação dos responsáveis pelas crianças nos processo de decisão sobre o ensino fundamental de nove anos e a matrícula das crianças de seis anos no EF. As entrevistas com as mães foram realizadas já ao final do ano letivo de 2010, na última reunião de pais do ano. Ainda assim, das 7 mães entrevistadas, 3 afirmaram ainda não saber que o EF tinha passado a ter nove anos de duração. Entre as mães que sabiam da mudança, duas haviam sido informadas pela EMEI, no ano anterior, e duas souberam pela própria escola onde a criança já estava matriculada.

A escolha pela matrícula na escola da pesquisa foi realizada por 4 mães, que elegeram como motivos considerarem a escola "boa", ou porque já tinham outros filhos estudando na escola. Entre as mães que não escolheram a matrícula na EMEF houve alegação de que a matrícula foi feita automaticamente, sem opção de escolha.

As mães entrevistadas relataram não conhecer a proposta de trabalho da escola para as crianças pequenas, bem como não terem participado da elaboração da mesma. Contudo, disseram frequentar as reuniões de pais e conhecer o trabalho da professora pelo acompanhamento do caderno de lição de casa. Nenhuma delas participava do Conselho de Escola, alegando falta de tempo.

4.3.2- Reuniões internas da escola através dos livros de registros

Foram consultados os livros de atas de reuniões pedagógicas (onde participam praticamente todas professoras da escola) e os livros de registro das Hora de Trabalho Coletivo (do grupo do período da manhã, que concentrava em sua maioria as professoras regentes de turmas dos anos iniciais do EF) visando identificar nos mesmos se houve ou não reuniões que trataram da ampliação do EF e da chegada das crianças de seis anos na EMEF.

Para tanto, foi realizada a leitura dos livros dos ano de 2009 (ano anterior à implantação) e de 2010, este até o final do primeiro semestre.

No livro de Registro de Reuniões Pedagógicas, com as atas de seis reuniões, pode-se observar que o tema da (in)disciplina dos alunos fez parte da pauta de todas elas, envolvendo leitura de textos, visualização de vídeos e debates em torno do assunto. Além da (in)disciplina, foram tratados temas como: rendimento dos alunos, avaliações internas e externas e questões de organização, como reposição de aulas e distribuição das turmas nos períodos da escola. Não foi localizada nenhuma referência à ampliação do EF, nem à entrada das crianças de seis anos no EF no livro de registro de Reuniões Pedagógicas.

Contudo, o livro de registro dos Horários de Discussão Coletiva apresentou, em 2009, quatro registros de discussões sobre a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração e duas reuniões que trataram especificamente do primeiro ano. A primeira discussão realizada ocorreu em setembro de 2009, com a leitura do texto de Sonia Kramer "A infância e sua singularidade", texto integrante do documento do MEC "Orientações para inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental".

> Os professores refletiram sobre os textos lidos na JEIF, tentamos esclarecer dúvidas à respeito da Lei 11.114/05. Questionou-se o papel da criança em seu contexto histórico social. Como é a criança de hoje? Como será introduzido o conteúdo para esta série? O brincar? A fantasia? Concluiu-se que a brincadeira é importante orientada pelo professor e também o brincar livre para que haja as interações sociais. (Livro de registro do horário coletivo, 21/09/2009)

Se nessa primeira discussão, subsidiada pelo texto de Sonia Kramer, o grupo de professoras refletiu sobre o papel da criança e o brincar como uma manifestação importante e que deve estar presente na escola, em uma segunda discussão, no mesmo mês, discutiu-se sobre o EF de nove anos e as condições necessárias para essa ampliação.

> Refletimos sobre aspectos positivos e negativos no ensino de nove anos. É preciso construir salas de aula, reorganizar o quadro docente, oferecer capacitações, construir um currículo e comprar e adequar o mobiliário das classes. Outro aspecto importante trazido por essa proposta é a melhoria do desempenho dos estudantes ao longo da vida escolar. Segundo dados do MEC, começando mais cedo os alunos tendem a ter resultados superiores no futuro. (Livro de registro do horário coletivo, 30/09/2009)

Na reunião seguinte, dando continuidade ao debate iniciado, as professoras consideraram além da necessidade da adequação estrutural, a reflexão sobre a organização pedagógica para o novo primeiro ano do EF, como mostra a anotação do livro de registros

transcritas a seguir.

> retomamos a discussão sobre o ensino de nove anos. Embora a infra-estrutura necessária à ampliação do fundamental seja importante, é na área pedagógica que a entrada das crianças de seis anos gera maiores dilemas. Faz-se necessário uma nova organização do currículo e na alfabetização inicial. Muitas perguntas surgem: um letramento sistemático nessa fase é prematuro? Ou a faixa etária já oferece condições para entrar a fundo em atividades de leitura e escrita? (Livro de registro do horário coletivo, 01/10/2009)

Aparentemente as discussões que foram realizadas sobre o EF de nove anos se fixaram em aspectos gerais, de opinião e de compreensão da proposta de mudança já estabelecida pelas normatizações nacionais. Contudo, nos livros de registro pouco se pode encontrar sobre adaptações ou sugestões sobre a nova organização no âmbito da unidade escolar, quais alterações poderiam ser propostas para essa nova série ou mesmo definições norteadoras do trabalho pedagógico do ano letivo seguinte no qual a proposta seria implementada. Essa perspectiva de planejamento escolar a partir dos debates realizados com o grupo mostrou-se presente, ainda que de forma vaga, na última discussão sobre o tema registrada em 2009, quando se destacou a questão do ambiente da sala de aula na qual as crianças ingressantes iriam estudar, quando houve menção à aproximação deste com o da educação infantil.

> Os professores reuniram-se na sala de JEIF com a proposta de realizar a leitura da reportagem sobre o Ensino fundamental de nove anos, com foco no ambiente em que os pequenos vão estudar e as atividades propostas devem lembrar os momentos proporcionados nas aulas da educação infantil. Discutimos sobre o tema e das possibilidade de realização real em nossa escola. - A reportagem era: "A sala do 1º ano" - Revista Nova escola – setembro de 2009 – pags 62 a 64. (Livro de registro do horário coletivo, 08/10/09)

As duas reuniões localizadas no livro de registro, do ano de 2009, tratando especificamente sobre o primeiro ano do EF anunciavam dois temas: a alfabetização das crianças no 1º ano e a importância da educação física "para o aprendizado global nos 1ºs anos". Ambos foram abordados a partir de leitura de textos, sendo que a discussão sobre alfabetização foi subsidiada por leitura do texto "Letramento e Alfabetização: pensando a prática pedagógica" pertencente ao documento do MEC "Orientações para inclusão das crianças de seis anos de idade" (2007).

Note-se que as discussões em horário coletivo aconteciam na frequência de quatro vezes por semana, e durante todo o ano de 2009 foram localizadas apenas quatro reuniões que trataram das mudanças no EF. Em geral, as discussões do horário coletivo abordaram as Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem da rede municipal, prova da Cidade

(avaliação externa municipal), diferentes visões sobre as dificuldades e práticas docentes, visando melhorar a indisciplina dos alunos e aumentar a aprendizagem. Outro tema recorrente foi "leitura enquanto prática social", onde foram trazidos livros, contos e histórias para grupos de professoras, alunos e textos de formação envolvendo a temática, em grande medida seguindo o Projeto Especial de Ação (PEA) da escola.

Ainda que se possa afirmar que o tema da ampliação do EF esteve presente nas discussões dos horários coletivos da escola antes da implantação, há que se considerar que a quantidade de debates realizados foi insuficiente para programar e definir qualquer proposta pedagógica que incluísse mais um ano no ensino fundamental e planejasse a presença das crianças menores nesse ambiente.

No ano de 2010 foi possível acompanhar o planejamento dos horários coletivos junto à coordenadora. Foi-me disponibilizado o cronograma temático dos assuntos a serem abordados, conforme transcrito abaixo.

> Temas de estudo; projetos, elaboração e construção de materiais e documentos pedagógicos.
>
> 1º Semestre
> Março
> 1- Elaboração do Planejamento por ano/ ciclo e por disciplina
> 2- Tabulação de um questionário aplicado aos pais para caracterização da comunidade escolar;
> 3- Sondagens
> 4- Elaboração, avaliação e redirecionamento dos projetos
>
> Abril
> 1- Apreciação dos Cadernos de Apoio à Aprendizagem – 1º contato
> 2- Leitura de documentos e legislação para construção do Estatuto do Aluno
>
> Maio
> 1- Retomada dos Projetos
> 2- Construção do Estatuto do Aluno;
> 3- Planos de Educação da Cidade de São Paulo e PNE
>
> Junho
> 1- PNE
> 2- O ensino fundamental de nove anos
> 3- Comissões de Classe- elaboração das fichas individuais do aluno

O tema do Ensino Fundamental de nove anos estava programado para ser discutido em junho, porém esse calendário sofreu atrasos e a discussão foi designada para outro momento. A coordenadora pedagógica solicitou-me indicação de bibliografia para abordar a temática com o grupo, porém até o término da pesquisa de observação (30/06/2010) ainda não havia

sido realizada nenhuma discussão específica sobre a nova organização do EF. Constatou-se que o grupo seguia, com ligeiro atraso, o cronograma de discussões elaborado pela coordenação.

Contudo, no ano de 2010 foi realizada reunião pedagógica, conforme mencionado pela professora da turma do 1º ano, que tratou da infância no EF. A coordenadora pedagógica relatou o acontecimento da reunião, que por incompatibilidade de agenda não me foi possível participar. Contudo, a reunião que contou com quatro escolas da região (uma EMEI, um CEI e duas EMEFs - todas com a mesma supervisora de ensino) teve como pauta a questão"Existe espaço para infância nas nossas escolas?". Segundo a coordenadora pedagógica houve uma parte comum a todo o o grupo e posteriormente trabalhos em grupos menores. A avaliação feita da reunião foi muito positiva, consenso que pude confirmar pelos comentários na sala das professoras no dia seguinte. O brincar foi eixo norteador da discussão sobre a infância na escola e uma professora de 4ª série, sempre bastante disposta a conversar e conhecer a pesquisa que eu estava desenvolvendo na escola, disse que sua percepção sobre a reunião foi de que há muitas dificuldades de ver a importância da brincadeira em si sem um fim conteudista, o que, segundo ela, é comum às professoras.

4.3.3- Considerações sobre um dos cursos oferecidos pela Diretoria Regional de Educação

Além do curso a distância oferecido por SME às professoras de 1º ano, cada DRE propôs ainda outros cursos de formação específicos aos regentes que iniciavam a implantação do EF de nove anos. Como, por exemplo, "Acompanhamento Formativo para Professores dos 1ºs e 2ºs anos do ensino fundamental de nove anos". Ao tomar conhecimento do curso solicitei autorização para acompanhá-lo durante sua realização, autorização que me foi concedida pela regente do curso.

O curso tinha como objetivo "acompanhar e subsidiar o trabalho de alfabetização desenvolvido pelos professores nos anos iniciais do Ciclo I do Ensino Fundamental"[32]. Tratava-se, portanto, de uma formação especifica para o trabalho com a área da linguagem escrita. De duração anual, estavam previstos sete encontros de três horas cada, mais três horas de trabalho pessoal, contando com duas turmas (período vespertino ou noturno). Foi possível observar o início do curso no período noturno, estando presente nos dois primeiros encontros

[32] Trecho retirado da Programação do Curso entregue no primeiro dia de aula. Mimeo.

realizados no primeiro semestre de 2010. O mesmo contou com a participação de 22 professoras e 1 professor da rede municipal. As professoras da escola onde a pesquisa de campo foi realizada não tiveram interesse em participar dessa formação.

A intenção de trazer breves considerações do observado no curso não foi de tratar a forma e os conteúdos tratados no mesmo, pois como já explicitado, tratava-se de formação destinada ao processo de alfabetização no início do EF. Porém, os dois encontros que participei me possibilitaram ouvir e registrar questões levantadas por um grupo de professoras, de diferentes escolas da região, que estão trabalhando com as turmas de primeiro ano e que possuem impressões e opiniões bastante semelhantes sobre o assunto. Suas dúvidas e inquietações nesse primeiro momento foram considerados aspectos importantes que auxiliaram a compreender o processo de implantação na rede municipal.

Um primeiro ponto a ser considerado foi a o sentimento de dúvida e incerteza presente no grupo. Algumas falas foram comuns no momento de apresentação, onde cada um deveria falar sobre sua expectativa com o curso, tais como "Tenho dúvidas sobre o currículo, porque as Orientações Curriculares para o primeiro ano são muito puxadas, e daí fui olhar nas de Educação infantil e achei muito fraco. Me pergunto: o quê fazer?"; "As escolas não entenderam o que é este primeiro ano" "Também tô vivendo esse conflito: EMEI/EMEF, não se sabe o que fazer", "Estou com o mesmo pânico que todo mundo relatou".

As dúvidas sobre o currículo para esse primeiro ano foram acompanhadas por manifestações de desacordo com a mudança ou ainda sobre a inadequação do espaço da EMEF para a ampliação.

> Trabalhei 25 anos na EMEI e acho que foi a maior maldade que fizeram. O ambiente não é o mesmo, o acolhimento não é o mesmo. Até alfabetizar na EMEI é mais fácil. Meu coração dói toda vez que eu penso.
>
> As minhas crianças são minúsculas! Elas ficam de joelho na cadeira, não tem condições. Essas coisas deviam ser pensadas antes!
>
> E porquê não colocar na EMEI que é mais adequado?
>
> Colocam as crianças 5 horas sentadas, ou mandam brincar. Brincar como?
>
> O espaço influencia o pedagógico. Não dá para fazer uma brincadeira com o monte de cadeira que são gigantes para eles! (Transcrição de falas de professoras participantes do Curso de Formação nas DRE em 27/04/2010)

A formadora discutiu com as professoras de forma bastante tranquila e segura sobre o seu objetivo naquele momento, indicando que existiriam outros espaços onde se poderia

buscar soluções e espaços mais adequados para fazerem reclamações sobre as adequações necessárias na escola. Ainda que o curso fosse voltado ao processo de alfabetização na linha pedagógica adotada pela SME, as professoras insistiram, várias vezes, em tratar da questão da brincadeira. Por vezes, também levantavam contradições entre as formações e orientações recebidas, entre o brincar e a alfabetização.

> Os coordenadores pedagógicos, diretores, supervisores, estão tendo as mesmas orientações? Porque aqui fala uma coisa, chega na escola é outra! (Professora participante do curso)
>
> Essa questão das metas sobre alfabetização é polêmica. Enquanto a formadora fala da necessidade de não se parar o trabalho, de atingir mínimos, etc, de não cruzar os braços quando eles ficarem silábicos e "pronto, pode brincar", as professoras colocam que a proposta deste ano é diferente, explorar mais a brincadeira, outros ambientes, etc. […] Uma professora coloca que no curso da Santillana a orientação era diferente, "o curso é categórico: não fazer as atividades da primeira série!" (Caderno de campo, 25/05/2010)

Essas preocupações surgiram quando se tratava das metas de alfabetização estipuladas para o EF de nove anos. Como já mencionado, no ano de 2009 a meta estipulada para a rede municipal era de 85% das crianças na 1ª série alfabetizadas e 100%, na 2ª série. As professoras de 1º ano que atingissem a meta estipulada pela SME recebiam pontuação diferenciada, utilizada para fins de evolução funcional. Em 2010, com a implantação do EF de nove anos, não havia até o momento do final da pesquisa orientações sobre as metas de alfabetização determinadas pela SME às escolas. A formadora, no entanto, explicita que como a rede municipal já estava recebendo crianças de seis anos desde 2007, pouco deveria mudar nas expectativas que o grupo de professoras tinha, de trabalhar para atingir a escrita alfabética com todas as crianças.

O fato das profissionais que trabalhavam na Diretoria Regional de Educação, instância de SME mais próxima das escolas, não saberem responder as questões levantadas sobre metas de alfabetização revelou que a definição pedagógica para o 1º ano do EF de nove anos era ainda incerta. Soma-se à isso a revelação de que não houve participação (nem da coordenadora pedagógica, das professoras ou das famílias) sobre a mudança anunciada. Conforme mencionado nas entrevistas, as pessoas foram, quando muito, comunicadas da mudança. Percebe-se que a falta de participação não advém apenas de uma suposta falta de gestão democrática interna à unidade escolar, mas pode refletir problema anterior: a forma como as políticas se inserem para as escolas (e até para as redes de ensino), de forma

hierárquica. Nesse sentido, é pertinente o questionamento abaixo, resultado de estudo realizado sobre a percepção das equipes de direção sobre o ensino fundamental de nove anos.

> Lança-se aqui um questionamento: em que medida a participação é possível nas condições atuais que estruturam a sociedade e o sistema educacional – pricnipalmente, quando pensamos que as próprias reformas e propostas não se originam da vontade e necessidade dos integrantes da comunidade educativa? (MAIA; CAMILLO, 2009)

Além desse modo de implementação de políticas públicas, pode-se perceber que recairam sobre as professoras grande responsabilidade das adaptações necessárias para a implementação do EF de nove anos. É interessante notar que a escola pesquisada realizou debates e discussões sobre a mudança no ensino fundamental, que abrangeram temas como brincadeira, infância, espaços da escola e alfabetização. Estar junto com escolas de educação infantil para realizar um debate sobre os espaços da infãncia também podem significar uma busca (organizada pela gestão e supervisão escolar) de desestabilizar estruturas consolidadas da escola. Porém, os registros dos debates não foram indicativos de novas definições e reorganização do âmbito interno da escola em virtude dos debates, ou seja, não anunciou encaminhamentos de mudanças possíveis nas práticas da escola em questão. Apesar da equipe entrevistada perceber a necessidade de mudanças estruturais, foram sobre as professoras que se atribuiram elogios e/ou preocupações para o trabalho com as crianças menores.

O espaço que a formação de professoras ocupou nos documentos norteadores foi grande e tal concepção parece ter reflexo na unidade onde foi realizada a pesquisa. Essa forma de verificar a responsabilidade pela implementação da politica pode ser verificada em texto de Callegari (2006), quando discutiu a formação dos professores e valorização do magistério, em virtude de debate sobre o ensino fundamental de nove anos:

> […] como fazer que que municípios tão diferentes entre si […] possam responder a essas demandas urgentes? Embora a formação inicial não seja de competência da esfera municipal, como fazer para estimulá-los a entrentar essa questão – crucial para o ensino fundamental - , e transformar o patamar de qualidade de ensino que hoje é oferecido pela escola pública, pois **disso depende não apenas o sucesso da implantação da escola de nove anos, mas de qualquer programa ou projeto de governo**. (p. 383, grifo meu)

Se comparados com o exposto no Projeto Municipal de Implantação, veremos que os cursos oferecidos para formação continuada em decorrência do EF de nove anos ocorreram, a priori, durante o ano da implantação, e não antes, conforme previsto. As professoras defenderam posições diferentes em relação à formação, apesar de todas a considerarem

importante. A professora responsável pela turma identificou no curso uma forma de aperfeiçoamento e revisão de concepções e práticas. Pelas falas e atividades observadas foi visto que houve, de fato, desestruturação de concepções sobre o que seria o trabalho a ser realizado. Porém, há que se considerar a complexidade existente para que uma prática docente seja alterada ou inverta prioridades, ainda mais em um contexto onde se apresentaram divergências entre o que era discutido (sobre o brincar e considerações sobre as crianças) e o que era cobrado (metas de alfabetização).

4.4 – As atividades propostas para as crianças

Levando em consideração aspectos presentes na documentação levantada, esse item apresenta a interlocução das atividades observadas na turma onde foi realizada a pesquisa com as normatizações nacionais, estaduais e municipais e os depoimentos concedidos via entrevistas. Ao identificar as indicações encontradas na análise da legislação que subsidiariam a observação do cotidiano escolar e as aulas em si, apresentaram-se três pontos considerados primordiais. O primeiro foi a relação do ensino fundamental de nove anos com possíveis mudanças no PPP e no currículo desenvolvido na escola e, em especial, com a turma de 1º ano. Em segundo lugar, se considerou importante descrever o que foi observado sobre a rotina e as atividades propostas pela professora às crianças da turma do 1º ano na qual foi realizada a pesquisa. Por fim, compreendendo que os documentos anunciaram como principais dois tipos de discussão para o trabalho com a nova série criada, serão abordados os temas da alfabetização/ letramento e da brincadeira/ ludicidade.

4.4.1- Mudanças no PPP e novo currículo no EF devido ao EF de 9 anos

Um dos argumentos mais frequentes nos documentos oficiais que justificavam e consolidavam a alteração da duração do EF para nove anos, com redução da idade de ingresso para seis anos, foi a suposta reorganização curricular que a nova proposta geraria. Dentre os posicionamentos do CNE, tal perspectiva esteve presente em quatro Pareceres, entre os anos de 2005 e 2010. Alegava-se que a alteração na organização do EF geraria a necessidade de revisão do Projeto Político Pedagógico para o Ensino Fundamental como um todo, considerando que a dinâmica do EF de nove anos e as crianças de seis anos nesses espaços poderiam influenciar toda a dinâmica, até hoje, estabelecida para esta etapa de ensino. Assumia-se também que a mudança ocorreu na Educação Básica, envolvendo EI e EF, e portanto, ambas as etapas deveriam ser redimensionadas.

> A ampliação do Ensino Fundamental obrigatório para nove anos, a partir dos seis anos de idade, para todos os brasileiros, é portanto, uma política afirmativa que requer de todas as escolas e todos os educadores compromisso com a elaboração de um novo projeto político-pedagógico para o Ensino Fundamental, bem como para o consequente redimensionamento da Educação Infantil. (BRASIL, 2005b)

Além do Parecer CNE/CEB 06/2005, os Pareceres CNE/ CEB 18/2005 e 7/2007 ressaltaram a necessidade do ensino fundamental de nove anos ser encarado como uma oportunidade de se construir um novo projeto pedagógico, com reflexos em assuntos como

tempos e espaços escolares e tratamento, como prioridade, do sucesso escolar. Destacava-se a elaboração de um novo projeto político-pedagógico do ensino fundamental e um redimensionamento da Educação Infantil. Em 2010, com o tema da implementação do EF de nove anos ainda em discussão, o Parecer CNE/CEB 12/2010 retoma a questão de repensar o conjunto do EF.

> A Câmara de Educação Básica ratifica que a organização do Ensino Fundamental, com 9 (nove) anos de duração, implica na necessidade, imprescindível, de um debate aprofundado sobre, por exemplo: a proposta pedagógica, o projeto político-pedagógico, o regimento escolar, a formação de professores, as condições de infraestrutura, os recursos didático-pedagógicos apropriados ao atendimento da infância e da adolescência, a organização dos tempos e espaços escolares. (BRASIL, 2010b)

Os documentos de orientação produzidos pelo MEC assumiam também tal concepção. No 1º Relatório do Programa (2004), a "reestruturação da proposta pedagógica para o Ensino Fundamental de nove anos, com ênfase nas dimensões do desenvolvimento humano", aparece como uma das sugestões dos participantes sobre aspectos a serem abordados no documento de orientações gerais. Seguindo a sugestão, o documento "Orientações Gerais" (2004) anunciava que

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

A intenção de construir políticas indutoras de transformações significativas é louvável, tendo em vista a estrutura da escola brasileira seguir ainda o modelo de educação bancária, anunciada por Paulo Freire . A escola se estrutura para transmitir conhecimentos de quem sabe para quem não sabe, de um que fala para um que deve escutar, de passividade colada a um autoritarismo (FREIRE, 2003). Porém, seria o ensino fundamental de nove anos uma política capaz de mexer com as estruturas dessa escola consolidada? Seriam as crianças de seis anos, adentrando formalmente e obrigatoriamente nesse espaço capazes de provocar e anunciar novas estruturas?

O MEC anunciava o EF de nove anos como indutor de novas práticas.

> Isto porque a adoção de um ensino obrigatório de nove anos iniciando aos seis anos de idade pode contribuir para uma mudança na estrutura e na cultura escolar. No entanto, não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos, considerando

> o perfil de seus alunos. (BRASIL, 2004c)

A ideia presente era de que, ao ampliar o ensino obrigatório e incluir as crianças de seis anos, a escola de ensino fundamental como um todo seria repensada, buscando outros moldes, outras formas de entender os alunos e o desenvolvimento humano, repensando os tempos e as diferentes formas de aprendizagem. Como um movimento transformador das tradicionais práticas pensadas para a organização do ensino obrigatório, o ensino fundamental de nove anos teria que se responsabilizar para dar conta das mazelas e dificuldades da escola brasileira, apontadas pelo próprio documento.

> Implantar um Ensino Fundamental, agora de nove anos, leva **necessariamente** a repensá-lo em seu conjunto. Assim, esta é uma oportunidade preciosa para uma nova práxis dos educadores, sendo primordial que ela aborde os saberes e seus tempos, bem como os métodos de trabalho, na perspectiva das reflexões antes tecidas. Ou seja, os educadores são convidados a uma práxis que caminhe na direção de uma escola de qualidade social, como foi proposto na parte I deste documento. (BRASIL, 2004c, grifo meu)

Acreditar que a ampliação levaria "necessariamente" a repensá-lo em seu conjunto era ignorar o fato de que poderia ocorrer das crianças serem colocadas na escola de EF e nada mudar, ou mesmo, de serem surpreendidas com as atividades e o currículo da antiga primeira série, como se isso não tivesse nenhuma implicação. Não se pode pressupor que a "nova práxis" anunciada aconteceria de modo rápido e tranquilo, pois ela implicava mudanças de concepções, desestabilizações das práticas e assunção do seu próprio inacabamento, exigindo riscos e convicção de que a mudança era possível. Ou seja, exigia formação político-pedagógica para tal, e não apenas a presença das crianças nos espaços. Segundo Guilherme (2009), "vale lembrar que o realimento das propostas e dos projetos pedagógicos não serão passes de mágica, que o perfil dos profissionais precisa ser pensado e compartilhado nas questões de habilidades específicas para entender a infância e a função da escola."

Uma vez que não se tratava de transferir as práticas da antiga primeira série e em função do novo perfil dos alunos, perguntou-se às professoras que estavam diretamente com a turma de 1º ano da escola pesquisada suas opiniões sobre diferenças no trabalho realizado agora com o EF de nove anos, e antes, com a antiga primeira série do EF de oito anos, bem como diferenças entre as crianças ingressantes em 2010 e nos anos anteriores.

A professora responsável pela turma indicou que o trabalho era diferente porque ela tinha mudado seu modo de alfabetizar no decorrer do ano com essa turma. A mudança no trabalho em relação à outra turma foi relatada mais como uma mudança de concepções da

própria profissional.

> É... eu mesmo mudei. Você vê eu querendo voltar para sílabas, ba-be-bi-bo-bu, e não consegui. Não consegui porque a criança não é mais aquela de antigamente. Eu já consegui muito sucesso com essa maneira de ensinar, consegui mesmo, era assim que eu dava aula, com caminho suave, eu aprendi assim. Mas agora eu fui tentar, as crianças não aprendem mais assim. (Professora responsável pela turma de 1º ano, em entrevista concedida em 30/06/2010).

Porém, quando perguntada se havia alguma aproximação do trabalho que ela estava fazendo com o trabalho realizado na educação infantil ela respondeu:

> Agora é um pouquinho mais sério. Agora nossa meta é outra, a gente faz desenhos, pinturas, cantigas, brincadeiras, como se fosse educação infantil, mas com sentido de socialização, de aprendizagem também, mas agora a coisa é mais séria, nossa meta é outra, nosso objetivo é outro. A gente quer que eles através daquilo, cheguem à alfabetização. Nossa meta é outra. A coisa é mais séria e as crianças tão sentindo que a coisa é mais séria mesmo, no começo eles achavam que aqui era só brincadeira, eu falei: "Não, estudo é coisa importante! ... O estudo é importante, aprender é importante, então eles sabem que aqui não é que nem a pré escola. (Professora responsável pela turma de 1º ano, em entrevista concedida em 30/06/2010)

Já as professoras especialistas declararam que vêem diferença entre essa turma de primeiro ano do EF de nove anos e as primeiras séries dos outros anos, as antigas primeiras séries.

> Com certeza [eu vejo diferença]. São muito imaturos, eles estão naquela idade em que querem brincar. Eu acho até legal eles virem, para primeira série, só que o que tem que mudar é o foco, os professores tem que mudar a maneira deles darem aula, porque você não tem que alfabetizar na primeira série do ensino de nove anos. Isso na minha cabeça, pelo que eu entendi até agora, não é para alfabetizar, porque a criança tá aqui, ela precisa desse espaço de brincar ainda, né? Ela pode até aprender brincando, mas ela não tem condições de ficar cinco horas, sentadinha, na sala de aula. (Professora Orientadora de Informática Educativa, em entrevista concedida em 27/07/2010).

Enquanto a professora de informática e a professora regente da turma mostraram concepções diferentes sobre o que entendiam ser prioridade no primeiro ano, o professor de educação física também revelou que viu diferenças entre as turmas de um ano para o outro, com preocupação especial para conhecer e compreender as necessidades das crianças menores frente à sua área de atuação.

> Vejo diferença sim. Aliás, uma das preocupações foi sentir. Poxa, agora são os alunos de seis anos, como que eu vou desenvolver esse trabalho? Você vai meio com algumas inseguranças, e isso foi mudando ao longo, meio que eu fui conhecendo a turma, reconhecendo os saberes. Eles nunca tiveram educação física, então eles queriam saber o que era educação física para eles, então eu tive a preocupação de apresentar, de falar como seria mais ou menos a aula, falei o que a gente ia estudar, e

> ali eu já fui sentindo a compreensão deles, as atitudes nas aulas, eu fui criando os combinados, então devagarzinho eu fui percebendo e construindo. […] Nas primeiras séries do ano passado, as crianças eram um pouco maiores, parece que elas tinham uma autonomia maior, uma segurança maior. Então eu tive esse cuidado de juntos dar essa segurança para essas crianças menores. Para elas parece que esse universo é tudo muito maior, as outras crianças são todas muito grandes, sabe?[...] O banheiro, a pia, eles não conseguiam subir no bebedouro. Eles são muito pequenos para a estrutura da escola. Então eu tentava me aproximar do olhar deles para a escola, eu falava "nossa! São pequenininhos!" (Professor de Educação Física, em entrevista concedida em 08/11/2010)

Ao indicar sensibilidade para reconhecer as crianças com as quais estava trabalhando, o mesmo professor considerou que a escola vinha atuando com professoras nos anos iniciais que possuiam olhar para a infância das crianças. Por trabalharem por projetos, ele considerava que as percepções sobre as mudanças nas crianças não havia alterado de forma significativa o modo do trabalho pedagógico, que no seu entendimento, contemplava essa forma de perceber e reconhecer as crianças. A grande diferença, no seu ponto de vista, apresenta-se no desenvolvimento das crianças.

> Agora, no trabalho das professoras, as professoras que trabalhavam ano passado, também trabalharam por projetos, foram professoras fantásticas, pensavam uma outra ideia de infância, a gente tem acertado muito em relação às professoras de primeiro ano, primeiro e segundo ano. Teve preocupação de mantê-las, agora elas estão no segundo ano. Elas acompanharam a turma. São professoras que mostram que aquele discurso "ah, são professoras antigas, são tradicionais" é furada! [...] Eu não acho que haja diferença no trabalho pedagógico, mas nessa questão de desenvolvimento maturacional eu acho que tem muita. (Professor de Educação Física, em entrevista concedida em 08/11/2010)

A indefinição sobre o que deveria ser esse primeiro ano gerou, como visto nas reuniões de formação, incertezas e questionamentos sobre como o mesmo deveria funcionar. A afirmação "nem último ano da educação infantil, nem primeira série antiga" traduz que mesmo teoricamente ainda faltavam esclarecimentos sobre o quê e como deveria ser essa nova série criada com o EF de nove anos.

Dentre as normatizações e orientações, podemos citar como exemplo dessa indefinição o Parecer CNE/CEB 04/2008, que contrariou Pareceres anteriores quando destacou única e exclusivamente as antigas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (1998) como referências para as aprendizagens nesta nova forma de organização. Assumiu-se uma posição de que o novo ano introduzido no ensino fundamental deveria ter mais em comum com esta etapa do que com o trabalho que anteriormente já era realizado com as crianças de seis anos de idade na educação infantil. Isto pode ser observado nesse trecho do Parecer CNE/CEB 4/2008: "o antigo terceiro período da pré-escola não pode se confundir com o primeiro ano do

ensino fundamental, pois esse primeiro ano é agora parte integrante de um ciclo de três anos de duração, que poderíamos chamar de ciclo “da infância”.

Entre diferentes posições sobre maiores aproximações do primeiro ano do EF de nove anos com a etapa da EI ou com os anos inicias do EF, a escola fez o que considerou que seria mais adequado na implementação da Lei.

A seguir serão apresentadas as atividades propostas às crianças e observadas no cotidiano escolar onde a pesquisa foi realizada. A descrição das mesmas tem como objetivo estabelecer relações entre o proposto nos textos oficiais (reformulação e nova proposta pedagógica para o EF) e o que estava de fato acontecendo com professoras e crianças na escola, uma vez que a nova série gerou dúvidas e a possibilidade de novas formulações. A intenção foi de anunciar o vivido na escola junto à professora e às crianças no processo de implementação do primeiro ano do EF de nove anos, pela primeira vez na escola e na rede municipal de São Paulo.

4.4.2- Rotina e propostas feitas pela professora

A observação do cotidiano da turma de primeiro ano possibilitou inferir sobre as atividades propostas às crianças com mais frequência, bem como relatar aspectos da rotina do trabalho pedagógico organizado pela professora. Ao chegarem à escola as crianças faziam uma fila no pátio e aguardavam a professora da primeira aula. A professora regente da turma havia estabelecido uma rotina para sua chegada em classe, a qualquer momento do dia, uma vez que as crianças em alguns dias tinham as primeiras aulas com as professoras especialistas em espaços específicos, como a sala de leitura e a sala de informática.

Ao chegarem à sua sala de aula, as crianças sentavam-se e entregavam à professora o caderno de lição de casa. A mesma vistava com uma assinatura e corrigia todas as lições. As vezes fazia a chamada e sempre iniciava o dia com uma oração (paro o “anjinho da guarda” ou rezando um “Pai Nosso”). Todos os dias as crianças faziam duas ou mais “lições”, que eram atividades no caderno, livro ou folhas avulsas. A cópia do cabeçalho (com o nome completo da escola, série, nome da professora, cidade, data e nome da criança) também era uma das atividades constantes da rotina, que, no período observado, ocupava um tempo considerável do dia.

O recreio de 20 minutos ocorria às 8h30min. Além das lições no caderno ou em folhas

avulsas, outras atividades eram realizadas com as crianças, porém com uma frequência muito menor. Contação ou leitura de histórias pela professora, desenho (geralmente vinculado às histórias contadas), jogos nas mesinhas (dominó com divisão silábica das palavras, dominó comum, jogo da memória, jogo do mico, letras móveis), uso do DVD para assistir desenhos, canto de músicas infantis coletivamente e idas ao parque eram outras atividades propostas às crianças quando junto da professora responsável pela turma.

As aulas de informática observadas permitem afirmar que as crianças trabalhavam em duplas, mexendo em programas de computadores que envolviam, em geral, desenho e pintura. O objetivo das aulas no primeiro semestre, segundo a professora de informática, era a familiarização com o equipamento e manuseio do "*mouse*".

As aulas na sala de leitura (uma vez por semana) foram variadas, pois por ausência da professora, algumas aulas foram ministradas por outras professoras, em substituição. As crianças em geral ouviam histórias, manuseavam livros livremente e compartilhavam histórias com os colegas, em rodas, onde podiam contar suas próprias uns aos outros.

As "lições" ocupavam majoritariamente o tempo das crianças na escola. As lições propostas pela professora relacionavam-se, em grande parte, às atividades de escrita visando à alfabetização, reconhecimento e grafia dos numerais. A transição da educação infantil para o ensino fundamental estava, para a professora, em encarar as lições e o estudo como aspectos importantes e necessários. Chamou a atenção, no primeiro dia de pesquisa, a seguinte fala da professora, dita em voz calma e doce, assim que os alunos voltaram do recreio e lhes foi explicada mais uma lição: "Lição, muita lição! Porque já é a 1ª série, vocês não estão mais no prézinho não". Abaixo podemos ver exemplos de algumas lições realizadas pelas crianças.[33]

[33] As atividades foram digitalizadas e mantidas com o contraste original, considerando que as atividades eram entregues dessa forma para as crianças, por vezes com traços demasiadamente fracos e difíceis de visualizar.

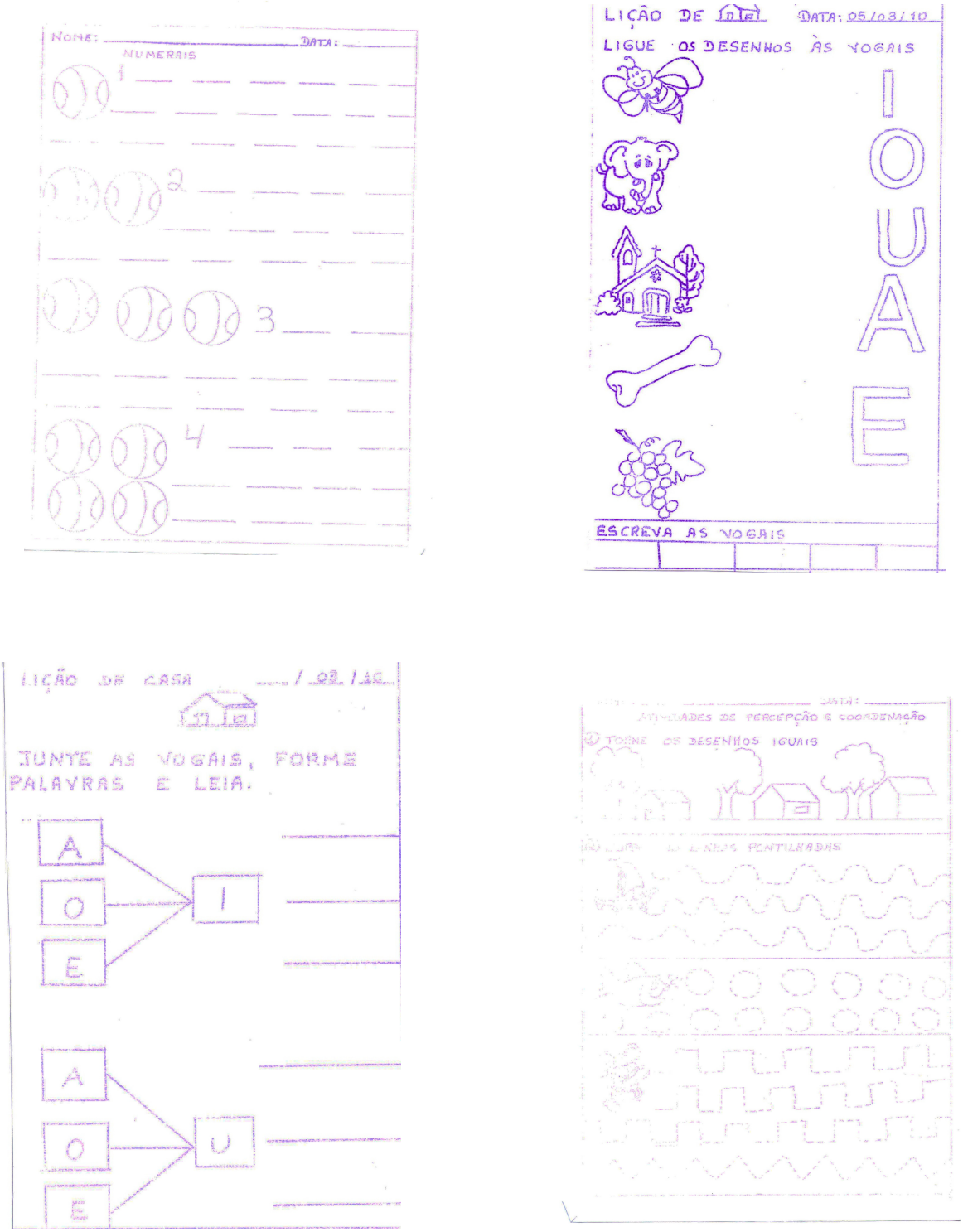

Figura 1 – Lições recebidas pelas crianças em sala de aula.

Além das atividades mimeografadas pela professora, em folhas avulsas, as crianças faziam lições no caderno (como, por exemplo, cópia de numerais, cópia das vogais, cópia dos

encontros vocálicos, etc), lições nos livros didáticos que foram entregues às crianças no início do ano e que ficavam guardados na sala (eram seis livros: um de português, dois de matemática, um de história, um de geografia, um de ciências; todos destinados à 1ª série do EF com oito anos de duração) ou ainda atividades nos Cadernos de Apoio e Aprendizagem, material elaborado e enviado à todos os alunos do EF pela SME de São Paulo, conforme já explicitado. Ao final do semestre foram contadas 82 lições somente no caderno de classe de uma menina da turma, reforçando a ideia de que as lições eram centrais no trabalho pedagógico observado. Apesar disso, as crianças mostravam especial interesse nos momentos de contação/ leitura de histórias ou canto de músicas infantis, ainda que essas atividades não ocorressem com tanta frequência.

Dado que os dias da semana em que a pesquisa foi realizada não coincidiram com os das aulas de artes e educação física, a observação dessas aulas foi escassa, prejudicando as possíveis afirmações a serem feitas sobre essas aulas.

Os momentos propostos destinados à brincadeira, como a utilização do parque e o acesso aos jogos existentes na sala de aula, serão explorados a seguir, compreendendo essas atividades dentro do contexto nacional de orientações para o EF de nove anos.

4.4.3– Alfabetização, letramento, brincadeira e lúdico

A leitura dos documentos oficiais apontaram para duas questões que receberam ênfase e foram importantes balizadores da observação realizada na escola pesquisada. A primeira foi em relação à alfabetização no 1º ano do EF e a segunda, a presença da brincadeira e do lúdico no mesmo. Esses itens apareceram com frequência nas orientações, sendo que a alfabetização e o letramento estiveram presentes tanto nos documentos do CNE quanto do MEC e a questão da brincaderia e do lúdico foi destacada principalmente nas orientações do Ministério da Educação.

De maneira ainda sutil, a problemática da alfabetização ou não com as crianças de seis anos em virtude das alterações estudadas surgiu ainda antes da aprovação da Lei nº 11.274/2006, nos Pareceres CNE/ CEB 24/2004 e 06/2005. Naquele momento, a posição era de que ainda seria necessário que os debates em torno do EF de nove anos definissem se o primeiro ano destinar-se-ia ou não à alfabetização, como se pode verificar no Parecer CNE/ CEB 18/2005.

> A antecipação da escolaridade obrigatória, com matrícula aos seis anos de idade no ensino fundamental, implica em:
> (..)
> 5- Promover, de forma criteriosa, com base em estudos, debates e entendimentos, no âmbito de cada sistema de ensino, a adequação do projeto pedagógico escolar de modo a permitir a matricula das crianças de seis anos de idade na instituição e seu desenvolvimento para alcançar os objetivos do Ensino Fundamental, em nove anos; inclusive definindo se o primeiro ano ou os primeiros anos de estudo/ série se destina(m) ou não à alfabetização dos alunos e estabelecendo a nova organização dos anos iniciais do Ensino Fundamental (…). (BRASIL, 2005d)

Em 2008 o Parecer CNE/CEB 04/2008, dirigia-se à Secretaria de Educação Básica em virtude de solicitação de pronunciamento do Conselho sobre o processo de ensino e aprendizagem da alfabetização e do letramento nos três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Em resposta, o documento indicava que

> os três anos iniciais são importantes para a qualidade da Educação Básica: voltados à alfabetização e ao letramento, é necessário que a ação pedagógica assegure, nesse período, o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. (Brasil, 2008)

Chama atenção a contradição em relação ao posicionamento anteriormente adotado pelo CNE, como de definir, textualmente, que o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos destinar-se-ia a alfabetização e ao letramento (mesmo que não exclusivamente, uma vez que falava dos três primeiros anos). Em outras oportunidades o Conselho havia indicado a necessidade de se discutir e definir se o primeiro ano ou os primeiros anos de estudo/séries se destinavam ou não à alfabetização dos alunos. Entre este período de tempo, nenhum outro documento do CNE veio justificar uma resposta afirmativa à esta questão, ao contrário, o único documento que se referiu às atividades a serem realizadas com as crianças de seis anos indicou a ludicidade como elemento central no trabalho (Parecer CNE/CEB nº39/2006).

Pode-se admitir como hipótese que tal posicionamento tenha sido assumido pelo Conselho em virtude dos documentos publicados pelo MEC em função da alteração do EF para nove anos de duração e da inclusão da criança de seis anos no mesmo. Em 2004, o 1º Relatório do Programa indicava a "ênfase ao lúdico e ao brincar nas metodologias, concepção de infância, de alfabetização e letramento" como itens sugeridos pelos participantes dos encontros de discussão a serem tratados nas Orientações Gerais.

Em consequência, o documento "Orientações Gerais" trouxe um trecho tratando diretamente da alfabetização sistematizada das crianças de seis anos nesta nova série/ ano. O documento estava coerente com os princípios pedagógicos e com os estudos recentes sobre a

aquisição da linguagem escrita quando mencionava que o processo de alfabetização ocorre desde que a criança nasce, uma vez que esta compõe uma sociedade letrada. O processo de alfabetização e letramento está presente, então, na vida das crianças antes mesmo que ela comece a frequentar a escola. E é por este motivo que o documento tratou, no trabalho pedagógico a ser realizado com as crianças de seis anos, de um "trabalho **sistemático** de alfabetização, centrado tanto nos aspectos funcionais e textuais, quanto no aprendizado dos aspectos gráficos da linguagem escrita e daqueles referentes aos sistema alfabético de representação" (BRASIL, 2004c, grifo meu).

Ou seja, tratava-se, enfim, de antecipar o trabalho sistematizado de alfabetização, uma vez que, ainda que a educação infantil trabalhasse com a linguagem escrita, este trabalho sistematizado era de menor intensidade que o trabalho realizado na escola de ensino fundamental. Segundo o documento, a escola, como possuidora de papel decisivo no que se refere ao aprendizado da linguagem escrita (afirmação que não merece contestação), precisaria trabalhar adequadamente a alfabetização nesta faixa etária, tendo este aspecto, esta linguagem, prioridade de tratamento em relação às outras formas de linguagem citadas, porém pouco exploradas neste documento (gestual, corporal, plástica, oral, musical e a linguagem do faz-de-conta). É evidente que a alfabetização, nesse ponto de vista, ocupou um papel central no currículo deste novo ano, ou ainda, deste novo projeto político pedagógico que se pretendia para o ensino fundamental de nove anos no ponto de vista do MEC.

Tal perspectiva estava presente ainda no Terceiro Relatório do Programa, publicado em maio de 2006, onde a problemática da alfabetização se revelou no debate sobre as diferentes possibilidades de organização dos ciclos/séries com o novo formato do EF. O documento propunha oito possibilidades de organização: cinco delas eram organizações seriadas, onde se variava, especialmente, o modo de tratamento do primeiro ano (fase introdutória, 1ª série básica). Nestas propostas seriadas havia agrupamentos para duas possibilidades com o primeiro ano: o 1º e o 2º ano serem o "ciclo de alfabetização", ou os três primeiros anos serem o "bloco inicial de alfabetização", seguidos da estrutura seriada, ano a ano.

A outra maneira possível de organização era a de ciclos, revelando as outras três possibilidades (4 ciclos, o primeiro com três e os demais com dois anos de duração; três ciclos de três anos ou dois ciclos, anos iniciais e anos finais). Ficava claro, portanto, que a organização dos tempos neste novo ensino fundamental ainda não estava devidamente

equacionada e nem veio acoplada à mudança anunciada, uma vez que era possível que se mantivesse, por exemplo, a forma seriada que grande parte da escola brasileira se organizava. Mesmo com a aprovação das novas DCNs para o EF (Resolução CNE/CEB 07/2010) que determinou que os três primeiros anos do EF deveriam ser considerados como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, era evidente que o debate sobre a reprovação escolar e as exigências cobradas das crianças pequenas no EF ainda não estavam consolidadas e reconhecidas pelos profissionais da educação.

O 3º Relatório do Programa (BRASIL, 2006f) é bom exemplo disso, pois lá se pode verificar que a equação do tempo destinado à alfabetização no início do EF e sua organização em ciclos/ séries era apresentada de forma contraditória:

> Ressalte-se, ainda, que nessas possibilidades implementadas [de organização em ciclos ou séries, conforme apontado acima] a alfabetização é apresentada como exclusividade ora do primeiro ano, ora do segundo ano, ora dois primeiros anos, ora também do terceiro ano. (BRASIL, 2006f)
>
> O primeiro ano do ensino fundamental de nove anos não se destina exclusivamente à alfabetização Mesmo sendo o primeiro ano uma possibilidade para qualificar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e do letramento, não se deve priorizar essas aprendizagens como se fossem a única forma de promover o desenvolvimento dessa faixa etária. (BRASIL, 2006f)

A polêmica da alfabetização estava presente no Relatório, ora demonstrando a possibilidade desta ser exclusividade do primeiro ano, antecipando portanto este processo frente ao que acontecia com o EF de oito anos, ora rejeitando esta ideia, porém sem se desfazer do papel alfabetizador do primeiro ano, podendo ser continuado nos anos seguintes, posição que prevaleceu na definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

Se em todos esses documentos estavam presentes posições sobre a alfabetização no EF de nove anos, foi no documento do MEC entitulado “Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para inclusão das crianças de seis anos de idade” que se destacou o papel da brincadeira e do lúdico no trabalho com as crianças e a necessidade da escola incorporar as culturas infantis no trabalho pedagógico, conhecendo e reconhecendo as necessidades e as dinâmicas desse grupo pertencente à infância. Esse documento teve sua segunda edição publicada em 2007 e foi distribuído para as escolas de todo o país. Ele apresentava nove textos, escritos por especialistas em educação infantil e ensino fundamental, configurando-se como o único documento que pretendeu dar orientações mais específicas sobre o trabalho

geral a ser realizado com as crianças de seis anos. Documento lançado posteriormente ("A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos" - MEC, 2009) teve como foco apenas o trabalho com a linguagem escrita.

De maneira geral, o documento "Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para inclusão das crianças de seis anos de idade" apresentou conceitos sobre infância, o brincar como uma das formas da criança ser, pensar e agir com e sobre o mundo, as formas de conhecimento escolar, alfabetização e letramento, avaliação e formas de organização do trabalho pedagógico. Sobre tantos temas importantes, pode-se perceber duas ênfases principais neste documento: a necessidade de se considerar a criança como sujeito ativo, produtor de cultura, que vive diferentes infâncias, contextualizadas no tempo e no espaço e que tem na brincadeira o seu modo de ser e de estar no mundo, e uma segunda, que é a centralidade que a alfabetização e o letramento assumem como eixos norteadores do trabalho pedagógico no ensino fundamental, e que portanto, a reflexão sobre este ponto seria essencial.

A análise dos textos de tal documento permite afirmar que ele tanto defende a infância das crianças de seis anos, como também defende a sistematização do processo de alfabetização a partir de seis anos de idade. A meu ver, estes aspectos parecem contraditórios quando observadas as práticas escolares, em especial se observadas as práticas e as produções acadêmicas de dois campos de atuação pedagógica que, infelizmente, pouco se entrecruzam: a educação infantil e o ensino fundamental. O campo da educação infantil tenta estabelecer novas formas de compreender a criança como sujeito e assim trabalhar com as múltiplas linguagens que permeiam o mundo em que convivem, possibilitando e buscando novas formas de organização das práticas, em busca de uma escola onde as relações entre crianças e entre crianças e adultos sejam o centro das aprendizagens. Por outro lado, a escola de ensino fundamental, como preconizou um dos Relatórios do Programa, preocupa-se essencialmente com a transmissão dos conhecimentos sistematizados aos alunos, e ainda, pressionados pelas expectativas das avaliações externas, muitas vezes se ocupam somente deste aspecto da educação escolar. Assim é o ensino (entendido como a transmissão de conteúdos) a principal preocupação das escola fundamental e deste ponto de vista, as contribuições da educação infantil poderiam ampliar essa visão.

Os nove textos que compõem o documento citado serão analisados mantida a ordem de apresentação, pois se considerou que a compreensão da leitura deste documento sofre influência da sequência das ideias como elas foram apresentadas.

No primeiro texto do documento, “A infância e sua singularidade”, de Sônia Kramer, foi feita a defesa de uma escola onde o “trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental.” A autora, neste ponto de vista procura defender um determinado tipo de escola, sem se ater às escolas já existentes, suas características e formas de organização e de consideração da criança, o que a meu ver, parece o ponto mais crítico à sua argumentação. Ao defender a escola com uma perspectiva humanizadora, a autora se isenta, em documento de caráter orientador da implementação de uma política pública nacional, de diagnosticar as realidades das escolas brasileiras, em especial das escolas que tem atendido as crianças de seis anos e como as tem atendido. Ao se pensar em uma escola que busque as características elencadas nesse artigo, é necessário referir-se às nossas realidades, e considerar qual modelo escolar tem se aproximado desta perspectiva.

O segundo texto do documento, “A infância na escola e na vida: uma relação fundamental”, de Anelise Monteiro do Nascimento, aponta que

> podemos ver o ensino fundamental de nove anos como mais uma estratégia de democratização e acesso à escola. A Lei 11.274 [...] assegura o direito das crianças de seis anos à educação formal, obrigando as famílias a matriculá-las e o estado a oferecer o atendimento. (BRASIL, 2006g, p.27)

Esse argumento ignora o fato de que desde 1988, na Constituição Federal, o direito à educação era assegurado legalmente à todas as crianças desde seu nascimento, estando o Estado obrigado a ofertar o atendimento. Como direito subjetivo dos indivíduos, cabe ao Estado o dever de assegurá-lo. A mudança textual, portanto, é da obrigação das famílias, que até então tinham a liberdade de escolher se queriam seus filhos de seis anos em instituições educacionais ou não. Em virtude das relações entre demanda e número de vagas na educação infantil, provavelmente a argumentação da autora seria de que, com a obrigatoriedade da matrícula o Estado ofereceria a vaga à todas as crianças, fato este que ainda não poderá ser verificado, pois o momento é muito recente, assim como essa compreensão de que obrigatoriedade da escolaridade geraria necessariamente um atendimento estatal universalizado.

Neste contexto, a autora procurou questionar quem são estas crianças, quais são os tempos e espaços da escola para que elas se relacionassem com as vivências das crianças, e admitiu que “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." A perspectiva do texto alinha-se aos argumentos já apresentados, de que a presença da criança de seis anos na escola possibilitaria, com grande intensidade, a revisão das práticas e da maneira de educar as crianças (de sete, oito ou dez anos) na escola de ensino fundamental. Por fim, a autora concluiu chamando a responsabilidade das professoras de efetivar esta escola diferente da atual e que pensasse a infância.

> As crianças possuem modos próprios de compreender e interagir com o mundo. A nós, professores, cabe favorecer a criação de um ambiente escolar onde a infância possa ser vivida em toda a sua plenitude, um espaço e um tempo de encontro entre os seus próprios espaços e tempos de ser criança dentro e fora da escola. (BRASIL, 2006g, p.31)

Curiosamente, o terceiro texto do documento não faz menção alguma ao ensino fundamental de nove anos. Intitulado "O brincar como um modo de ser e estar no mundo", de Angela Meyer Borba, tem sua centralidade nas formas de se compreender as brincadeiras e o brincar considerado, pela autora, fenômeno da cultura. A autora pondera sobre o uso do lúdico nas atividades planejadas pelas professoras, a que fins e a quem estariam servindo. Ao abordar o assunto do brincar, a autora refere-se sempre às crianças e aos adolescentes, indicando que a brincadeira não é uma prática apenas das crianças. Apesar de trazer importantes contribuições sobre a forma de se compreender o lúdico na escola e a sua necessidade, há, no decorrer do texto, exemplos de como a ludicidade pode se incorporar na aprendizagem, como podemos ver nos seguintes trechos

> é preciso deixar que as crianças e os adolescentes brinquem, é preciso aprender com eles a rir, a inverter a ordem, a imitar, a sonhar e a imaginar. E no encontro com eles, incorporando a dimensão humana do brincar, da poesia e da arte, construir o percurso da ampliação e da afirmação de conhecimentos sobre o mundo. (BRASIL, 2006g, p. 44)

> No processo de alfabetização, por exemplo, os trava-línguas, jogos de rima, lotos com palavras, jogos da memória, palavras cruzadas, língua do pê e outras línguas que podem ser inventadas, entre outras atividades, constituem formas interessantes de aprender brincando ou de brincar aprendendo. (BRASIL, 2006g, p.43)

Na segunda passagem, a autora traz um modelo de brincar na escola que poderia ser chamado de "didatização da brincadeira"[34]. A brincadeira, nestes casos, deixa de ser o brincar como fenômeno da cultura, como experiência importante que revela um modo de ser, de estar, de compreender e de se relacionar com o mundo. Ao contrário, o "brincar didatizado" se

[34] Termo empregado por Wajscop, G. In: O brincar na pré escola. Cortez, São Paulo, 5a ed., 2001

constitui como recurso para sistematização de conhecimentos, muitas vezes utilizados revelando mais interesses dos adultos que da crianças envolvidas.

É necessário refletir sobre este brincar inserido na escola, sobre a didatização da brincadeira sendo entendida como suficiente para dar conta dos tempos e dos espaços do brincar nas salas das crianças pequenas e dos adolescentes. É preciso ponderar como este brincar está inserido nas escolas (tanto de educação infantil quanto de ensino fundamental) na atualidade e buscar caminhos para transformações das dinâmicas destes espaços. Esta não parece ter sido a preocupação da autora neste texto, porém, em se tratando de um documento que pretendia orientar a inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental, caberia, certamente, neste ou em outro texto, a aproximação entre o real, o possível e o ideal sobre o papel da brincadeira na escola brasileira atual.

No quarto texto apresentado pelo documento - "A criança de seis anos e as áreas de conhecimento" - a autora, Patricia Corsino, traz elementos importantes para uma reflexão sobre concepções de criança e esta inserção no contexto escolar, pensando papéis de crianças e adultos neste espaço e, também, do trabalho articulado de diferentes áreas de conhecimento, baseadas nas antigas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (ainda de oito anos).

Insisto que historicamente a maioria das crianças de seis anos foram atendidas pela educação infantil e seguiram, até 2006, um currículo orientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Apesar desta consideração, o texto de Corsino baseia-se apenas no antigo currículo do ensino fundamental para pensar este novo ano, onde podemos afirmar que se pressupõe, desta forma, a antecipação dos componentes curriculares do ensino fundamental para as crianças de seis anos. A autora traz ainda foco no processo de alfabetização, considerando "importante que o cotidiano das crianças das séries/anos iniciais seja pleno de atividades de produção e de recepção de textos orais e escritos". Ainda que se trate de um texto que defenda o desenvolvimento de todas as áreas do conhecimento, a linguagem escrita é um ponto que se sobrepõe aos outros. Cabe ainda destacar, neste texto, a assumida postura que a autora revela a favor da ampliação do ensino obrigatório, como forma de democratização da educação.

> [...] a ampliação do ensino fundamental para nove anos, que significa bem mais que a garantia de mais um ano de escolaridade obrigatória, é uma oportunidade histórica de a criança de seis anos pertencente às classes populares ser introduzida a conhecimentos que foram fruto de um processo sócio-histórico de construção coletiva. Esse ano ou série inicial deve compor um conjunto com os outros anos ou outras séries do ensino fundamental; portanto, deve se articular a ele(s) no plano pedagógico de cada uma das escolas. (BRASIL, 2006g, p.61)

Voltamos, no trecho citado, a uma discussão importante: seria possível que, este novo ano ou série, influenciasse os outros oito anos de escolaridade obrigatória, ao começar a ocupar o mesmo espaço (da escola de ensino fundamental) e participar das discussões comuns ou, seria mais provável que esta articulação com as outras séries se desse com o primeiro ano incorporando as características da escola de ensino fundamental e sendo influenciado pelo seu modo de se organizar e de pensar a aprendizagem, as crianças, os tempos e os espaços?

Para encerrar as considerações sobre o texto de Corsino, cabe aqui um destaque de sua última consideração no texto ao valorizar o espaço do ensino fundamental como "um dos primeiros espaços públicos de convivência" e nem sequer mencionar a educação infantil, a autora desconsiderou todo crescimento e avanços, inclusive de atendimento de demanda, que progressivamente a educação infantil vinha e vem conquistando. Não se trata de supervalorizar este espaço, mas de considerar que as crianças de seis anos, assim como muitas de cinco, de quatro e outras menores já frequentavam espaços públicos de convivência e que o debate sobre o ensino fundamental de nove anos não pode ser realizado sem considerar este espaço (escolar) que as crianças estavam antes da alteração da idade de ingresso no EF.

O texto de Cecília Goulart, "A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores" destaca-se pelo modo como anuncia a criança de seis anos:

> Parafraseando Vinicius de Moraes, a criança de seis anos está naquela "idade inquieta" em que já não é uma pequena criança, e não é ainda uma criança grande. Do ponto de vista escolar, espera-se que a criança de seis anos possa ser iniciada no processo formal de alfabetização, visto que possui condições de compreender e sistematizar determinados conhecimentos. Espera-se, também, que tenha condições, por exemplo, de permanecer mais tempo concentrada em uma atividade, além de ter certa autonomia em relação à satisfação de necessidades básicas e à convivência social. (BRASIL, 2006g, p.67)

A partir deste trecho é preciso questionar: o que é, na escola de ensino fundamental "permanecer mais tempo concentrada"? A imagem de crianças sentadas enfileiradas, permanecendo em uma carteira por mais de três, quatro horas seguidas não nos pode ser esquecida e deve ser criticada. A criança concentrada, na escola, é aquela que consegue manter seu corpo disciplinado, aquela que consegue ficar sentada por horas (coisa que mesmo os adultos tem dificuldade), aquela que consegue se manter em silêncio enquanto escuta longas explicações, faz cópias da lousa ou realiza, individualmente, uma série de atividades gráficas. E portanto, o movimento, o gesto, a brincadeira, a necessidade de correr, pular, subir,

escalar, andar e admirar o mundo acabam sendo, nesta escola, atividades que devem se limitar aos horários de "não concentração", ou seja, nos intervalos ou recreios, que duram em média de 15 a 20 minutos durante a jornada da criança na escola.

A partir deste anuncio sobre a criança pequena, a autora defendeu a tese de que "pensar na organização da escola em função de crianças das séries/anos iniciais do ensino fundamental, com ênfase nas crianças de seis anos, envolve concebê-las no sentido de inserção no mundo letrado". Está posto, novamente, o foco das aprendizagens a serem realizadas a partir da ampliação do ensino obrigatório. É importante dizer que de forma alguma pretende-se desmerecer ou minimizar o papel do conhecimento da linguagem escrita pelas crianças. Como já anunciado, as crianças estão em processo de alfabetização/ letramento desde que nascem, em uma sociedade letrada e faz parte da função da escola trabalhar esta linguagem com os pequenos. Porém, o que mereceu atenção e revelou uma hierarquização dos saberes, presente na sociedade e reproduzida pela escola, foi a forma como a linguagem escrita se sobrepôs às demais linguagens, a forma como foram citadas as demais linguagens, como meras citações mas que não orientam a prática educativa. Sobre a alfabetização, há uma série de considerações, porém sobre o restante das linguagens pouco ou nada mais se especifica, e em se tratando da formação humanizadora, de sujeitos inseridos no mundo da cultura, isso seria primordial.

Mesmo no último texto do documento, em que Alfredina Nery tratou das "modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade", e as formas de organização do trabalho pedagógico foram descritas, conceituadas e exemplificadas, praticamente todos os exemplos tiveram em vista a aquisição da língua escrita, a inserção no processo de letramento, e a sistematização do processo de alfabetização. Com isso, podemos concluir que o documento, como orientação pedagógica para a inclusão das crianças de seis anos, ainda que tenha buscado apresentar, como nos primeiros textos, considerações importantes para a compreensão de quem são e como vivem as crianças de seis anos e suas infâncias, priorizou, de forma explícita, o trabalho pedagógico com esta faixa etária organizado a partir do eixo da alfabetização e do letramento. Nem mesmo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foram citadas em quaisquer dos textos do documento e a ausência de referências sobre as práticas realizadas nestas instituições nos permite apontar que houve, por parte dos organizadores deste documento, omissão e negligência da etapa de ensino que até o momento vinha atendendo também as crianças de

seis anos de idade.

A observação do cotidiano escolar na pesquisa mostrou que na turma pesquisada as atividades destinadas ao processo de alfabetização e as em que se esperava das crianças períodos maiores de concentração foram predominantes na rotina. Cópias de letras e números eram propostas constantes. Essa era a denominada "parte séria" da escola.

Em sala de aula, os momentos destinados à brincadeira contavam com jogos pedagógicos, como jogos de bingo e jogos de dominó envolvendo quantidades e sílabas, configurando a "brincadeira didatizada". Pouco espaço foi verificado para exploração de outras linguagens e áreas do conhecimento e da cultura. As crianças dispunham de 20 minutos livres para o recreio, tempo que deveria ser dividido, conforme orientação da professora, para "beber água, ir ao banheiro, comer e, se der tempo, brincar". A observação deste momento mostrou que as crianças precisavam optar entre comer ou brincar. As que optavam por comer, sentavam com seus lanches e quando terminavam o tempo do recreio havia acabado. As que optavam por brincar, não comiam nenhum lanche. Pode-se observar que as crianças um pouco maiores, as da 2ª série, comiam em pé, brincando ao mesmo tempo de correr, lutar, etc. Além do recreio, apenas os momentos de parque foram identificados como possibilidades de valorizar o tempo da brincadeira não direcionada dentro da rotina.

Ainda assim, o espaço do parque não era utilizado diariamente nem havia um tempo determinado para sua utilização diária. O parque era o espaço utilizado ao final das atividades consideradas importantes. Destaque-se que, por vezes, algumas crianças que não haviam terminado suas lições na classe ou que não haviam feito lição de casa as terminavam sentadas no banco do parque, acompanhadas pela professora.

Contudo, no final do semestre pode-se notar algumas diferenças na prática pedagógica da professora ao conduzir as atividades da turma. Em sala de aula, começaram a aparecer mais atividades que não envolviam o registro com lápis nos livros e cadernos, como jogos de mesa, bingos coletivos, jogos de perguntas e respostas. O canto de músicas infantis também apareceu de forma mais frequente, possibilitando também que as crianças saíssem das carteiras para dançar e interpretar as músicas cantadas. No parque, mesmo livres para escolherem suas brincadeiras, a professora introduziu brincadeiras antigas e coletivas, participando com as crianças das brincadeiras que sugeria. Esses aspectos se revelaram em determinado momento do semestre, talvez fruto das atividades de formação que a professora realizou, que parecem ter aumentado a sensibilidade sobre as necessidades das crianças além

das lições individuais realizadas nas carteiras.

Em entrevista, a coordenadora pedagógica revelou que a questão da brincaderia era, em sua opinião, um item que ainda precisava ser repensado na escola, um desafio, mesmo se pensada a brincadeira como um recurso das aprendizagens desejadas. Em relação à alfabetização ela considerou que algumas adaptações já tinham sido realizadas.

> A questão da brincadeira a gente vai ter que pensar bastante ainda. A questão da alfabetização, a gente também comprou alguns materiais diferenciados, para trabalhar mais no concreto, trabalhar coisas mais para essas crianças. Ainda assim, temos a preocupação, mas algumas coisas a gente ainda vai ter que se adaptar, principalmente na questão das brincadeiras, a gente já pensou em pintar a amarelinha, o caracol, criar os espaços para que eles possam sair da sala de aula e através da brincadeira aprender. Por exemplo, a amarelinha dá para você aprender os números, eu não preciso trabalhar lá na sala de aula, com os cartazes dos números, mas eles tem lá na brincadeira, ele vai brincando e vai aprendendo. Então isso ainda acho que a gente vai ter que se adaptar. (Coordenadora Pedagógica, em entrevista concedida em 30/11/2010)

A utilização dos espaços diferenciados apresentou-se como uma preocupação recorrente na fala da coordenadora, que buscou discutir com o grupo a questão do lúdico na escola, independente de ser o primeiro ano.

> Nós vamos para outro tema que nós trabalhamos que é a questão do lúdico na escola. Porque dá impressão que entrou no ensino fundamental, é sala de aula. Aí nós fizemos um trabalho esse ano dos espaços da escola, o professor não tem só a sala de aula para trabalhar, e essa questão do lúdico também, nós trabalhamos nos horários coletivos. Porque acho que se perdeu um pouco essa questão da infância, parece que chegou na EMEF, a visão é sala de aula. [Na reunião com as outras escolas] nós fizemos uma dinâmica para que os professores pensassem a questão do uso dos espaços e do lúdico. Aí apareceu algumas coisas: joguinho de matemática na sala de aula, outra coisa na sala de aula, outra coisa na sala de aula... Então assim, já foi um comecinho para gente despertar: e os outros espaços? (Coordenadora Pedagógica, em entrevista concedida em 30/11/2010)

Apesar de demonstrar essa preocupação com a formação das professoras e com a necessidade de maiores possibilidades de trabalho que não se restrinjam à sala de aula, quando perguntada sobre os objetivos do 1º ano, definidos internamente em reunião com as professoras, a coordenadora pedagógica falou que

> A gente estabeleceu: reconhecimento das letras do alfabeto, a escrita do próprio nome, a escrita de algumas palavras que fazem parte do cotidiano dessas crianças. Isso a gente estabeleceu como meta do primeiro aninho. Em matemática, a gente também estabeleceu: reconhecimento dos números, tudo de uma forma lúdica. A gente trabalhou com o mercadinho, eles trabalharam com a questão dos números, de fazer a continha mas usando o dinheirinho. Somar, entender o conceito que é somar, tem que dar troco, isso tudo na forma lúdica, e os números, conhecerem, saberem contar, saberem fazer agrupamentos, classificar, ordenar. (Coordenadora Pedagógica, em entrevista concedida em 30/11/2010)

Note-se que novamente o lúdico foi considerado um recurso da aprendizagem dos conteúdos determinados. A brincadeira não foi mencionada como uma forma de ser e de agir no mundo, possibilitando às crianças a produção das culturas infantis, que devem ser valorizadas pela escola. A alfabetização era a grande meta, revelada pela professora como o grande desejo de toda professora. A alfabetização esteve presente no decorrer de toda entrevista.

> Nosso auge mesmo, nossa meta é alfabetizar. Mesmo que a gente não fale, a gente sempre tá com aquela expectativa de que a criança aprenda a ler, porque a maior realização de um professor é quando a criança aprende a ler né? A gente se realiza mesmo. (Professora responsável pela turma de 1º ano, em entrevista concedida em 30/06/2010)
>
> Os pais estão esperando, como eu também, que as crianças sejam alfabetizadas. Que a criança aprenda a ler, que é o maior desafio da escola. (idem)
>
> Tudo que a gente faz, o foco tá na alfabetização, né? (idem)

Em relação à brincadeira, a professora considerou que tem autonomia para criar os espaços e tempos destinados à mesma. Mesmo que para usar determinados espaços, como o parque, devesse observar alguns horários da escola, sua avaliação sobre o mesmo era positiva, ainda que tenha criticado levemente a conservação dos brinquedos. Perguntada sobre a opinião das crianças sobre esses momentos de brincadeira, ela revelou:

> Eles adoram, adoram o parquinho. Quando eu faço a rotina com eles, eles ficam dizendo: "E o parquinho? E o parquinho?" para colocar na rotina. Eu sempre coloco, mesmo que não dê para ir naquele dia no parquinho que aconteceu alguma coisa, procuro fazer alguma brincadeira aqui na sala, para suprir. (Professora responsável pela turma de 1º ano, em entrevista concedida em 30/06/2010)

Levar as crianças a gostarem da escola foi um aspecto que a professora apontou como fundamental. Os momentos de brincadeira, das músicas e de atividades que agradassem as crianças foram vistos como motivadores para as crianças gostarem da escola.

> Isso faz com que eles se soltem, amem a escola, fiquem com prazer de vir para a escola, e que aprendam, que sintam o gosto pelo aprender, né? Que a escola não é aquele peso, aquela coisa cansativa, a escola é um lugar de prazer. (Professora responsável pela turma de 1º ano, em entrevista concedida em 30/06/2010)

Os dados que foram apresentados revelaram que não foi mencionado o redimensionamento da organização pedagógica do EF como um todo em virtude do EF de nove anos. Se por um lado, um professor aponta que não há mudanças na forma de trabalhar

pois já estavam acostumados a olhar para as crianças e a partir delas organizar o trabalho (o que é muito positivo), por outro lado apareceram constatações de que as crianças ingressantes na nova organização seriam "muito novas, pequenas, imaturas" para o trabalho que se realiza na EMEF.

Ficou evidente que a alfabetização assumiu lugar de destaque e se constituiu como o principal objetivo no trabalho com as crianças de seis anos, demonstrando que a rotina das crianças e as atividades propostas observadas eram muito próximas das atividades previstas para as antigas primeiras séries, onde o foco também era a alfabetização. Com esse objetivo bem delineado, outras atividades (músicas, histórias, jogos, brincadeiras), ainda que inseridas na proposta pedagógica, eram secundárias e observou-se a predominância absoluta de lições individuais em folhas e cadernos. As outras atividades apareceram como formas de se aproximar das crianças para que essas gostassem da escola e com isso, se dedicassem mais a aprender o que era central: ler e escrever. A coordenação pedagógica reconhecia a necessidade de reconsiderar a utlização dos espaços e da lúdicidade na escola, porém ainda na concepção desta como "recurso da aprendizagem" e não uma forma de linguagem em si.

4.5 -As crianças falam

Considerou-se importante destacar, na observação do cotidiano da escola pesquisada, além das propostas realizadas pelas professoras para as crianças, as ações das próprias crianças. Considerando as crianças como sujeitos, entendeu-se que suas manifestações em sala de aula podiam revelar parte de suas opiniões e considerações sobre o vivido no 1º ano do EF de nove anos. Além de registros feitos durante a observação, que revelaram falas, cansaços, animações e transgressões das regras inicialmente colocadas para o grupo, foi realizada também entrevista com as crianças da sala pesquisada, conforme descrito na metodologia. Realizada fora da sala de aula, em pequenos grupos, o objetivo da entrevista era conhecer a opinião das crianças sobre a escola que estavam frequentando, o que faziam que gostavam e que não gostavam e se mudariam algo na escola. Foram suscitadas também comparações entre as escolas de educação infantil que já haviam frequentado e sua atual escola e, ainda, o que consideravam uma *"boa"* escola para crianças de seis anos.

4.5.1 - Observações do cotidiano

A brincadeira, por ser modo privilegiado das crianças de seis anos se relacionarem

com o mundo, esteve muito presente nas observações realizadas no cotidiano escolar. Pretendia-se a partir dessas observações compreender tanto como agem as crianças frente às propostas realizadas pela professora em sala de aula, como, também, buscava-se conhecer melhor esse grupo de crianças de seis anos inserido no EF. Segundo Borba (Brasil, 2006g, p.35) "Ao observarmos as crianças e os adolescentes de nossas escolas brincando, podemos conhecê-los melhor, ultrapassando os muros da escola, pois uma parte de seus mundos e experiências revela-se nas ações e significados que constroem nas suas brincadeiras."

Os momentos de brincadeira, ainda que não autorizados, estavam presentes na maior parte do tempo enquanto estive junto às crianças. Por diversas vezes pude observar as crianças, no decorrer da explicação de alguma lição ou momentos de realização de atividades diversas pegarem, quase "secretamente" seus brinquedos nas mochilas e brincarem sob a carteira. Os brinquedos trazidos eram sempre pequenos objetos (carrinhos em miniatura, bonecas e bonecos). Foi interessante observar que eles pegavam esses brinquedos e brincavam geralmente sozinhos e em silêncio, deixando assim a sala em um estado disciplinar que não atrapalhava a professora.

> Após o recreio, terminaram a cruzadinha e fizeram a sondagem de escrita de numerais (11-15-19-26-84-99-102). Para grafar os números maiores que dez, elas usaram o calendário colado na parede do fundo da sala como apoio. Em seguida, fizeram uma lição no caderno: copiar as sílabas ba-be-bi-bo-bu repetidas vezes. Ao terminar, algumas crianças pegaram os jogos, porém brincavam na verdade com os brinquedos trazidos de casa na mochila. (Caderno de campo, 13/04/2010)

Os jogos da sala também sofriam interferência de outros tipos de brincadeiras das crianças. Através da fantasia, elas constantemente transformavam os objetos e peças dos jogos em outras coisas para que estas satisfizessem a brincadeira inventada e imaginada. Ainda segundo Borba (Brasil, 2006g)

> A imaginação, constitutiva do brincar e do processo de humanização dos homens, é um importante processo psicológico, iniciado na infância, que permite aos sujeitos se desprenderem das restrições impostas pelo contexto imediato e transformá-lo. Combinada com uma ação performativa construída por gestos, movimentos, vozes, formas de dizer, roupas, cenários etc., a imaginação estabelece o plano do brincar, do fazer de conta, da criação de uma realidade "fingida". (p. 36)

Os jogos existentes na sala de aula tinham o perfil de "jogos pedagógicos" (dominó, letras móveis, jogo de memória com nomes dos objetos). Se a perspectiva do brincar na sala de aula estivesse baseada na utilização desses materiais, sem dúvida eles teriam caráter de "aprendizagem de conteúdos" como contar, conhecer letras e sílabas, reconhecer nomes de

animais, formas geométricas etc. Porém, a utilização dos jogos pelas crianças revelaram suas competências de extrapolar o contexto imediato, transformando-o. Vejamos uma situação vivenciada.

> Ao terminarem a atividade, Diogo foi o primeiro a ir até o armário de jogos e começar a brincar com o tangran e letras móveis. Quando outra criança foi pegar os jogos, a professora disse que aquela não era hora, pois ainda era preciso ajudar os colegas ("mais lentos") e se eles pegassem os jogos ficaria muita bagunça. Algumas crianças, ao invés de levarem os jogos ao seus lugares, ficaram brincando ao lado da prateleira com os mesmos. Outras quatro crianças levaram os jogos para a mesa e sentaram em seus lugares. A recomendação da professora neste momento era de que eles pegassem livros, porém poucas crianças pegaram livrinhos para ler em suas carteiras.
>
> Quanto mais crianças iam terminando, mais os jogos se espalhavam pela sala. Diogo veio até mim. Nas mãos, duas cartelas de bingos de letras, cobertas com letras móveis espalhadas. Ele inicia o diálogo:
> Diogo: Quer pizza?
> Eu: Quem fez?
> Diogo: Eu.
> Eu: E do que que é?
> Diogo: De macarrão... ops, não, de lingüiça!
> Eu: Ahhhh... eu adoro!
>
> Peguei uma letra, fingi que comi e devolvi a letrinha (o "pedaço de pizza") para ele. Eu lhe disse que estava uma delícia e ele saiu com suas pizzas. Pouco depois, ele volta, com cartas do jogo do mico e as peças do jogo de damas: "- Olha, vendi minhas pizzas e consegui dinheiro!" E sai andando pela sala. Em seguida, volta para o pote de jogo de dominó. Abre e me oferece: "- Quer um brigadeiro?" E a brincadeira continua, agora com Giovana e Henrique que, ao meu lado, incorporaram e aderiram à brincadeira das comidas e dinheiro.(Caderno de campo, 15/04/2010)

A transformação que sofreram os objetos (letras "viraram" pedaços de pizza, peças de dominó, brigadeiros ou como em outras situações em que as peças de dominó viraram peças para jogar futebol de botão, livros carrinhos ou armas e casacos viraram bebês embalados) demonstrou o quanto as crianças também impõem seus modos de ser e de vivenciar o mundo à organização da escola. Ainda que a professora não permitisse esses momentos em sala de aula, ela acabava consentindo que eles acontecessem quando percebia que a maioria das crianças já havia terminado sua lição e se dedicava a auxiliar os que ainda não tinham acabado. Ela sabia que as crianças estavam brincando e não interferia, pois para ela era mais importante sua tarefa de auxiliar alguns a realizarem as lições. Nesse sentido, a professora ainda que não estimulasse as crianças a brincarem e não percebesse as culturas e as visões ali compartilhadas, não impedia que elas acontecessem.

Na relação com a pesquisadora em sala as crianças muitas vezes também buscaram compartilhar as brincadeiras, ou solicitaram ajuda para realizar suas lições nos cadernos. A

relação das crianças com as atividades foi mudando ao longo do semestre. Por um lado, elas mostraram-se mais impacientes em relação à rotina, havia um grupo de crianças que frequentemente levantava, corria pela sala e onde os conflitos mais aparentes entre as crianças aconteciam (pegar material e pertences dos colegas, bater em alguém etc.).

Por outro lado, no decorrer do semestre o grupo como um todo parecia mais acostumado com as diretrizes de sentar-se nas mesinhas e realizar as atividades. Declarado pela professora como tal, os diferentes ritmos das crianças para realizar as tarefas eram um problema. Em relação às lições, a solicitação de ajuda era constante e o envolvimento das crianças com o que estava sendo proposto era relativo. A conversa descrita abaixo, com um dos meninos da sala, pode traduzir uma parte dos sentimentos das crianças em relação às atividades de cópia.

> Era uma lição no caderno, treino dos numerais do 6 ao 10, onde deveria-se fazer a cópia dos mesmos repetidas vezes. A professora havia acabado de explicar a tarefa e uma das crianças distribuía os cadernos. Carlos, que estava sentado ao meu lado, começa a brincar comigo de esquentar as mãos esfregando- as rapidamente, e depois as esfriávamos soprando. Estava muito frio naquele dia. Fomos brincando de esquentar e esfriar as mãos e lembrei da brincadeira da batata quente. Perguntei se ele conhecia, ele disse que sim e propôs: "vamos brincar?" Perguntei se poderíamos brincar naquele momento e ele disse que sim. Falei que achava que era hora da lição e ele respondeu que não. Isso tudo enquanto o caderno estava sendo distribuído. Propus que a gente brincasse depois da lição, ele respondeu que não podia, que só podia naquela hora. Abriu a mochila e arrancou o chaveiro do zíper. Nisso, recebeu seu caderno, fez uma careta e pediu para eu ajudá-lo a localizar a lição. Por fim, falou "Tem que fazer três linhas (de cópia).". Entre muitas vezes que teve que apontar o lápis ele terminou a primeira linha do numeral 1 (Carlos tinha faltado na lição anterior e precisava fazer do 1 ao 10) e então me disse:
>
> Carlos: Vou fazer só uma linha.
> Eu: Mas você não disse que tinha que fazer três?
> Carlos: Três é só para quem é muito esperto.
> Eu: E você não é muito esperto?
> Carlos (arregalando os olhos e respondendo com firmeza): - Eu canso!! (Caderno de campo, 09/03/2010)

O cansaço reconhecido por Carlos era notável quando se observava os corpos das crianças, incomodados nas carteiras após um período de tempo. No início do semestre, elas se levantavam, sentavam, se viravam de um lado para o outro, mexiam com as mãos e braços sobre a carteira, balançavam as pernas. Ao final do semestre, ainda que elas permanecessem mais tempo sentadas nas carteiras, após um período de tempo a forma de sentar começava a variar. Por vezes, as crianças ficavam em pé na frente das mesinhas, apoiavam apenas uma perna na cadeira, deitavam as cabeças para fazer as atividades ou inventavam novas maneiras de se sentarem. Outras vezes, as crianças criavam novos espaços para fazer as atividades,

como “cabaninhas” entre duas cadeiras cobertas com um casaco. As fotos a seguir mostram as crianças realizando suas atividades, seja na forma esperada (sentada na cadeira) seja em novos espaços criados por elas mesmas.

Foto16. Crianças fazendo lição.

Foto17. Menina fazendo lição.

Entre as declarações das crianças no dia a dia da sala de aula, diversas vezes eles vinham até mim iniciar uma conversa. Em algumas delas, falavam da escola antiga, o que dá alguns parâmetros para pensar a transferência do espaço educativo dessas crianças, da educação infantil para o ensino fundamental. Vale ressaltar que foi feita uma pesquisa no sistema de dados da Prefeitura, investigando se as crianças da turma pesquisada já haviam frequentado a educação infantil antes de serem matriculadas no EF de nove anos. Os dados do sistema utilizado só permitiram localizar a escolaridade das crianças com matrículas em escolas vinculadas à rede municipal. Sendo assim, o resultado encontrado foi que das 31 crianças matriculadas na data da pesquisa, 5 frequentaram a educação infantil por 4 anos antes de entrarem no EF, 13 frequentaram por 3 anos, 6 frequentaram por 2 anos e 4 frequentaram por 1 ano a educação infantil antes de ingressar no EF. Das três crianças que não havia registros no sistema, foi perguntado ao responsável e 2 disseram que a criança estava matriculada na educação infantil de outro município e uma que estava matriculada em escola particular. Esse dado permitiu fazer referências e perguntas sobre as outras escolas que as crianças já haviam frequentado, tanto nas entrevistas com a coordenadora pedagógica e professoras, como nas entrevistas com as crianças. Nas conversas informais nas quais as crianças se referiam à escola antiga, geralmente eram ressaltados aspectos das brincadeiras ou

lições que elas faziam, ou referências às antigas professoras. Exemplo disso é conversa realizada com Tina no parque.

> Em seguida, fomos ao parque. Lá, Tina ficou ao meu lado por um tempo, sem ir brincar, apenas sentada ao meu lado. De repente, ela iniciou o diálogo:
> Tina: To com saudade da Vera.
> Eu: Quem é Vera?
> Tina: Minha professora da outra escola. Ela era muito legal.
> Eu: E o que você fazia na outra escola?
> Tina: Ah... um monte de lição legal, a gente colocava avental, até os meninos e colocava guardanapo na mesa e quem ficava bonzinho era o ajudante do dia.. (silêncio)
> Eu: Quê mais vocês faziam?
> Tina: A gente brincava na biblioteca. Era cheio de brinquedo, motoca, tudo. Tinha até panela de verdade.
> Eu: E vocês faziam comidinha?
> Tina: A tia dava macarrão para a gente e a gente comida tudo.
> Eu: Hummmmm...
> Tina: E era cru!!! Ela dava macarrão cru e a gente comia.
> Eu: E como era a lição legal que vocês faziam?
> Tina: A gente pintava, pintava a Bruxa, ela dava um monte de coisa para a gente pintar...
> Eu: Você lembra o nome daquela escola?
> E respondeu-me com o nome de uma EMEI da região. (Caderno de campo, 13/04/2010)

As lembranças evocadas por Tina são representativas de outras conversas que tive com as crianças. As "lições legais", as brincadeiras e as professoras eram assuntos recorrentes quando as crianças falavam da escola de educação infantil que já haviam frequentado.

As observações e registros realizados acima permitem que se coloque algumas características do grupo de crianças observado, o que possibilita conhecer melhor as experiências e modos de ser das crianças de seis anos nesse espaço do ensino fundamental. Foi manifestado o cansaço da crianças em relação às lições propostas, ainda que elas as cumprissem. O corpo das crianças incomodava-se com os longos tempos sentados nas carteiras, momentos em que criavam outras maneiras mais "confortáveis" de atender ao que lhes era solicitado. Em ambos os casos, bem como nos horários destinados aos jogos e intervalos entre uma lição e outra, as crianças utilizavam-se das brincadeiras na interação com objetos, colegas e pesquisadora.

Se podemos afirmar que as orientações publicadas pelo MEC, traduzidas no texto de Ângela Meyer Borba, defenderam o direito das crianças à brincadeira, bem como o olhar apurado para esses momentos para conhecê-las, visão compartilhada por essa pesquisa, a crítica em relação à publicação deve considerar também que o documento foi insuficiente para dar conta das mudanças pretendidas com a nova organização do EF.

> O já referido documento do MEC "Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais para a Inclusão da Criança de Seis Anos" apresenta artigos com considerações importantes a respeito do trabalho com crianças que já estão frequentando as classes de 1º ano, como a infância na escola, especificidades da infância, a importânica do brincar para as diversas etapas do desenolvimento e a alfabetização e o letramento. Infelizmente, é possível inferir que um documento de alta qualidade pedagógica, como esse, não esteja tendo a repercussão desejada entre professores e escolas da rede pública. **Apenas a publicação não é suficiente, outros esforços e estratégias preciam ser adotados**, para a devida socialização e objetiva apropriação das orientações por parte das comunidades escolares. (AZEVEDO;BETTI; LIMA, 2010, grifo meu)

Considerando que os apontamentos mais específicos sobre o brincar no EF se limitaram ao documento do MEC, não havendo explicitações sobre o tema nem pelo CEE de São Paulo, nem pelo CME de São Paulo, ou mesmo por parte da SME, pode-se afirmar que esse tema foi de menor importância para os legisladores do que a temática da alfabetização, por exemplo. Conforme visto, os próprios cursos de formação oferecidos pela SME demonstraram essa distinção. Isso, no entanto, não impediu que as crianças agissem e brincassem a seu modo na sala de aula. Nesse sentido, a observação realizada das ações das crianças muito se aproxima de resultados de outras pesquisa sobre o EF de nove anos, como a realizada por Bianca Correa, em escola do interior do Estado de São Paulo.

> Conforme entendemos, e como consta nas orientações do MEC, o brincar deveria ter sido objeto de formação, pois, em função da faixa etária, embora não apenas por isso, essa é uma atividade fundamental para as crianças, cuja importância remete ao próprio processo de aprendizagem (Nascimento; Araujo; Migueis, 2009). O que observamos durante a permanência em sala de aula foi que **as crianças brincam, com ou sem autorização, com ou sem uma organização intencional por parte das professoras**. (CORREA, 2010, grifo meu)

A professora deixou muito claro seus objetivos com a turma de 1º ano: alfabetização. Os cursos de formação privilegiaram essa temática, e as cobranças em relação às expectativas de aprendizagem na rede (com metas bem definidas) também direcionavam para o campo da linguagem escrita. Tais preocupações foram refletidas na fala da coordenação da escola, ainda que ela considerasse que era preciso avançar no debate sobre o brincar e o lúdico na escola, como recurso da aprendizagem. Considerando esses apontamentos, podemos afirmar que a introdução do jogo e da brincadeira na escola de ensino fundamental se afasta da perspectiva adotada pelas pedagogias da infância, se aproximando, ainda que distantes, mais de teorias que veêm no jogo um recurso didático da aprendizagem.

> Teorias racionalistas e positivistas propõem o jogo didático, sem incluir o contexto cultural, a diversidade das pessoas e suas experiências. Hoje, no âmbito das ciências

> sociais, defende-se a importância do jogo interativo, do jogo iniciado e mantido pela criança. Pedagogias da infância que valorizam o interesse e as necessidades infantis, a agência, como ação auto iniciada pela criança, e a partilha com protagonistas tendem a criar maior espaço para o brincar. (KISHIMOTO, 2005, p.53)

Se os espaços para o brincar ainda são escassos na escola de ensino fundamental, muito distante estamos também da perspectiva de conhecer e enxergar as crianças, seus modos de se relacionar com o mundo, suas brincadeiras, as formas como "transgridem" as ordens colocadas pela escola ao mesmo tempo que as cumprem, a produção das culturas infantis e as diferentes linguagens que utilizam, no sentido de se pensar uma pedagogia da infância no EF.

4.5.2 - A opinião das crianças nas entrevistas

Considerando que a presença das crianças nessa pesquisa tomava como ponto de partida sua condição de sujeito, além da observação de suas ações no cotidiano da escola pesquisada, sua participação e envolvimento deram-se também na categoria de respondentes, através das entrevistas realizadas ao final do primeiro semestre de 2010 (CAMPOS, 2008).

A escolha do período final da observação das atividades para a realização das entrevistas visava cuidar de aspectos que podiam influenciar a relação criança-pesquisadora, como a não identificação da mesma como uma adulta profissional da instituição (sempre deixando claro que não era professora e que não estava ali para exercer esse papel), bem como a passagem de tempo necessária a esse reconhecimento e à aproximação das crianças levando-as a uma situação mais confortável para exposição de suas opiniões.

Para conhecer a opinião das crianças foi inicialmente solicitado à professora da turma que disponibilizasse um horário onde fosse possível conversar com as crianças em pequenos grupos, em local diferente da sala de aula. Foi cedido o "auditório", ou seja, o salão em frente da sala de aula para que as conversas fossem feitas e as mesmas foram registradas por meio de filmagem, devidamente autorizada. As entrevistas ocorreram apenas com a presença da pesquisadora e a câmera foi colocada em um tripé para captar as imagens. Esperava-se contar com o auxílio da estagiária que acompanhava a sala para ajudar na realização da filmagem, porém nos dois dias em que as entrevistas ocorreram a mesma não esteve presente. Assim a câmera foi colocada em um apoio fixo, o que dificultou a captação de áudio e imagens, porém foi possível realizar a transcrição de praticamente todas as entrevistas na íntegra.

Foram sendo chamados grupos, entre 4 a 6 crianças, que se dispuseram a participar da

entrevista. Na sala, sentávamos no chão, em um semicírculo e a entrevista tinha início comigo contando novamente para as crianças sobre minha pesquisa e minha vontade de saber a opinião delas sobre alguns assuntos. Foram apresentados os aparelhos de gravação e perguntei se elas autorizavam a gravação e a exibição da imagem, assim como se eu poderia relatar suas falas para outras pessoas. Foi reforçado que as crianças só precisariam participar se quisessem e que poderiam voltar para a sala de aula a qualquer momento que desejassem. Das 20 crianças entrevistadas, somente duas sairam no meio da entrevista e voltaram para sua sala.

Inspirada na metodologia adotada para a realização de entrevistas com crianças na pesquisa "Consulta sobre qualidade da educação infantil" (CAMPOS; CRUZ, 2006), após uma rodada de apresentações, iniciávamos a gravação com a contação de uma história sobre um menino de seis anos que se mudaria pra São Paulo e estava ansioso por não saber como era a escola aqui. A ideia era de que o personagem se identificasse com as crianças pela sua idade: seis anos. A história sofreu pequenas intervenções das crianças enquanto era contada, porém basicamente manteve-se a mesma para todos os grupos. A história que serviu como base para motivação das entrevistas dizia:

> Era uma vez um menino chamado Sebastião. Sebastião era um menino de 6 anos, que morava numa cidade muito longe daqui. Um dia, a mamãe do Sebastião resolveu que iria se mudar para São Paulo e pensou que aqui teria que colocá-lo na escola. Sebastião ficou um pouco nervoso, porque como ele morava longe, não sabia como era a escola que ele ia estudar, e ficava todo dia sonhando com essa escola, pensando no que ia ter, no que se fazia nessa escola.
>
> Vamos ajudar o Sebastião? Se ele viesse estudar nessa escola, como a gente poderia contar para ele como é aqui? Como é a EMEF? O que tem aqui? O que vocês fazem nessa escola? O que vocês fazem que vocês acham mais legal? E o que vocês fazem que vocês não gostam? Se vocês pudessem mudar alguma coisa nessa escola, o que mudariam?

A estratégia adotada demonstrou vantagens e desvantagens. Se por um lado, a ideia de usar um personagem que tinha a mesma idade das crianças funcionou (em todos os grupos, ao mencionar que ele tinha 6 anos, as crianças levantavam a mão, apontavam para si mesmas, mostrando que "elas também tinham") por outro, no decorrer das perguntas as crianças questionavam se Sebastião era um menino de verdade, o que justificaria ou não contar-lhe sobre a escola. Sugeriram também que fizessem uma carta, um desenho ou que eu mesma contasse para ele como era, o que faziam. Nesses momentos foram incluídos argumentos que resgatassem a importância delas, crianças, contarem para ele, que também era criança, suas opiniões.

As perguntas foram sendo apresentadas conforme as respostas da crianças. Por vezes, buscou-se estimular as falas com frases dirigidas para as crianças como “o quê mais?” “e você, o que acha?”, buscando incluir a participação de todas. A quantidade de perguntas também não se mostrou a mais adequada, pois com o decorrer das entrevistas as crianças manifestavam cansaço daquelas perguntas, ora se levantando, ora iniciando uma brincadeira diferente com os amigos, ora atentando para os equipamentos de filmagem mais do que para as perguntas que estavam sendo realizadas. Nesses momentos, foi oferecido às crianças folhas sulfites, canetinhas hidrocor e giz de cera para quem quisesse fazer um desenho da escola. Como a ideia do desenho também partiu delas, todas quiseram fazê-lo, e enquanto desenhavam se prontificaram a continuar respondendo as perguntas sobre a sua escola. O momento das respostas simultaneamente ao desenho foi especialmente rico nas expressões e comentários feitos pelas crianças. As opiniões reveladas pelas crianças estão apresentadas abaixo, por tipo de pergunta realizada, misturando-se as respostas dos diferentes grupos. Todas as falas, representadas pela aspas, são de crianças matriculadas no 1º ano do EF de nove anos da turma onde foi realizada a pesquisa.

Quando perguntadas como era a escola que estudavam, as crianças responderam com características físicas (“Muito Grande”, “Grande, tem duas quadras”) e qualitativas (“É uma escola boa, aprende ler”, “Essa escola é muito legal, às vezes é chato. A professora é muito legal, a comida é boa, mas às vezes é ruim”). Algumas respostas também versaram sobre o que se tinha e o que se fazia na escola (“Tem comida, aprende, mexe no computador.”).

Houve maior incidência de respostas semelhantes quanto se perguntou o que se fazia na escola, revelando que a impressão das crianças sobre sua rotina se assemelha ao que foi observado pela pesquisa: a lição era prioridade.

> “Liçããããããão! Almoça e [faz lição] até meio dia.”
> “A professora pega o caderno e fica colocando lição.”
> “Lição! Caderno de casa, caderno de classe. Nós faz muita lição no caderno de classe.”

Além das lições, que prevaleceram nas respostas, apareceram também a alimentação (“Almoça”) e as outras aulas que fazem com as professoras especialistas (“Vai para aula de leitura. Depois da aula a professora dá uns pirulitinhos para nós chupar.” “Aula de educação física.” “Faz videogame, que nem a gente fez outro dia, não é? [referindo-se a jogo na aula de informática]”). Uma única criança mencionou a brincadeira como uma atividade que faz na escola, seguida novamente por atividade de alimentação, regrada por uma norma de

comportamento, e o estudo ("Brincar, brincar... Comer sem chutar, sem brigar, estudar.").

Apesar da brincadeira não ser a atividade relatada pelas crianças como o que se fazia na escola (talvez por pressuporem que a resposta para essa pergunta devesse corresponder ao sentido/ função da escola socialmente compartilhado, que é o estudo, a aprendizagem), quando perguntado para as crianças o que elas gostavam na escola, as brincadeiras apareceram em lugar de destaque.

> "Eu gosto de brincar nessa sala aqui. Eu gosto de pular corda. Eu gosto que a professora conta história."
> "Eu gosto de ir para o parquinho. Eu gosto de Barbie!"
> "Parquinho. Jogar bola."
> "De pular corda. Pintar. De mexer no computador."
> "Brincar no parquinho. Fazer educação física."
> "Brincar na quadra, jogar futebol."

As aulas com professoras especialistas também apareceram como atividades realizadas pelas crianças ("De mexer no computador." "Eu gosto de videogame, mexer no computador, leitura." "Eu gosto da educação física." "Eu gosto de videogame, e ler. Eu gosto de assistir jogo na quadra. Eu gosto de tudo!"). Dentre as atividades realizadas na sala de aula com a professora responsável, a leitura (ou escuta) de histórias apareceram com mais frequência, porém algumas crianças expressaram gostar explicitamente das lições, ou das áreas de conhecimento, que provavelmente representavam as lições dessas áreas.

> "Eu gosto de fazer lição."
> "Matemática."
> "Inglês, português e matemática."
> "Educação Física, Matemática, ler livro. Português."

Paradoxalmente, quando perguntadas sobre o que **não** gostavam de fazer na escola, as lições também apareceram com bastante frequência na fala das crianças

> "Fazer lição chata."
> "Estudar, eu só gosto é de brincar!"
> "Estudar, estudar... fazer lição."

Porém, foram as atitudes de violência entre as crianças que apareceram como o aspecto mais comentado sobre o que as crianças não gostavam na escola. Elas apareceram como ações que as crianças já sofreram ou como atitudes que não se devia ter nesse espaço, como regra de conduta.

> "Quando os outros bate na gente (É!!!! em coro)."
> "Não pode puxar o cabelo do amigo, não pode chutar."
> "O que não é muito legal é bater, é machucar os outros. Não pode baixar as calças

> dos amigos."
> "Não pode dar pontapé."
> "Empurrar. Não pode fazer carrinho no amigo."

Frente às respostas sobre o que gostavam e o que não gostavam, foi perguntado às crianças se elas, caso pudessem, mudariam alguma coisa na escola que estudavam. As respostas incluiram aspectos estruturais da escola ("Ia pintar a escola, arrumar os banheiros.", "Mudar tudo! Arrumar as cadeiras...", "Tipo, apagar esses... que eles ficam fazendo, apagar esses piches que eles ficam fazendo, colocar um piso melhor, porque esse quebra. Ia deixar a escola bonita!" "Botava televisão.") demonstrando que as crianças têm sugestões claras sobre melhorias a serem feitas na parte física da escola. Houve também sugestões de mudança na organização das aulas e lições ("Eu ia mudar para a computação ser todo dia." "Eu ia mudar a lição. Porque as lições são muito difíceis.") e ainda duas declarações de crianças que disseram querer mudar de escola. ("Eu ia mudar de escola.", "Eu ia para a escola da minha prima.").

Considerando que todas as crianças entrevistadas frequentaram a educação infantil antes de ingressarem no primeiro ano, foi perguntado o que elas poderiam contar sobre a antiga escola, na intenção de verificar se as crianças veem muitas diferenças entre os dois espaços. Essa hipótese, sustentada ao longo do texto, confirmou-se nas respostas obtidas.

> "Lá era muito diferente. Sabe porque lá era muito diferente? Porque aqui é chato e lá era bom. Eu podia ir na sala dos professores."
> "A professora tinha outro nome."
> "A gente brincava no parque."
> "Podia fazer tudo na minha sala, até brincar!"
> "Podia, podia fazer tudo!"
> "Tinha piscina!"
> "Tinha pista de skate lá."
> "Tinha o aquário dos peixes."
> "Tinha piscina, tinha peixe de mentirinha, tinha teatro, tinha a bandeira do Brasil."
> "Tinha o castelinho que tinha cavalinho com o princípe em cima."

O espaço da escola de educação infantil (ainda que lá houvessem lições, como já apontado atráves de outras conversas com as crianças) foi lembrado como espaço de brincadeiras, onde tinha coisas diferentes e que os agradavam, como piscina, teatro, castelinho, pista de skate. A professora diferente foi lembrada, porém curiosamente as lições que faziam lá não foram mencionadas nas entrevistas.

Quando questionados para qual escola eles achavam que as crianças de seis anos deveriam ir, se a escola atual, já com as crianças "maiores", ou na escola antiga, onde ficam as crianças "menores", a maioria das crianças respondeu que achava que a escola para crianças "pequenas" seria melhor para elas. Entre os motivos aparentes, aquela escola era

melhor, lá teriam os amigos e amigas antigos, de quem provavelmente as crianças tinham saudades e na EMEF as crianças grandes machucavam as menores, o que foi considerado um problema, já apontado.

> "A do prézinho é melhor para as crianças de seis ou sete anos!"
> "Na escola de pequeno."
> "É.. de pequeno!"
> "Eu queria ficar lá para sempre."
> "Onde tem os menores, porque os grandes machucam."
> "Eu vou para junto com as menores."
> "No pré, porque minha prima vai estudar lá."
> "Eu queria voltar para que eu tava estudando, que era muito melhor. Se eu estudava lá meu amigo também ia voltar."

Apenas duas crianças mencionaram que gostariam de continuar onde estavam e outras duas crianças mencionaram que gostariam de frequentar as duas escolas (um período em cada uma).

> "Eu tenho sete anos, já pode ficar aqui. De sete anos é melhor aqui."
> "Essa daqui."
> "Nas duas."
> "Primeiro aqui cedo e depois de tarde vai para aquela. Eu ia ficar nas duas."

Por fim, foi perguntado às crianças o que elas consideravam necessário para uma escola ser boa para crianças como elas. Essa foi a pergunta que indicou maior incidência de respostas nos grupos, a pergunta que provocou maior participação das crianças. Entre as respostas obtidas, houve um grande número que se referia à existência de brinquedos.

> "Eu acho que tem que ter muito brinquedo, parquinho"
> "Eu queria que tivesse gangorra."
> "É... eu queria que tivesse muitos brinquedos no parquinho."
> "No parquinho eu queria que tinha bastante brinquedo para eu brincar, aqueles negócio de pendurar."

Outros espaços também foram mencionados ("Parquinho, quadra, quadra de basquete, quadra de jogar bola, de volei e parquinho. Piscina."). O parquinho foi o ambiente mais citado em todos os grupos, mesmo que por vezes combinado com outros elementos ("Comida, parquinho, parquinho! Ter quadra e ter parquinho também.").

A comida foi outro aspecto importante na opinião das crianças. Um escola boa deveria ter uma boa comida. ("A comida jamais pode ser estragada. Amigos, comida boa, tem que ter parquinho para brincar com os amigos.", "Eu queria que tivesse muita, muita comida, sobremesa. Uma vasilinha de chocolate, uma mesa de bolo, uma de refrigerante.", "Comida, ter café, ter uma professora legal, tem uns amigos legal para brincar. Ter quadra."). Além

disso, foi mencionado por uma criança que uma escola boa deveria ter segurança e por outra criança a necessidade de haver "livros, fazer desenho, escrever cartinha para a mãe e matemática", fazendo referência às atividades de sala de aula, até então não citadas. As respostas indicadas pelas crianças confirmaram que elas possuiam clareza do que gostariam de fazer nesse espaço, bem como sugestões de melhorias para a organização do seu cotidiano.

A pergunta sobre o que deveria ter uma escola boa gerou também uma discussão entre as crianças, pois, ao responderem, algumas relacionavam essa escola boa à escola em que estudavam no momento. Foi curioso observar um diálogo, ao responder essa pergunta, entre Valdir e Gisele, transcrito abaixo. Gisele começava a citar o que achava que deveria ter numa escola boa e Valdir contestava suas respostas, dizendo que a escola deles já tinha aquelas coisas.

> Gisele: Tem que ter computador.
> Valdir: Já tem isso.
> Gisele: Parque.
> Valdir: Já tem isso.
> Gisele: Educação física.
> Valdir: Já tem isso.
> Gisele (irritada): E já tem os brinquedos? Brinquedos! Isso não tem!
> Valdir: Isso na escola, não existe na escola, na escola de bebê tem.
> Gisele: Também para as crianças grandes, também, o que a criança pode fazer então sem brincar?!

Enquanto a contestação de Valdir indicava que a escola boa deveria ter coisas diferentes do que a escola dele já tinha, Gisele revelava que ainda estava insatisfeita com o já existente, e destacava que os brinquedos eram objetos fundamentais para as crianças na escola, independente dos seus tamanhos, e que a escola deles ainda não tinha esse material.

A escuta das opiniões das crianças reafirmam sua competência para participar dos processos de discussão e decisão sobre a organização escolar, que lhes atigem diretamente. Suas considerações sobre uma escola boa, sobre o que gostam e não gostam, as saudades da escola antiga são bons pontos de partida para uma escola que pretende debater uma pedagogia que considere a criança sujeito de direitos, incluindo aí o direito à participação. O modo como veem as lições e as brincadeiras (e consequentemente seus direitos de aprender e de brincar, que devem estar presentes na escola) sugerem mudanças necessárias na escola de ensino fundamental. Nesse sentido, a escuta das crianças nessa pesquisa buscou compartilhar das ideias apresentadas por Silvia Cruz quando no realtório da pesquisa sobre qualidade nas instituições de educação infantil, ideias que podem ser transpostas com facilidade para esse momento em que o ensino fundamental se reorganiza com o recebimento de crianças de seis

anos.

> Nos últimos anos, vem sendo construída a ideia da criança competente, com possibilidades antes insuspeitas de trocas interindividuais, de levantar hipóteses explicativas, de estabelecer relações entre fatos, de se comunicar. Também tem crescido a consciência de que, como enfatizam Bondioli e Mantovani (1998), "sabendo mais sobre a criança, conhecendo-a melhor, a organização e a proposta de atividades pouco a pouco mais estimulantes e complexas prosseguirão de maneira natural e pertinente". Tal conhecimento deveria ser ponto de partida para se pensar a prática pedagógica nas instituições de educação infantil e elaborar indicadores para a avaliação do trabalho desenvolvido em instituições de educação, onde meninos e meninas passam de quatro a nove horas por dia. (Cerisara, 2004 e Cruz, 2004). As informações que as crianças podem oferecer são relevantes não apenas para se conhecer melhor o que se passa nas instituições que deveriam acolher todas as crianças, cuidando-as e educando-as com respeito, mas também para entender como elas veem, como se sentem, o que temem e o que desejam na sua experiência educativa. (CRUZ, 2006, p.67)

4.6 – Opiniões dos adultos sobre a nova organização do EF

Ainda que os documentos nacionais preconizassem a necessidade de ampla discussão e debates com a comunidade educacional, o que pode ser observado foi que não houve espaço para manifestação de opiniões em relação as mudanças ocorridas no EF e na EI. Sendo assim, considerou-se importante saber nas entrevistas realizadas as opiniões dos sujeitos sobre a redefinição do tempo de duração do EF para nove anos e a antecipação da idade para matrícula obrigatória no EF para seis anos de idade.

Vale ressaltar que as respostas foram coletadas durante o primeiro ano de implementação das mudanças no município de São Paulo, onde os sujeitos já viviam a experiência sobre o que essa nova organização significou ou poderia significar.

Ainda que nesse momento a decisão já esteja efetuada e em implementação, conhecer a posição e opinião das pessoas (e discutir com elas tais posições) é fase necessária para a construção de uma escola pública que atenda aos princípios democráticos. Se antes da decisão sobre as mudanças, os órgãos e instâncias não ouviram os envolvidos no processo, talvez a escuta dos mesmos durante o processo de implementação seja importante para a redefinição de rumos, bem como necessários para adequações a serem feitas na implementação da política para que ela alcance maiores resultados positivos.

Assim, espera-se que essas respostas contribuam para o reconhecimento das opiniões dos envolvidos no processo (além das crianças, já destacadas no item acima), buscando identificar os saberes e práticas do cotidiano escolar, na perspectiva de avaliação e planejamento de políticas educacionais.

As duas professoras e o professor entrevistados manifestaram opiniões sobre o tema diferentes entre si. Dois disseram concordar com as mudanças, porém apresentaram razões diferenciadas para isso. A professora da turma achava a medida positiva tendo em vista sua experiência com as crianças, por considerar que elas eram interessadas. Ela ainda compartilhava a visão de "quanto mais cedo melhor", provavelmente referindo-se ao trabalho de alfabetização que citou ao longo da entrevista.

> Eu concordo, a experiência que eu tenho com as crianças esse ano... para mim o melhor ano que eu já trabalhei foi esse. Essas crianças pequenininhas, porque é muito gratificante. Eles tem aquele carinho sincero pela gente, eles tem aquela empolgação para escutar uma historinha, tudo que a gente ensina para eles é festa, é alegria, então você se sente retribuída pelo seu trabalho. […] Eu acho que é bom. A criança quanto mais cedo na escola melhor, não é? Eu acho que é uma coisa positiva mesmo, e pela experiência que eu estou passando aqui com as crianças, eu tô constatando que realmente foi bom. (Professora responsável pela turma de 1º ano, em entrevista concedida em 30/06/2010)

O professor de educação física também considerava a medida positiva, acreditando que ela visava a melhoria da qualidade de ensino, buscando ampliar a articulação entre as etapas da Educação Básica (infantil e fundamental), bem como possibilitar às crianças que não tem acesso à educação infantil (especialmente em outros municípios do Brasil) que ingressassem no sistema escolar. O professor considerava que, enquanto política, a medida envolvia interesses para além dos pedagógicos ou os diretamente ligados à aprendizagem, como a melhoria dos indíces de avaliação, o que poderia interferir no trabalho realizado, focando somente a alfabetização.

> Eu vejo essas mudanças como bem positivas. É uma forma da macro esfera se articular melhor. Como eu te falei, esse ponto mesmo de EMEI e EMEF se articular, eu acho que é importante. Poxa, as crianças são diferentes, porque elas estão vindo da EMEI, a EMEI é diferente, a gente precisa ter essa ponte para não ficar avulso. Essa é uma visão. Na macro esfera, veio uma lei que veio garantir esse espaço, mas tá preocupada com o quê? Que interesses estão por trás? Eu vejo que tem uma preocupação com a qualidade da educação, mas ao mesmo tempo tem alguns interesses por trás. Alguns índices de avaliações que estão por trás disso, e então eu vejo gritar muito grande "alfabetização, alfabetização, alfabetização!" Porque que eles estão preocupados com alfabetização? Também para se evitar uma certa exclusão? Creio que sim, mas junto com essas preocupações, que eu acho que são pertinentes, vem outros interesses. Políticos, monetários, eu vejo uma preocupação em melhorar os índices... surgimento do IDEB, cumprimento de metas, eu vejo que tem essas preocupações também. E assim, haja vista que a gente não consegue garantir ainda uma educação básica, uma educação infantil em todos os outros estados, então os estados que conseguem garantir o fundamental I, você adiantando um ano consegue garantir essa criança mais cedo na escola. Que não é o caso de uma rede como a nossa, como de São Paulo, mas de diferentes estados. (Professor de Educação Física, em entrevista concedida em 08/11/2010)

A professora de informática discordava das mudanças ocorridas no EF por considerar que as crianças de seis anos deveriam ficar em escolas mais adequadas para elas do que as de ensino fundamental. Porém, constatada a mudança, ela pensa que deveriam ser realizadas adequações sobre o foco do trabalho com os pequenos, em especial por meio de atividades de formação das professoras.

> Eu não concordo porque eu acho que elas [as crianças] tinham que estar numa escolinha preparada para elas, mas uma vez que não tem jeito... Porque a primeira série do ensino de nove anos, na verdade, é para desafogar as EMEIs, então eles vieram para cá. Mas já que elas estão aqui, tem que mudar esse foco, mudar o foco do professor. Não criticando o trabalho deles, porque eles fazem um trabalho fantástico, principalmente os alfabetizadores, mas eles não estão preparados, não trabalhavam com ensino infantil, então tem que dar formação para esses professores, fazer um trabalho diferenciado. (Professora Orientadora de Informática Educativa, em entrevista concedida em 27/07/2010)

A justificativa apresentada pela professora para as mudanças ocorridas ("desafogar as EMEIs") é parcialmente compartilhada pelo professor de educação física que, apesar de considerar positivo o ingresso das crianças em cidades onde não haja vagas na educação infantil, considera que a medida poderia deixar de incentivar uma política de ampliação de vagas na EI.

> Mas de certa forma, isso também está maquiando, porque eu preciso garantir educação infantil, preciso de creches ali [onde não há vagas para educação infantil]. Até aqui, a gente não tem um número [de vagas] ainda que atinja a demanda, eu acho que precisa aumentar. A gente tem discutido isso também, precisa aumentar muita coisa. (Professor de Educação Física, em entrevista concedida em 08/11/2010)

Na opinião da coordenadora pedagógica a questão da adaptação dos espaços é ponto primordial para a implementação da política. Quando perguntada sobre sua opinião, ela não concordou ou discordou declaradamente, porém questionou a forma como as coisas aconteceram na rede municipal, destacando os ajustes necessários e que os mesmos foram feitos por iniciativa da escola.

> Eu acho que primeiro tinha que se pensar nessa adaptação, porque até se a gente pensar: mobiliário, não é adequado para essas crianças, nem as carteiras, nem as cadeiras, nós não tínhamos um espaço adequado também para eles brincarem, essa questão até dos intervalos, essas crianças muito pequenas com as crianças maiores. […] Na verdade é isso, colocou-se para a escola, mas sem ainda fazer as adaptações antes de acontecer a coisa. A escola teve de correr atras, pensar como seria a melhor forma de receber essas crianças. Então assim, até a reforma, por exemplo, até adaptação do banheiro, nós reformamos o banheiro lá de baixo para eles terem um banheiro próximo deles, mas algumas coisas foram pensadas a toque de caixa para resolver: "Nós vamos ter, agora é correr atras do prejuízo". Foi mais ou menos assim

aqui. (Coordenadora Pedagógica, em entrevista concedida em 30/11/2010)

A coordenadora pedagógica comparou a entrada das crianças de seis anos no EF com políticas de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, dizendo que, em geral, as políticas são organizadas assim: primeiro se decide o que será feito e se inicia o processo. A maneira de como receber essas crianças não é pensada no primeiro momento.

Além dessas considerações, a coordenadora destacou dois pontos interessantes sobre a implementação da política. O primeiro foi o recebimento de dois adolescentes, um menino de 13 anos e uma menina de 12 anos de idade que chegaram na escola para iniciar sua vida escolar no meio do semestre, sem nunca haver estudado antes. A orientação que recebeu, segundo ela, foi a de que eles precisariam passar pelo ensino fundamental de nove anos, ou seja, deveriam ser matriculados na turma das crianças de seis anos de idade, sem possibilidade de passarem por um processo de classificação ou de ingressarem em turma mais próxima às suas idade. Tal situação gerou desconforto entre professoras e pais de alunos. Apesar da orientação inicial, conseguiu-se com a supervisão da escola que os adolescentes fossem matriculados posteriormente em classes de PIC junto com outros alunos mais próximos de sua idade. A segunda questão apresentada por ela foi da retenção escolar no caso de crianças que estivessem na 2ª série do EF de oito anos. A escola já apresentava um caso onde essa era uma possibilidade, tendo em vista o grande número de faltas de uma criança, porém a retenção da mesma significaria a entrada no sistema do EF de nove anos. Ou seja, sua permanência no sistema escolar seria acrescida de dois anos e não somente em um, o ano de sua retenção.

Essas questões ainda não têm orientação precisa da SME e corroboram a posição da coordenadora sobre a forma de implementação de políticas, onde a existência de incertezas e dúvidas prevalecem, mesmo em questões previstas nas normas educacionais. Além disso, deve-se ressaltar que as crianças foram tidas como “objetos”, passíveis de serem “colocadas” em um ou outro espaço/ série, não sendo consideradas suas necessidades e as adequações necessárias para recebê-las. A invisibilidade das crianças e da infância nesta política pública fica evidente na opinião dos profissionais de educação entrevistados.

Outro segmento pouco consultado nos processos de decisão relacionados ao sistema educacional são os pais/ mães. Das sete mães entrevistadas no final do ano de 2010, três ainda não sabiam que o EF havia passado para nove anos de duração e duas souberam somente após a matrícula da criança na EMEF. Perguntou-se às mães, após anunciar quais eram as mudanças, suas opiniões sobre as mesmas, suas opiniões sobre as diferenças entre a escola de

EI e a escola de EF e sua posição, se pudessem escolher, entre matricular os filhos de seis anos na escola de EI ou de EF. Uma mãe entrevistada não respondeu à essas questões, contabilizando seis mães respondentes.

Quando perguntadas se concordavam com as mudanças no EF a totalidade respondeu que sim, elegendo como justificativas: o fato de que as crianças já estavam indo bem, avançadas em algumas lições; a opinião de que quanto mais cedo aprendessem melhor seria; a consideração de que ficar trocando de escola era ruim (entre EI e EF); as crianças teriam tempo para aprender; a criança estar na escola trazia mais tranquilidade para as mães que trabalham fora.

> "Concordo. Ah, acho que eles já vão bem avançados em algumas coisas."
> "Concordo, porque ai eles aprendem mais, mais cedo."
> "Eu concordo. E assim, tem muita mãe que trabalha, não tem nenhum horário, então já fica na escola, a gente fica sossegada."
> "Sim. Porque assim eles vão aprender, dividido aos pouquinhos, né? E ele entrando com sete anos e se ele não aprender, ele vai ter que ficar até aprender. Aí vem esses problemas que quer passar tudo de uma vez."
> "Olha, eu concordo, sabe porque? Porque meu filho de oito anos tá estudando mas não tá aprendendo nada. Aí tem que baixar a classe deles, para ver se a professora puxa mais para ver se aprende alguma coisa." (Declarações das mães das crianças do 1º ano)

Elas colocaram que viam muita diferença entre os trabalhos realizados na educação infantil e no 1º ano do EF. Especialmente, as mães declararam que agora as crianças estavam envolvidas com o ensino e não somente com as brincadeiras, mesmo havendo uma mãe que reconhecesse que a criança passou por aprendizagens na educação infantil.

> "Ah, na EMEI não ensinava nada. Aqui ensina. Lá só fazia brincar."
> "Ah, muita coisa. Melhorou. Agora elas tão sabendo mais as coisas, elas estão sabendo escrever, ler, e lá não. Lá era mais brincadeira, essas coisas."
> "Ah, tudo. Tudo [na EMEI] é diferente."
> "Ah, que eles aprendem [na EMEI] um monte de coisinhas. Ele mesmo, com a professora que ele tava no infantil, aprendeu a fazer tudinho." (Declarações das mães das crianças do 1º ano)

Curiosamente, quando perguntadas onde escolheriam se tivessem opção entre matricular seu filho de seis anos na educação infantil ou no ensino fundamental, quatro delas responderam que escolheriam a escola de educação infantil, por considerarem "que eles são ainda pequenininhos", ou porque consideravam a outra escola melhor, mais organizada do que a escola atual, ou ainda porque gostavam da professora antiga. Apenas duas disseram que matriculariam seus filhos na EMEF se tivessem opção de escolher.

> "Aqui mesmo, porque eu acharia que aqui é melhor, né, do que o infantil."
> "Ah ,se eu pudesse, eu colocava mesmo no infantil. Com a mesma professora."
> "A escolinha onde ela tava era muito boa. Eu preferia lá."
> "Ah, então queria que ele passasse por lá. Porque eles são bem pequenininhos ainda, né?"
> "Na EMEI. Porque lá é diferente, a educação é diferente. Diferente em tudo."
> (Declarações das mães das crianças do 1º ano)

É interessante observar que apesar das mães declararem concordar com a mudança, ao mesmo tempo afirmaram que se tivessem opção de escolha prefeririam a escola de educação infantil. A afirmação de que na EI era "tudo diferente" nos faz refletir sobre a distância ainda existente entre essas duas etapas, tão perceptíveis para mães e crianças entrevistadas. Se antes a transição da educação infantil para o ensino fundamental se impunham para as crianças de sete anos, coloca-se nesse momento histórico de reorganização do EF a necessidade urgente de que EI e EF compartilhem conhecimentos e práticas, sem imposições, a fim de construir novas experiências pedagógicas que beneficiem as crianças e suas famílias.

Sobre o conjunto das respostas obtidas dos profissionais e das mães, além da afirmação já realizada da não participação no processo de decisão e implantação sobre a nova organização da educação básica, podemos concluir que alguns paradoxos se fazem presentes nas falas. Por um lado encontraram-se os argumentos de que as crianças estavam aprendendo antes, quanto mais cedo na escola melhor, seria a possibilidade de se articular o trabalho realizado na EI e no EF e a política estaria incluindo mais crianças na escola. Por outro lado, enxergou-se a necessidade de mudar o foco do trabalho com as crianças, considerou-se que a política foi uma estratégia para atingir outros fins que não a qualidade da educação, reafirmou-se a necessidade de condições para a implantação e preferiria-se que as crianças estivessem na educação infantil.

Tais resultados corroboram com outras pesquisas realizadas (MORO, 2009; MAIA e CAMILLO, 2009; AZEVEDO, BETTI; LIMA, 2010 E GORNI 2007) que discutem a ausência da voz e da participação desses sujeitos, centrais para a implantação das políticas porém que nem sempre são considerados em sua devida importância. Além disso, a análise da implantação do ensino fundamental de nove anos na rede municipal de São Paulo se assemelha às análises já realizadas em outros municípios como precoce, tendo em vista a ausência de condições e de convencimento sobre sua necessidade.

> Por isso, insisto na precocidade da implantação do Ensino Fundametnal de 9 anos, enquanto as condições necessárias para tal não estiverem, de fato, asseguradas às escolas. Mas para isto, não só as próprias escolas devem avaliar suas condições reais

> e suas necessidades, como também devem ter a garantia de que terão o lastro dos respectivos estados e municípios para conseguí-las. (GORNI, 2007, p. 78)

Ainda que o governo da cidade de São Paulo tenha deixado a implantação para o último ano do prazo legal, não foram criadas as condições estruturais e tãopouco o debate necessário e levantamento de opiniões, dúvidas e situações para que a política fosse implementada da melhor forma possível. A própria multiplicidade de opiniões e posições existentes podem revelar que pouco se conversou entre os próprios pares sobre o assunto.

5 – Considerações Finais

Eles não sabem nem sonham
que o sonho comanda a vida,
que sempre que um homem sonha
o mundo pula e avança
como bola colorida
entre as mãos de uma criança.
António Gedeão

Algumas reflexões são necessárias frente ao material exposto da Pesquisa. Sem a intenção de dicotomizar o debate do ensino fundamental de nove anos entre "o bem e o mau" e assumindo as limitações existentes nesse trabalho, há de se problematizar os significados dessa política que redimensionou a educação básica no Brasil.

Considerando o estudo de caso realizado podemos afirmar que, mesmo em uma grande rede de ensino, como a da capital paulista, que possui um grande aporte de recursos financeiros e uma série de profissionais envolvidos nas instâncias intermediárias da Secretaria Municipal de Educação e que elaborou, conjuntamente com o Conselho Municipal de Educação, um Projeto de Implementação do EF de nove anos em sua rede, o que pode ser observado foi a ausência de condições concretas para a efetivação de melhorias na qualidade da educação oferecida às crianças em virtude da alteração. Com a aprovação das Leis federais nº 11.114/05 e nº.11.274/06 ocorreu a transferência do espaço escolar das crianças de seis anos, da educação infantil para o ensino fundamental. Com a transferência de etapa de ensino acompanhou-se a transferência de espaço físico, de professoras, de currículo, de horários de permanência, sendo que essas etapas apresentam características significativamente diferentes entre si.

Ainda que a escola onde foi realizada a pesquisa tenha feito discussões internas sobre a mudança na organização do EF e que suas professoras estivessem envolvidas em cursos de formação continuada, notou-se pelas falas e observação que ainda não havia condições efetivas e adaptações na organização da escola de ensino fundamental para que melhor recebesse as crianças pequenas, demonstrando que a inclusão de crianças menores não levou, pelo menos nesse primeiro momento, à mudanças estruturais.

A observação atenta das crianças e suas manifestações poderia levar a percepções indutoras de modificações nos horários, nos espaços, nas propostas e nas relações internas da escola. Porém, a visibilidade das crianças no espaço escolar do ensino fundamental não é algo que apareça na pauta de seus profissionais, e tampouco uma preocupação latente das políticas

educacionais.

Se as crianças aparentemente não tem vez e voz na organização da educação, as declarações emitidas pelos adultos envolvidos com a mudança também revelaram que eles também não possuem espaços para participação nas decisões. A não participação dos gestores, ocasionando a não participação das professoras e de mães demonstram que a prática do exercício democrático na definição e na implementação de políticas ainda é algo distante. Paradoxalmente, são para essas pessoas que são atribuídas as responsabilidades imediatas pela implantação (e pelo sucesso) da política, no caso, o ensino fundamental de nove anos. A criança como sujeito competente, com participação nesses processos, mostra-se como compreensão ainda mais distante, tendo em vista as desigualdades geradas pelas relações geracionais.

Tendo em vista essas primeiras considerações, cabe-nos retomar: qual era mesmo a justificativa explicitada pelo governo federal para instituir tal mudança? Se pegarmos experiências anteriores de gestões municipais que realizaram a ampliação do EF para nove anos, pelo mesmo partido político que implementou a mudança nacionalmente, veremos diferenças significativas, como as apontadas na análise dos municípios de Belo Horizinte e Porto Alegre. Enquanto a ampliação, nessas cidades, esteve estritamente vinculada à outras questões, como os ciclos de formação, por exemplo, no caso da alteração nacional a mudança chega independente de outras modificações e sem considerar os avanços da educação infantil, antecipando a idade de ingresso e sustentando-se em argumentos como a democratização do ensino, equidade social, maior tempo para aprendizagens e aumento do sucesso escolar. Considerando esses argumentos, que a primeira vista parecem irrefutáveis como necessidades do sistema escolar brasileiro e os dados recolhidos na pesquisa buscar-se-á tecer considerações que possibilitem um diálogo entre as intenções anunciadas e as informações levantadas.

Sem esquecer que o PNE/2001 previa a ampliação do EF para nove anos, e que essa era uma das metas previstas no Plano de Governo do primeiro mandato do Presidente Lula/2003, foram os documentos do MEC orientadores da política, bem como algumas manifestações do CNE que defenderam e justificaram explicitamente a alteração. Em 2004, o CNE já julgava o EF de nove anos como positivo, considerando "que essa é, ao lado de outras, alternativa válida a ser implantada isoladamente ou em conjunto com outras formulações." (Brasil, 2004a). No mesmo ano, o primeiro Relatório do Programa anunciava,

> A ampliação em mais um ano de estudo deve produzir um salto na qualidade da educação: inclusão de todas as crianças de seis anos, **menor vulnerabilidade a situações de risco**, permanência na escola, sucesso no aprendizado e aumento da escolaridade dos alunos. (BRASIL, 2004b, grifos meus)

Em 2005, novamente o CNE se pronuncia afirmando que a medida era "uma política afirmativa que requer de todas as escolas e todos os educadores compromisso coma elaboração de um novo projeto político pedagógico para o ensino fundamental" (BRASIL, 2005b) e em 2009, com a publicação "Passo a passo do processo de implantação" reafirmava objetivos da política.

> Os objetivos da ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração são:
> a) melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica;
> b) estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade;
> c) assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento. (BRASIL, 2009a)

O primeiro ponto a ser discutido frente a essas argumentações seria o sentido de ampliação do direito à educação (em especial às crianças das camadas populares, no sentido da democratização da educação). Se é verdade que as crianças de camadas médias e altas da população já se encontravam na escola, os dados aprensentados no capítulo 2 demonstram que a matrícula das crianças de 5/6 anos sofreu crescimento constante na última década, sendo que a maioria das matrículas era na EI, que poderia caminhar para sua universalização (se investidos esforços para isso). A possibilidade de universalizar a pré-escola, ou adotar a obrigatoriedade do último período da educação infantil ainda não foi, em momento algum, confrontada pelo MEC que fez a opção de matricular as crianças de seis anos no EF e ampliar sua duração.

Enquanto Savelli (2008) argumenta que a educação infantil era "apenas para alguns" e que não havia movimento para a ampliação de vagas ou não tanto movimento quanto o resistente em relação ao ensino fundamental de nove anos, Anete Abramowicz (2006), respeitada pesquisadora da área da infância, argumenta no sentido oposto. Uma vez que o direito à educação das crianças de 0 a 6 anos estava garantido pela CF 88 mas não era efetivado pela inexistência de vagas suficientes, essa era (e ainda é) uma das principais pautas de reivindicação dos movimentos em defesa dos direitos das crianças.

> Esse direito adquirido [o direito da criança pequena à educação] não implicou ainda em ampliação de vagas, apesar de sabermos que há um funil mais apertado para o

> ingresso na Educação Infantil, do que por exemplo no ensino superior. Portanto, a escola de 9 anos não fazia parte da pauta nem da agenda de reivindicação daqueles que lutam pela criança pequena. (ABRAMOWICZ, 2006, p.318)

A compreensão política para a implementação do EF de nove anos foi considerar vinculo direto entre direito à educação/obrigatoriedade de matrícula pela família/ensino fundamental, em oposição à relação já existente, ainda que não efetivada de direito à educação/obrigatoriedade do Estado/educação infantil. Nesse sentido, ainda que discordemos da lógica utilizada, o argumento do direito à educação e do acesso das crianças à escola é sustentado pela política educacional do EF de nove anos.

No entanto, os trâmites da legislação que ocasionou a mudança também demonstraram impasses. Se por um lado, a ampliação do EF para nove anos com antecipação da idade de matrícula se deu ainda na vigência do FUNDEF, no ano seguinte passaria a vigorar o FUNDEB, o que colocaria em cheque a justificativa economicista para a medida. Considerando ainda a incoerência da aprovação das Leis nº.11.114/05 e nº.11.274/06 em desacordo com a CF 88, que só seria modificada posteriormente para se adequar às alterações dadas pelas Leis, é impossível não destacar que, no mesmo governo, três anos depois, seria aprovada a obrigatoriedade da pré-escola, através da EC 59/2009, no qual a matrícula de crianças a partir de 4 anos passou a ser obrigatória a partir de 2016. Ou seja, se a obrigatoriedade da pré-escola estava em cogitação (ainda que essa seja matéria para uma outra pesquisa, que possa argumentar e localizar os fundamentos da proposta), qual seria o problema da manutenção das crianças de seis anos na pré-escola? Nesse sentido, pode-se afirmar que o desejado, nesse momento, foi de que as crianças menores (com seis anos, e como vimos, até de 5 anos) passassem a frequentar o EF. Talvez essa opção tenha se baseado nos argumentos de melhoria da qualidade da educação nessa etapa EF, problema hoje estampado tendo em vista a sua recente universalização.

Se voltarmos ao que o MEC anunciou, em 2004, que o EF de nove anos deveria gerar somente por ingressar a criança nessa etapa um ano antes (qualidade, equidade, menor vulnerabilidade, etc) podemos notar muita semelhança ao que era defendido, na década de 1970, para a pré-escola. Refiro-me as teorias da escola compensatória, teoria da época que considerava que a matrícula na pré-escola poderia solucionar problemas do ensino fundamental, em especial os problemas da primeira série e da alfabetização. Baseado na teoria da privação cultural, a escola teria o papel e o poder de minimizar as diferenças e oferecer para as crianças das camadas pobres uma melhor “preparação” para as exigências escolares.

Para o ensino fundamental de nove anos defendeu-se a inclusão das camads populares nessa escola, visando menor vulnerabilidade social, permanência e sucesso escolar, equidade social e redução das desigualdades. O ensino fundamental de nove anos foi abordado como uma possibilidade de melhoria da qualidade da educação das camadas populares e no seu rendimento escolar. Aparentemente, assemelham-se as teorias dos anos 1970 com a política em tela. Com isso, cabe relembrar as críticas realizadas e (provisoriamente) superadas, quando se tratava dessa visão para a educação infantil.

> As razões em favor da ampliação do atendimento pré-escolar devem ser buscadas, inicialmente, nas necessidades próprias da criança e nas formas como estas podem ser satisfeitas pelo ambiente. Mesmo porque, uma pré-escola que tenha como objetivo prevenir o fracasso escolar da criança pobre desloca injustamente para ela a responsabilidade de uma incompetência que não está nela, mas sim no sistema educacional e na desigualdade social." (SOUZA, 1988, p.14)

Se a educação infantil há tempos deixou de ser vista como medida de compensação para a escolaridade das crianças pobres, usar tal argumento para a inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental me parece um retrocesso. Porém, consideremos que essa aproximação esteja equivocada e que, ao problematizar a melhoria da trajetória escolar e das oportunidades de aprendizagem, a partir do EF de nove anos tratava-se, especialmente, de defender novas formas de organizar a escola de ensino fundamental. Como vimos na pesquisa realizada, apesar das orientações emitidas pelo MEC, essas se mostraram insuficientes para alterar uma estrutura existente e resistente historicamente. Se compreendermos que as crianças de seis anos não mudaram, mas foi a etapa que lhe ofertaria esse atendimento que se alterou, temos que admitir que o espaço e o currículo oferecido à ela até então na educação infantil eram os mais adequados para esta faixa etária. Tendo sido pensados para as crianças de zero a seis anos, seria a partir do acúmulo prático e teórico que esta etapa/ campo de estudo sistematizou até agora que deveriam ser pensadas as crianças de seis anos no ensino fundamental.

Contudo, ao passá-las de uma etapa para outra, a opção foi de vinculá-las mais às crianças de sete a dez anos, com quem elas passariam a conviver na mesma instituição, do que com as crianças pequenas, com quem, desde o início da educação infantil, elas estavam vinculadas. É interessante observar que as políticas recentes para educação infantil falavam ainda de crianças de zero a seis anos de idade. Dentre elas podemos citar alguns documentos elaborados pelo MEC para a Educação Infantil/ educação da criança de zero a seis anos nos últimos anos: Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil

(2006), Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (2006), Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil (2009) e os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009).

O aparente descompasso entre as políticas para o ensino fundamental e as políticas para educação infantil pareceram "disputar" as crianças de seis anos para uma determinada proposta de educação e de ensino. Nesse sentido, mais do que entender o EF de nove anos como uma medida de ampliação do direito à educação, considero que ele está em curso com a principal motivação de antecipar o processo de alfabetização formal das crianças, ou seja, a ampliação do EF tem como objetivo a alfabetização das crianças aos seis anos de idade.

Nesse sentido, não houve reformulação do EF. Se a dúvida inicial para a organização era "nem primeira série, nem última etapa da educação infantil?" o que se notou na escola observada foi a antecipação de práticas sistematizadas de alfabetização. Sem alterações das práticas e a reconsideração sobre quem são essas crianças, a estratégia para o sucesso escolar pode reverter para o oposto: a antecipação do fracasso escolar.

> Tanto as estatísticas nacionais com oas internacionais demonstram que a criança que frequenta a pré-escola tem um desempenho escolar superior àquelas que não frequentam; é um pouco do entendimento simplista deste fato que agerga razões à escola de 9 anos. É preciso (re)tornar a dicsutir o que é o fracasso escolar da escola brasileira em sua complexidade .É esse fracasso que já fez com que inúmeras proposições viessem à tona e submergissem no cenário educacional brasileiro; já foi proposta a municipalização, a escola padrão, o ciclo básico, a escola de período integral, o fim das repetências, a aceleração da escolaridade e milhões de outros pacotes e propostas colocadas de cima para baixo e, fracassamos. […] Algumas das escolas brasileiras estão em ruínas, algumas delas não dispõem de água, os professores têm medo dos alunos, […], o professor está à deriva lotado de cursos de formação de professores, comuns a um mesmo tipo de estrutura. E é neste cenário que a criança de 5 anos e 6 meses será incorporada. (ABRAMOWICZ, 2006, p.323)

O alerta feito por Abramowicz provoca questões já anunciadas no decorrer dessa investigaçãoo: com o ensino fundamental de nove anos teríamos um ganho ou uma perda para as crianças? Elas teriam seu tempo de aprendizagem ampliado ou teriam encurtado um tempo de viver a infância na instituição de forma mais ampla? Essa nova organização amplia, de fato, o gosto das crianças pelas aprendizagens no ensino fundamental ou apenas provoca que as crianças desgostem da escola mais cedo, aumentando assim suas chances de evasão e desinteresse?

As observações realizadas, e o tempo histórico necessário para essa avaliação, não

permitem indicar maiores índices de sucesso ou de fracasso escolar com a implementação do EF de nove anos. Porém, o que foi possível perceber é que houve a antecipação das práticas de alfabetização que antes eram realizadas na primeira série do EF de oito anos. Não se trata de ser contrária à alfabetização das crianças brasileiras. Como explicitaram Azevedo, Betti e Lima

> Destacamos que não somos contrários à alfabetização da leitura e escrita. Todavia, discordamos das concepções que, com frequência norteiam esse percurso, pois revelam que os fatores determinantes das opções pedagógicas estão muito mais centrados nas expectativas dos adultos perante a educação, do que na consideração da criança, nas suas especificidades, interesses e necessidades. Evidencia-se, nesta perspectiva, uma educação de caráter propedêutico ,ao invés de uma educação qeu considere a criança como protagonista, como produtora e criadora de cultura, e cujo percurso de formação, inclusive de domínio da leitura e da escrita, está articulado à apropriação de múltiplas linguagens. (AZEVEDO; BETTI; LIMA, 2009, p. 96)

Se o tratamento às múltiplas linguagens ainda se encontra ofuscado pelo tratamento prioritário dado à leitura e à escrita, a garantia do conjunto dos direitos das crianças também não parecem se aproximar das realidade vividas. Em se tratando de direitos, é importante mencionar que a política de ampliação do ensino fundamental e antecipação da idade de ingresso para seis anos de idade também não faz menção alguma ao atendimento das crianças com necessidades educacionais especiais, ou ainda como se tratará a nova organização do EF na modalidade de educação de jovens e adultos. Esses são mais alguns indicativos de que a política foi aprovada e iniciou-se a sua implementação sem considerar aspectos importantes, tais como a forma atual de avaliação e a manutenção da reprovação escolar.

Se ainda é cedo para definirmos se a política alcançará os resultados almejados, pesquisas iniciais em municípios que implementaram a política, em 2007, demonstram que não houve avanços qualitativos em relação à alfabetização. Segundo Correa (2010), as crianças não tem garantido nem seu direito à brincadeira, nem seu direito à aprendizagem. Nesse sentido é que se impõe refletir o que pode haver em comum entre a educação infantil e o ensino fundamental, considerando a educação da infância e a garantia dos direitos das crianças.

> Um dos elos entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental talvez seja um projeto de formação humana, formação para emancipação das crianças e dos adultos que nesse espaço atuam, aqui no sentido adorniano, e nesta perspectiva estabelecer relações com a escola, construir projeto com ela, apropriar-se até de práticas escolares, o que não significa necessariamente, ao meu juízo, um enquadramento limitador, odesafio estaria em esatr junto sem ser igual! O que está em jogo é uma educação de qualidade, aqui entendida como inventiva, crítica, acolhedora, propositiva, provocativa, planejada e isso a escola pode ser […] (SOUZA, 2009)

Considero que é preciso anunciar os significados iniciais da política de ampliação do ensino fundamental e lutar para que uma escola para a infância se implemente no EF, como há anos é defendido por algumas pesquisadoras que apostavam em uma escola que recebesse as crianças e que compartilhasse com elas outras práticas mais interessantes. Infelizmente, essa escola não se concretizou a partir da implementação do ensino fundamental de nove anos. Aposto contudo, que as denúncias que têm emergido das pesquisas sobre o tema ocupem lugar de maior destaque, para se repensar as políticas necessárias, do que a quantidade de crianças “alfabéticas” e “pré silábicas” ao final dos primeiros anos do ensino fundamental.

6 – Referências Bibliográficas

ABBIATI, Andreia Silva. **A ampliação do ensino fundamental para nove anos**: um estudo sobre as manifestações do Conselho Nacional de Educação. Piracicaba, 2008. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, 2008.

ABRAMOWICZ, Anete. Educação Infantil e a escola fundamental de nove anos. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v.2, n. 9. Editora Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2006

ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia da pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n.91.CEDES, 2005.

ANDRÉ, Marli. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 49. Fundação Carlos Chagas, 1984.

ANGOTTI, Maristela. Desafios da Educação Infantil para Atingir a Condição de Direito e de Qualidade no Atendimento. In:ANGOTTI, M. (org) **Educação Infantil:** da condição de direito à condição de qualidade no atendimento. Campinas: Alínea Editora, 2009.

ARELARO, Lisete R. G.. O Ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação e Sociedade**, Campinas, nº 92, vol. 26. CEDES, Out./2005.

_____. **A (ex)tensão do Ensino Básico para todos:** o avesso de um direito Democrático, São Paulo,1988. Tese de Doutoramento em Educação. Universidade de São Paulo, 1988.

ARELARO, Lisete e VALENTE, Ivan. **Progressão Continuada X Promoção Automática**. E a qualidade do ensino? São Paulo: Cortez Editora, 2002.

AZEVEDO, Nair; BETTI, Mauro; LIMA, José Milton de. A ludicidade e a criança: (des)arranjos no Ensino Fundamental de nove anos. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n.1, p. 93-103, jan./jul. 2010.

AZEVEDO, José Clovis. **Reconversão Cultural da Escola** - Mercoescola e escola cidadã. Porto Alegre: Sulina, Editora Universitária Metodista, 2007.

BRASIL. Lei Federal nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27/12/1961.

_____. Constituição Federal (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de Outubro de 1988. **Lex**: São Paulo: Imprensa Oficial, 2001.

_____. (Constituição 1988). Emenda Constitucional nº.14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF,

13/09/1996. (1996a).

_____. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23/12/1996. (1996b).

_____. Lei Federal nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26/12/1996. (1996c).

_____. **Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº.20/1998, de 02 de dezembro de 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php> Acesso em 30/03/2011.(1998b).

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 01/1999, de 07 de Abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13/04/1999.

_____. Lei Federal nº.10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10/01/2001.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº. 24/2004, de 15 de setembro de 2004. Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php> Acesso em 30/03/2011.(2004a).

_____. Ministério da Educação. **Ampliação do ensino fundamental pra nove anos: Relatório do Programa**. Brasília: MEC/SEB, 2004b.

_____. Ministério da Educação. **O ensino fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília: MEC/SEB, 2004c.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Indicação CNE/CEB nº 01/2004. (2004d).

_____. Lei Federal nº 11.114, de 09de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17/05/2005. (2005a).

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB

nº.06/2005, de 8 de junho de 2005. Reexame do Parecer CNE/CEB 24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino fundamental para nove anos de duração. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14/07/2005. (2005b).

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº.3, de 3 de agosto de 2005. Define normas nacionais para ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 08/08/2005.(2005c).

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº18/2005, de 15 de Setembro de 2005. Orientações para matrícula das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os arts. 6º, 32, e 87 da Lei nº 9.394/1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07/10/2005.(2005d).

_____. Ministério da Educação. **Ampliação do ensino fundamental pra nove anos: 2º Relatório do Programa**. Brasília: MEC/SEB, 2005e.

_____. Lei Federal nº 11.274, 06/02/2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07/02/2006. (2006a).

_____. Emenda Constitucional nº 53, de 19/12/2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09/03/2006. (2006b).

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº 39/2006, de 8 de agosto de 2006. Consulta sobre situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25/06/2007. (2006c).

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº 41/2006, de 9 de agosto de 2006. Consulta sobre interpretação correta das alterações promovidas na Lei nº 9.394/96 pelas recentes leis nº 11,114/2005 e nº 11.274/2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25/06/2007. (2006d).

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº 45/2006, de 7 de dezembro de 2006. Consulta referente à interpretação da Lei Federal nº 11.274, de 06/2/2006, que amplia a duração do ensino fundamental para nove anos, e quanto à forma de trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13/07/2007.(2006e).

_____. Ministério da Educação. **Ampliação do ensino fundamental pra nove anos: 3º Relatório do Programa**. Brasília: MEC/SEB, 2006f.

_____. Ministério da Educação. **O ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC/SEB, 2006g.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Básicos de Infra Estrutura para instituições de educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2006h.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006i.

_____. Lei Federal nº 11.494, de 20/06/2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.**Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21/06/2007.(2007a).

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº 5/2007, 1º de fevereiro de 2007. Consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº11.274/2006, que tratam do ensino fundamental de nove anos e da matrícula obrigatória de crianças de seis anos no ensino fundamental. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php> Acesso em 30/03/2011. (2007b).

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº 7/2007, de 19 de abril de 2007. Reexame do Parecer CNE/CEB nº5/2007, que trata da consulta com base nas Leis nº11.114/2005 e nº11.274/2006, que se referem ao ensino fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09/07/2007. (2007c).

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 21, de 08 de agosto de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11/01/2008. (2007d).

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 4/2008, de 20 de fevereiro de 2008. Orientação sobre os três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10/06/2008.

_____. Ministério da Educação. **Passo a passo da implementação do ensino fundamental de nove anos**. Brasília: MEC/SEB, 2009a.

_____. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

_____. Ministério da Educação. **Orientações sobre convênios entre secretarias de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para oferta de educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009c.

_____. Ministério da Educação. **A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**. Brasília: MEC/SEB, 2009d.

_____.(Constituição 1988). Emenda Constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12/11/2009. (2009e).

_____. Ministério da Educação. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** 2ª ed. Brasília: MEC/SEB. 2009f.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 01, de 14 de Janeiro de 2010. Define Diretrizes Operacionais para Implantação do Ensino fundamental de nove anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15/01/2010. (2010a).

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 12, de 08 de Julho de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18/10/2010. (2010b).

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 11, de 07 de Julho de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09/12/2010. (2010c).

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 06, de 20 de Outubro de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21/10/2010. (2010d).

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 07, de 08 de Dezembro de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09/12//2010. (2010d).

CALLEGARI, Cesar. O ensino fundamental de nove anos. **Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino** -ENDIPE. Recife, 2006

CAMPOS, Maria Malta. A Constituinte e a Educação da criança de 0 a 6 anos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 59. Fundação Carlos Chagas, 1986.

_____. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. (org.) **A criança fala** – a esculta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008

CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Lenira. Educação Infantil: crescendo e Aparecendo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 80, Fundação Carlos Chagas, 1992.

CAMPOS, Maria M.; CRUZ, Silvia H. Vieira. **Consulta sobre qualidade da educação infantil**: o que pensam e querem os sujeitos desse direito. São Paulo: Cortez, 2006.

CASTRO, Maria Céres Pimenta Spínola. Escola Plural: a função de uma utopia. Anais da 23ª Reunião Anual da ANPEd, realizada no ano de 2000. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/te13.PDF> Acesso em 20/11/2009.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção Acadêmica na área da educação infantil com base na análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil; primeiras aproximações. In: Faria, Ana Lucia G. e Palhares, Marina (orgs). **Educação Infantil pós LDB**: rumos e desafios. 6ª ed., Campinas: Autores Associados, 2007.

CORREA. Bianca Cristina. A Educação Infantil. In: Oliveira, Romualdo; Adrião, Theresa. (orgs). **Organização do ensino no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2002.

CORREA, Bianca C. Ensino Fundamental de Nove anos: analise de uma experiência no interior do estado de São Paulo. **Anais da 33ª Reunião Anual da ANPEd**. 2010. Disponível em <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT13-6742--Res.pdf> Acesso em 30/03/2011.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. "A gente não quer só comida", falam as crianças. In: CAMPOS, Maria M.; CRUZ, Silvia H. Vieira. **Consulta sobre qualidade da educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos desse direito**. São Paulo: Cortez, 2006.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Sociologia da Infância: pesquisas com crianças. In:Educação e Sociedade, v.26, n91. Campinas: CEDES, 2005a. p.351-360.

_____. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. Cadernos de Pesquisa, v.35, nº 125, 2005b. p161-179.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, Pesquisa e Relatos Orais. In: Faria, Ana L.G, Demartini, Zeila B. F. E Prado, Patricia D. (orgs) Por uma cultura da Infância. Campinas: Autores Associados, 2ª ed., 2005.

FARIA, Ana Lucia Goulart. Educação Pré-escolar e Cultura. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Prefácio. In: Faria, Ana L.G, Demartini, Zeila B. F. E Prado, Patricia D. (orgs) **Por uma cultura da Infância**. Campinas: Autores Associados, 2ª ed., 2005a.

_____. Politicas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n 92, p 1013-1038- Especial -Out.

CEDES, 2005b.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. 15ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. **Movimentos e complexidade na garantia do direito à educação infantil:** um estudo sobre políticas públicas em Porto Alegre (1989 -2004). Tese de Doutoramento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

GORNI, Doralice Aparecida Paranzini. Ensino Fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo? **Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais**. Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 67-80. 2007.

GUILHERME, Claudia Crsitina Fiorio. Ensino Fundamental de Nove Anos: da sedução à perversidade. In: Angotti, Maristela (org). **Educação Infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento**. Campinas: Editora Alínea, 2009.

GUIMARÃES, José Luiz; PINTO, José Marcelino R. A demanda pela educação infantil e os recursos disponíveis para o seu financiamento. **Em Aberto**. Brasília, v.18, n.74, p.95-105, dez. 2001.

HORTA, José Silverio. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa. São Paulo,** nº 104, p. 5-34, Fundação Carlos Chagas, jul. 1998.

JACOMINI, Marcia e KLEIN, Sylvie. Qualidade da educação e Ensino Fundamental de nove anos: algumas reflexões. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n.1, p. 75-92, jan./jul. 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Recuperando a história da Educação Infantil em São Paulo. In: PMSP, Secretaria Municipal de Educação. **Escola Municipal**, ano 18 nº13. 1985. p. 6-10.

_____. O brincar e a linguagem. In: FARIA, Ana Lucia G.; MELLO, Suely A. **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados. 2005, p.51-74.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. As crianças de 0 a 6 anos nas politicas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, nº.96 – Especial. CEDES, 2006.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 14, p.5-18, maio/ago. Autores Associados, 2000.

_____. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 4ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MAIA, Graziela Z. A.; CAMILLO, Claudia V. Ensino Fundamental de nove anos: um estudo da percepção das equipes de direção de escolas públicas de um município do Estado de São Paulo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa , v.4, n.2, jul-dez.2009. Disponível em

<http://periodicos.uepg.br>

MIRANDA, Glaura Vasquez. Escola Plural. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, nº 60, 2007.

MORO, Catarina. **Ensino Fundamental de Nove Anos: o que dizem as professoras de 1º ano.** Tese de Doutoramento, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

NASCIMENTO, A. P. S. do; VIEIRA, R. S. Avaliando políticas públicas: um estudo exploratório sobre o ensino fundamental de nove anos no estado de São Paulo. **Anais do XXIV Simpósio Brasileiro** e III Congresso Interamericano de Política e Administração em Educação da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Vitória: 2009. Disponível em : <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/28.pdf> Acesso em 30/03/2011.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-690, out. 2007

_____. O Ensino Fundamental. In: Oliveira, R. E Adrião, T. (orgs) **A organização do ensino no Brasil** – níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. Ed. Xamã, São Paulo, 2002a.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Dos Parques Infantis às Escolas Municipais de educação Infantil: um caminho de cinquenta anos. In: PMSP, Secretaria Municipal de Educação. **Escola Municipal**, ano 18 nº13. 1985 . p.11-18

PINTO, José Marcelino de Rezende et al. Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 199, p. 511-524, set./dez. 2000a.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **Os recursos para a educação no Brasil no contexto das finanças públicas**. Brasília: Editora Plano, 2000b.

PRADO, Patricia Dias. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: Faria, Ana L.G, Demartini, Zeila B. F. E Prado, Patricia D. (orgs) Por uma cultura da Infância. Campinas, autores Associados, 2ª ed., 2005.

_____. Crianças menores e maiores: entre diferentes idades e linguagens. **Anais do Congresso de Leitura do Brasil – COLE**, Campinas, 2007. Disponível em <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss04_03.pdf> acesso em 13/03/2011.

PMSP - Prefeitura do Município de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. **Escola Municipal: 50 anos de pré-escola municipal**. Ano 18, nº 13. São Paulo, 1985.

_____. Decreto nº 37.621, de 8 de Setembro de 1998. Dispõe sobre a criação do Programa de Ensino Fundamental com duração de nove anos e dá outras providências. **Diário Oficial [da] Cidade de São Paulo**. São Paulo, SP, 09/09/1998, Folha 1.(1998a).

_____. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. Parecer CME/CEI e CEFM nº 08/1998, aprovado em 1/10/1998. Programa de Ensino Fundamental com duração de nove anos. **Diário Oficial [da] Cidade de São Paulo**. São Paulo, SP, 06/10/1998, Páginas 29 e 30. (1998b).

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº1.202, de 14 de janeiro de 1999. Dispõe sobre a implantação progressiva do ensino fundamental com duração de 9 anos e dá outras providências. **Diário Oficial [da] Cidade de São Paulo**. São Paulo, SP, 15/01/1999, Folha 6. 1999.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 5.264, de 11 de novembro de 2004. Dispõe sobre diretrizes, normas e períodos para a realização de matrículas na educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos – EJA (I e II), na rede municipal de ensino, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] Cidade de São Paulo**. São Paulo, SP, 12/11/2004, Folha 9. 2004.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº.6.696/2005. Dispõe sobre diretrizes, normas e períodos para a realização de matrículas na educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos – EJA (I e II), na rede municipal de ensino e nas instituições privadas de educação infantil da rede indireta e conveniada e dá outras providências. **Diário Oficial [da] Cidade de São Paulo**. São Paulo, SP, 20/10/2005, Folha 18. 2005.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº4.053, de 06 de outubro de 2006. Dispõe sobre diretrizes, normas e períodos para a realização de matrículas na educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos – EJA (I e II), na rede municipal de ensino e nas instituições privadas de educação infantil da rede indireta e conveniada e dá outras providências. **Diário Oficial [da] Cidade de São Paulo**. São Paulo, SP, 07/10/2006, Folha 15. 2006a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. Deliberação CME nº 03/2006, de14/12/2006. Dispõe sobre o ensino fundamental de nove anos no sistema municipal de ensino de São Paulo. **Diário Oficial [da] Cidade de São Paulo**. São Paulo, SP, 16/07/2008, Folha 16 . (2006b).

_____. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. Indicação CME/ CEB nº 07/2006, aprovado em 14/12/2006. Ensino Fundamental de nove anos. Disponível em <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/educacao/cme/> Acesso

em 30/03/2011. 2006c.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações Curriculares:** expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para educação Infantil. São Paulo: SME/DOT, 2007a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino Fundamental**: Ciclo I. São Paulo: SME/DOT, 2007b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº.4.922/2007. Dispõe sobre diretrizes, normas e períodos para a realização de matrículas na educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos – EJA, na rede municipal de ensino e nas instituições privadas de educação infantil da rede indireta e conveniada e dá outras providências. **Diário Oficial [da] Cidade de São Paulo**. São Paulo, SP, 03/10/2007, Folha 16. (2007c.)

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº.4.448, de 29 de outubro de 2008. Dispõe sobre diretrizes, normas e períodos para a realização de matrículas na educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos – EJA (I e II), na rede municipal de ensino e nas instituições privadas de educação infantil da rede indireta e conveniada e dá outras providências. **Diário Oficial [da] Cidade de São Paulo**. São Paulo, SP, 30/10/2008, Folha 14. (2008a).

_____. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. Parecer CME nº 134/08, aprovado em 11/12/08. Consulta sobre ampliação do ensino fundamental para 9 anos. Disponível em <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/educacao/cme/> Acesso em 30/03/2011. (2008b).

_____. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. Parecer CME nº 143/09, aprovado em 07/07/2009. Projeto de Implantação do Ensino Fundamental de 9 anos de duração na rede municipal de ensino. Disponível em <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/educacao/cme/> Acesso em 30/03/2011. (2009a).

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria Conjunta SME/SEE nº 01, de 13/08/2009. Define parâmetros comuns para a execução do Programa de matrícula antecipada no ensino fundamental para o ano de 2010 na cidade de São Paulo, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] Cidade de São Paulo**. São Paulo, SP, 15/08/2008, Folha 11. (2009b).

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº.4.722, de 16/10/2009. Dispõe sobre a organização das Unidades de educação infantil, de ensino fundamental, de ensino fundamental e médio e dos centros Educacionais Unificados da rede municipal de ensino, e dá

outras providências. **Diário Oficial [da] Cidade de São Paulo**. São Paulo, SP, 17/10/2009, Folha 12. (2009c.)

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº.4.801/2009. Dispõe sobre diretrizes, normas e períodos para a realização de matrículas na educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos – EJA (I e II), na rede municipal de ensino e nas instituições privadas de educação infantil da rede indireta e conveniada e dá outras providências.**Diário Oficial [da] Cidade de São Paulo**. São Paulo, SP, 24/10/2009, Folha 12. (2009d.).

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 5.285, de 04 de dezembro de 2009. Dispõe sobre a implantação do ensino fundamental com duração de nove anos nas escolas municipais de ensino fundamental da rede municipal de ensino e dá outras providências. **Diário Oficial [da] Cidade de São Paulo**. São Paulo, SP, 05/12/2009, Folha 14. (2009e).

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria Conjunta SME/SEE nº 01, de 21/01/2010. Define parâmetros comuns para a execução do Programa de matrícula antecipada no ensino fundamental para o ano de 2011 na cidade de São Paulo, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] Cidade de São Paulo**. São Paulo, SP, 22/01/2010, Folha 9. (2010a).

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 5.550, de 22 de outubro de 2010. **Diário Oficial [da] Cidade de São Paulo**. São Paulo, SP, 23/10/2010, Folha 10. (2010b).

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 5.555, de 22 de outubro de 2010. **Diário Oficial [da] Cidade de São Paulo**. São Paulo, SP, 23/10/2010, Folha 12. (2010b).

QVORTRUP, Jens. A Infância na Europa; novo campo de pesquisa social, 1999. Disponível em <www.cedic.iec.uminho.pt> Acesso em 30/03/2011.

QVORTRUP, Jens. Generation - An important category in sociological childhood. **ACTAS do Congresso Internacional os Mundos Sociais e Culturais da Infância**. Braga: instituto de estudos da criança -Universidade do Minho, 2000. vol 2.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre infância como fenômeno social. **Eurosocial Report**, n 47, 1993.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura politica no Brasil: o caso da creche. In: Cadernos de Pesquisa, nº 51, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1984.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações Multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil. In: Cadernos de Pesquisa, nº 115, p. 25-63, 2002.

São Paulo (Estado). Secretaria Estadual de Educação. Conselho Estadual de Educação.

Indicação CEE/CEB nº 52/2005, aprovada em 09/11/2005. Ampliação do ensino fundamental para nove anos. 2005. Disponível em <http://www.ceesp.sp.gov.br/#> Acesso em 30/30/2011.

_____. Secretaria Estadual de Educação. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE nº61/2006, aprovada em 29/11/2006. Fixa normas sobre a implantação do ensino fundamental de nove anos no sistema de ensino do estado de São Paulo. Disponível em <http://www.ceesp.sp.gov.br/#> Acesso em 30/30/2011. 2006a.

_____. Secretaria Estadual de Educação. Conselho Estadual de Educação. Indicação CEE/CEB nº 63/2006, aprovada em 29/11/2006. Implantação do ensino fundamental de nove anos. Disponível em <http://www.ceesp.sp.gov.br/#> Acesso em 30/30/2011. 2006b.

_____. Secretaria Estadual de Educação. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE nº 73/2008, aprovada em 02/04/2008. Regulamenta a implantação do ensino fundamental de nove anos, no âmbito do sistema estadual de ensino conforme o disposto na Emenda Constitucional nº 53 e na Lei nº 9.394/96, com as alterações procedidas pela Lei nº 11.274/06. Disponível em <http://www.ceesp.sp.gov.br/#> Acesso em 30/30/2011. 2008a.

_____. Secretaria Estadual de Educação. Conselho Estadual de Educação. Indicação CEE nº 73/2008, aprovada em 02/04/2008. Diretrizes e orientações sobre o ensino fundamental de nove anos diante da Lei Federal nº11.494/07, sobre o FUNDEB. Disponível em <http://www.ceesp.sp.gov.br/#> Acesso em 30/30/2011. 2008b.

_____. Secretaria Estadual de Educação. Conselho Estadual de Educação. Parecer CEE/CEB nº313/2008, aprovado em 04/06/2008. Consulta sobre a situação das escolas de educação infantil após a Lei Federal nº11.274/2006. Disponível em <http://www.ceesp.sp.gov.br/#> Acesso em 30/30/2011. 2008c.

_____. Secretaria Estadual de Educação. Conselho Estadual de Educação. Indicação CEE/ CEB nº 76/2008, aprovado em 01/10/2008. Implantação do ensino fundamental de nove anos no sistema de ensino do Estado de São Paulo. Disponível em <http://www.ceesp.sp.gov.br/#> Acesso em 30/30/2011. 2008d.

_____. Secretaria Estadual de Educação. Conselho Estadual de Educação. Parecer CEE/ CEB nº 153/2009, aprovado em 15/03/2009. Disponível em <http://www.ceesp.sp.gov.br/#> Acesso em 30/30/2011. 2009.

_____. Secretaria Estadual de Educação. Conselho Estadual de Educação. Parecer CEE/ CEB nº 345/2010, aprovado em 28/07/2010. Disponível em <http://www.ceesp.sp.gov.br/#> Acesso em 30/03/2011. 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n.91.CEDES, 2005, p.361-378

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância (In)visível**. Araraquara, Junqueira e Marin, 2007.

SOUZA, Solange Jobim e. Pré-Escola: Em busca de suas funções. In: SOUZA, Solange. E KRAMER, Sonia. Educação ou Tutela? A criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

SOUZA, Gisele. A educação da infância em debate -a especificidade da educação infantil na integração com o ensino fundamental. IN: VASQUES, Carla; SCHLICKMANN, Maria; CAMPOS, Rosânia (orgs). Educação e Infância: múltiplos olhares, outras leituras. Ijuí: Unijuí, 2010.

TERRA, Cynthia Alessandra. A implementação do atendimento público de educação infantil em Belo Horizonte: processo e perspectivas. Dissertação de Mestrado, Pontíficia Universidade Católica, MG, 2008.