

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**LÍLIAN APARECIDA LIMA**

**ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS:**  
repercussões da Lei nº 11.274/2006 na proposta curricular da  
Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora

**Juiz de Fora**

**2011**

**LÍLIAN APARECIDA LIMA**

**ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS:**

repercussões da Lei nº 11.274/2006 na proposta curricular da  
Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Gestão, Políticas Públicas e Avaliação Educacional

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Beatriz de Basto Teixeira

**Juiz de Fora  
2011**

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**LÍLIAN APARECIDA LIMA**

### **ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS:**

repercussões da Lei nº 11.274/2006 na proposta curricular da  
Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestre no Programa de  
Pós-Graduação em Educação da Faculdade de  
Educação da Universidade Federal de Juiz de  
Fora, pela seguinte banca examinadora:

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Beatriz de Basto Teixeira (Orientadora)  
Programa de Pós-Graduação em Educação – UFJF

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Diva Chaves Sarmiento  
Programa de Pós-Graduação em Educação – UFJF

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Shirlei Rezende Sales  
Programa de Pós-Graduação em Educação – UFOP

Juiz de Fora, 02 de maio de 2011

À minha filha Juliana, principal inspiração para o  
meu viver.

## AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Bolsas Observatório da Educação, parceria entre a CAPES e o INEP, pelo auxílio financeiro concedido durante o curso de Mestrado.

Aos professores Dr. Walter Belluzzo e Dr. Tufi Machado Soares, coordenadores do projeto que financiou minha pesquisa, pela oportunidade.

À Universidade Federal de Juiz de Fora e ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

À minha orientadora, a quem muito admiro, professora Dr<sup>a</sup>. Beatriz de Basto Teixeira, por sua competência, disposição, orientação, paciência, profissionalismo e incentivo. Tenho certeza de que seus ensinamentos estarão sempre presentes ao longo da minha trajetória.

Às professoras Dr<sup>a</sup>. Diva Chaves Sarmento e Dr<sup>a</sup>. Shirlei Rezende Sales, componentes também da minha banca de Exame de Qualificação de Mestrado, pelas enriquecedoras contribuições proporcionadas.

À Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora, pelos dados fornecidos e pela possibilidade de realizar minha pesquisa.

Aos professores e funcionários da Faculdade de Educação, pela eficiência e pela disposição constante em ajudar sempre que necessário.

À Mariana Calife e à Mariana Botarro, funcionárias do CAED/UFJF, que cuidaram dos procedimentos burocráticos necessários para a concessão de bolsa de estudo que recebi.

Aos profissionais das escolas visitadas durante a pesquisa, pela receptividade.

Aos meus pais, Juarez e Solange, pilares da minha trajetória, pelo apoio, incentivo e, acima de tudo, por oportunizarem a realização de mais esse meu sonho.

Ao meu irmão Flávio e, com carinho especial, à minha irmã Lili, a quem muito devo por ter conseguido concluir mais esse trabalho.

À minha filha Juliana e ao meu namorado Filipe, amores da minha vida e companheiros de todos os momentos, pelo amor, carinho, compreensão e apoio incondicional, inclusive nos longos períodos de ausência. Vocês, juntamente com a Lili, foram e serão sempre personagens essenciais da minha história! Obrigada por poder contar sempre com vocês!

Aos colegas e amigos que fizeram parte de minha trajetória acadêmica e pessoal, por tornarem esta caminhada mais prazerosa.

Enfim, meu agradecimento a todos aqueles que, mesmo não mencionados aqui, contribuíram direta ou indiretamente para que esse sonho se tornasse realidade.

Muito obrigada a todos vocês!

Até que chegou o dia em que lhe foi dito: - É preciso ir para a escola. Todos os meninos vão. Para se transformarem em gente. Deixar as coisas de criança. Em cada criança brincante dorme um adulto produtivo. É preciso que o adulto produtivo devore a criança inútil. E assim aconteceu. Há certos golpes do destino contra os quais é inútil lutar.

**Rubem Alves**

## RESUMO

Esta pesquisa de mestrado teve por objetivo averiguar quais foram as adaptações na proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora para atendimento do novo formato de Ensino Fundamental – especialmente para o primeiro ano desse nível de ensino –, em concordância com o estabelecido pela Lei nº 11.274/2006, que o amplia para nove anos de duração e torna obrigatória a matrícula dos alunos aos seis anos de idade. Para tanto, buscou conhecer melhor essa política, tanto no âmbito nacional quanto no estadual e no municipal. Julgou necessário também compreender e analisar os conceitos de *currículo* e *infância* presentes nos documentos oficiais da política nos três âmbitos educacionais. Pretendeu estruturar um panorama da situação, com base nos achados da pesquisa, para analisar os efeitos dessa política na proposta curricular do sistema educacional juizforano, em resposta à questão inicial da investigação. A metodologia de pesquisa utilizada foi a análise de conteúdo de um *corpus* constituído por documentos oficiais (federais, estaduais e municipais) relativos a essa política, entrevistas semi-estruturadas (com gestores e professores envolvidos no processo) e anotações de campo (conseguidas através de observações em escolas municipais da cidade), no qual foram buscadas relações de continuidade e complementação entre as propostas curriculares dos âmbitos educacionais. Todo o trabalho foi acompanhado por levantamento e revisão bibliográfica nas áreas de Políticas Educacionais, Ensino Fundamental de nove anos e Currículo. Os dados encontrados demonstraram empenho por parte da Rede Municipal na reorganização do Ensino Fundamental. Percebeu-se a tentativa de um trabalho coletivo, democrático e reflexivo. Os resultados demonstraram reinterpretações e consonâncias da proposta municipal com as orientações nacionais e estaduais e vice-versa, sem a ideia de hierarquias, uma vez que os contextos políticos se influenciam, sempre, apontando os sucessivos processos de hibridação pelos quais passa uma política, modificando-a e produzindo novos sentidos e novas possibilidades para ela.

## ABSTRACT

This master's research aimed to ascertain what were the changes in the curriculum of the Municipal School of Juiz de Fora to meet the new format of elementary schools - especially for the first year of this education level - in agreement with that established by the Law No. 11.274/2006, which widens to nine years in duration and mandate the enrollment of students at six years old. To this end, we sought to better know this policy, both nationally and at state and municipal levels. Found it necessary also to understand and analyze the concepts of childhood curriculum and present the official documents of educational policy in three areas. Intended to structure the present situation, based on the research findings, to assess the effects of policy in the proposed curriculum of the educational system from Juiz de Fora, in response to the initial research question. The research methodology used was content analysis of a corpus of official documents (federal, state and local) related to this policy, semi-structured interviews (with managers and teachers involved in the process) and field notes (achieved through observations in local municipal schools), which were sought relations of continuity and complementarity between the proposed curriculum of an educational setting. All work was supervised by survey and literature review in the areas of Educational Policy, Elementary Education and Curriculum for nine years. Data demonstrated commitment by the reorganization of the Municipal Elementary School. Realized the attempt of a collective work, democratic and reflective. The results demonstrated consonances and reinterpretations of the proposed city with the national guidelines and state and vice versa, without the idea of hierarchy, since they influence the political contexts, always pointing to the successive hybridization processes through which a policy, modifying it and producing new meanings and new possibilities for her.

**Key-words:** Elementary Education of Nine Years. Education Public Policy. Curriculum.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	–	Comparação das leis .....	37
Quadro 2	–	Possibilidades de organizar o Ensino Fundamental de nove anos .....	55
Quadro 3	–	Nomenclatura utilizada pelo Ensino Fundamental de nove anos .....	56
Quadro 4	–	Equivalência entre o Ensino Fundamental de oito e o de nove anos .....	59
Gráfico 1	–	Evolução do número de matrículas no Ensino Fundamental de oito e de nove anos no Brasil (2005-2009) .....	86
Gráfico 2	–	Evolução do número de matrículas no primeiro ano do Ensino Fundamental no Brasil (2005-2008) .....	87
Quadro 5	–	Síntese da implantação do Ensino Fundamental de nove anos no Brasil em redes estaduais .....	94
Quadro 6	–	Síntese da implantação do Ensino Fundamental de nove anos no Brasil em redes municipais .....	95
Figura 1	–	Índice de Qualidade do Ensino, por Superintendência Regional de Ensino (SRE), no 5º ano do Ensino Fundamental, na Rede Estadual de Minas Gerais (2003) .....	98
Gráfico 3	–	Evolução da distribuição percentual de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental da rede estadual, por níveis de proficiências alcançados no PROALFA e por ano em- Minas Gerais (2006-2009) .....	107
Quadro 7	–	Leis e seus respectivos eixos temáticos a serem contemplados pelo currículo do EF na Rede Municipal de Juiz de Fora .....	124
Quadro 8	–	Quadro-síntese das características das escolas .....	180
Quadro 9	–	Quadro-síntese dos profissionais entrevistados .....	182
Quadro 10	–	Quadro-síntese sobre o conhecimento da ampliação do ensino Fundamental .....	183
Quadro 11	–	Quadro-síntese sobre o grupo de estudo <i>O Ensino Fundamental de nove anos</i> .....	188
Quadro 12	–	Quadro-síntese sobre a implementação da política .....	194
Quadro 13	–	Quadro-síntese sobre a organização curricular .....	201
Quadro 14	–	Quadro-síntese sobre os resultados alcançados .....	204

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Proficiências do SAEB – Brasil (1995- 2005) .....	15
Tabela 2	– Escalas de níveis de desempenho do SAEB .....	16
Tabela 3	– Ensino fundamental de nove anos – número de municípios, de estabelecimentos e de matrículas, por dependência administrativa – Brasil (2004) .....	85
Tabela 4	– Evolução do número de matrículas no Ensino Fundamental de oito e de nove anos – Brasil (2005-2009) .....	86
Tabela 5	– IDEB e projeções das séries iniciais do Ensino Fundamental no Brasil (2005-2021) .....	89
Tabela 6	– Evolução do número de participantes no PROALFA, por ano e por ano escolar em Minas Gerais (2005-2009) .....	107

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
Art.	Artigo
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBC	Conteúdo Básico Comum
CCA	Ciclo Complementar de Alfabetização
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEDEPLAR	Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional de Minas Gerais
Cepal	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF/88	Constituição Federal de 1988
CIA	Ciclo Inicial de Alfabetização
CNE	Conselho Nacional de Educação
Coef	Coordenação-Geral do Ensino Fundamental
CPS/UFJF	Centro de Pesquisas Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEAP	Departamento de Ações Pedagógicas
DGE	Departamento de Gestão Escolar
DPE	Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental
EB	Educação Básica
EC	Emenda Constitucional
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Fundescola	Fundo de Fortalecimento da Escola
GEB	Gerência de Educação Básica

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IQE	Índice de Qualidade do Ensino
JF	Juiz de Fora
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MG	Minas Gerais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PJF	Prefeitura de Juiz de Fora
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROALFA	Programa de Avaliação de Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PTA	Plano de Trabalho Anual
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SEE-MG	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SME-JF	Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora
SRE	Superintendência Regional de Ensino
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
Undime	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>JUSTIFICATIVAS</b> .....	19
<b>OBJETIVOS</b> .....	21
<b>METODOLOGIA</b> .....	22
<b>1 A AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA NOVE ANOS NO BRASIL</b> .....	32
<b>1.1 Os antecedentes da Lei nº 11.274/2006: conhecendo as ações iniciais do Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos</b> .....	33
<b>1.2 Desvendando a Lei nº 11.274/2006: os dizeres de seus documentos oficiais</b> .....	38
<b>1.3 As orientações oficiais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos</b> .....	44
<i>1.3.1 As concepções de infância presentes nos documentos investigados</i> .....	45
<i>1.3.2 As orientações administrativas</i> .....	54
<i>1.3.3 As orientações pedagógicas</i> .....	61
<i>1.3.4 As orientações curriculares</i> .....	69
<b>1.4 O processo de implementação do Ensino Fundamental de nove anos no Brasil: estatísticas, resultados e experiências</b> .....	84
<b>2 A EXPERIÊNCIA DE AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA NOVE ANOS EM MINAS GERAIS</b> .....	96
<b>3 A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA</b> .....	111
<b>3.1 Conhecendo Juiz de Fora: o município investigado</b> .....	111
<b>3.2 O movimento de adaptação da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora: construindo a proposta curricular para o Ensino Fundamental de nove anos</b> .....	112

<b>3.3 As orientações e as determinações legais para a organização do Ensino Fundamental de nove anos na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora .....</b>	<b>119</b>
<b>4 O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE JUIZ DE FORA E AS MODIFICAÇÕES CURRICULARES .....</b>	<b>128</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>153</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>162</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>176</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>205</b>

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho são apresentados os resultados da pesquisa intitulada *Ensino Fundamental de nove anos: repercussões da Lei nº 11.274/2006 na proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora*, desenvolvida no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Sem querer generalizar os resultados, mas, com a pretensão de contribuir com os estudos acerca da ampliação do tempo de escolarização obrigatória no Brasil, procurou investigar de que maneira essa política se consolidou no município de Juiz de Fora (JF), focalizando o processo de reorganização curricular.

Para o início das discussões, recorro à autora Marta Arretche (2003), para ressaltar que é inegável o crescimento dos estudos na área de políticas públicas, no Brasil, nas últimas décadas. Esse aumento de inquietações no que diz respeito à temática está, ainda segundo a autora, diretamente relacionado às transformações pelas quais a sociedade brasileira tem passado na atualidade. Conforme Santos (2002), à medida que essas mudanças perpassam pelos terrenos econômico, social e político, elas reconfiguram as diferentes realidades. Conseqüentemente, para que as novas demandas sejam atendidas, essas transformações passam a exigir reformas também nas políticas públicas, especialmente nas políticas educacionais. Uma dessas grandes inovações da política educacional brasileira, que merece ser citada, é a criação dos sistemas nacionais de avaliação, especialmente o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil.

Seguindo uma tendência mundial de criação do que Bernadete Gatti (2002) chamou de uma “nova cultura de avaliação”, o SAEB foi implantado a partir de 1990, com uma articulação entre o Ministério da Educação (MEC) e as Secretarias Estaduais de Educação (SEE). Ele avalia estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental (EF) e também do 3º ano do Ensino Médio (EM) de escolas urbanas e rurais, tanto da rede pública quanto da rede privada, de forma amostral, a cada dois anos. Já a avaliação da Prova Brasil, iniciada em 2005, é aplicada de forma censitária, mas apenas para alunos do 5º e 9º anos do EF das redes pública e urbana de ensino. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), as informações resultantes desses sistemas de avaliação permitem que o Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais e Municipais definam ações voltadas para a correção das distorções e debilidades identificadas nas redes de ensino. Além disso, a divulgação desses resultados, ainda segundo o INEP, é uma forma de o poder

público prestar contas de sua atuação à sociedade, proporcionando, de alguma forma, uma visão do processo de ensino e das condições em que ele é desenvolvido.

A partir da observação da Tabela 1, a seguir, é possível verificar a evolução da proficiência média do Brasil resultante do SAEB, no período de 1995 a 2005, por disciplina constante na avaliação (Português e Matemática), série avaliada e ano de aplicação da avaliação, a partir das referências das escalas de níveis de desempenho apresentadas pela Tabela 2, na página seguinte.

**Tabela 1: Proficiências do SAEB – Brasil (1995- 2005)**

Série	Disciplinas	1995	1997	1999	2001	2003	2005	Nível de Desempenho Esperado
4ª Ensino Fundamental <sup>1</sup>	Português	188.3	186.5	170.7	165.1	169.4	172.3	4-5
	Matemática	190.6	190.8	181.0	176.3	177.1	182.4	5-6
8ª Ensino Fundamental <sup>2</sup>	Português	256.1	250.0	232.9	235.2	232.0	231.9	6-7
	Matemática	253.2	250.0	246.4	243.4	245.0	239.5	7-8
3ª Ensino Médio <sup>3</sup>	Português	290.0	283.9	266.6	262.3	266.7	257.6	7-8
	Matemática	281.9	288.7	280.3	276.7	278.7	271.3	8-9-10

Fonte: MEC / INEP (2006), elaboração própria.

Diante desses dados, e considerando que o desempenho escolar no SAEB é definido por uma escala que vai de 0 a 500 pontos, é fácil perceber, em consonância com a análise feita por Riani e Soares (2008), que os resultados de tais avaliações apresentam proficiência abaixo do considerado desejado pelos órgãos competentes em todas as séries avaliadas. Em outras palavras – apesar de vários autores e especialistas questionarem, por motivos diversos, a real capacidade dos sistemas de avaliação vigentes de retratarem a realidade da qualidade educacional –, fica evidente que os alunos, apesar de serem concluintes de uma determinada fase de escolarização, ainda não conseguiram apreender uma quantidade mínima de conteúdos destinados para tal fase.

<sup>1</sup> Inclui escolas federais e rurais. As federais nos anos de 1995, 2003 e 2005. As rurais em todos os anos, porém em 1997 não inclui as da Região Norte e em 1999 e 2001 apenas as dos Estados do Nordeste, Minas Gerais e Mato Grosso.

<sup>2</sup> Não inclui rurais, inclui federais em 1995, 2003 e 2005.

<sup>3</sup> Não inclui rurais, inclui federais em 1995, 2003 e 2005.

Esse é um problema que pode ter como uma das raízes a existência de lacunas no aprendizado das crianças já nos anos iniciais, portanto, no começo do seu processo de alfabetização, e que se estende pelas demais fases de escolarização (RIANI; SOARES, 2008). Dessa forma, é primordial diagnosticar os problemas de aprendizagem dos alunos ainda na fase inicial de escolarização e, a partir de então, intervir de forma eficiente, a fim de possibilitar o sucesso escolar dessas crianças. Esse é um grande desafio enfrentado pelas políticas públicas em busca da melhoria da qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro.

**Tabela 2: Escalas de níveis de desempenho do SAEB**

Nível	Proficiência	
	Português	Matemática
1	125 a 150	125 a 150
2	150 a 175	150 a 175
3	175 a 200	175 a 200
4	200 a 250	200 a 250
5	250 a 300	250 a 300
6	300 a 350	300 a 350
7	350 a 375	350 a 375
8	375 ou mais	375 a 400
9	-	400 a 425
10	-	425 ou mais

**Fonte:** MEC/INEP (2001), elaboração própria.

A recente política de ampliação do tempo de escolaridade obrigatória no Brasil – de oito para nove anos –, apesar de ainda ser muito discutida e contestada por diversas instâncias e atores educacionais, é, por exemplo, uma intervenção que demonstra uma tentativa de suprir essas carências educacionais e alcançar melhores resultados. Parte-se da hipótese de que o acréscimo de um ano de estudo no EF, ao proporcionar maior tempo de convívio escolar, conseqüentemente, oferecerá maiores oportunidades de uma aprendizagem mais ampla e significativa das crianças (BRASIL, 2004b). É importante observar, porém, que esse aumento do tempo de escolarização somente gerará resultados positivos se ele for utilizado realmente de forma produtiva, e não apenas como uma medida meramente política e/ou administrativa. Ele também exige um tratamento pedagógico que assegure um processo educativo respeitoso,

construído com base nas múltiplas dimensões e na especificidade do tempo da infância, do qual fazem parte as crianças de seis anos (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007a). Para tanto, é imprescindível que os sistemas disponibilizem, além de recursos financeiros, materiais e humanos, uma proposta curricular adequada a essa fase de transição entre dois níveis de ensino: a Educação Infantil (EI) e o EF. Como ainda não há uma matriz curricular nacional pronta, o MEC (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007a) recomenda que as propostas pedagógicas das secretarias de educação e os projetos pedagógicos das escolas sejam reelaborados, com base em estudos, debates e entendimentos, de forma criteriosa e no próprio âmbito de cada sistema de ensino. Essa tarefa tem gerado dificuldades e até mesmo atraso na implantação dessa política (HEIDRICH; GUIMARÃES, 2008) que teve como prazo máximo estabelecido por lei (BRASIL, 2006a), até o ano letivo de 2010, para ser cumprida.

Ainda existem muitas dúvidas dos sistemas de ensino sobre o currículo para as classes do primeiro ano de escolarização obrigatória, pois 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 EF de nove anos, considerando o perfil de seus alunos. Nesse sentido, não é recomendada uma simples compilação dos conteúdos das duas etapas da educação básica. O que se deve almejar é a construção de uma proposta pedagógica coerente com as especificidades requeridas por essa etapa do processo educativo, de forma a assegurar o pleno desenvolvimento das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo, tendo em vista o alcance dos objetivos definidos para o EF (BRASIL, 1998; 1999).

Com base nessas averiguações, o presente trabalho de pesquisa, fomentado pelo programa Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/INEP) através de concessão de bolsa de estudo de mestrado, pretendeu investigar como a Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006a), que dispõe sobre a duração de nove anos para o EF, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, tem se disseminado na Rede Municipal de Ensino da cidade de Juiz de Fora, especificamente no que tange à proposta curricular. Para tanto, procurou conhecer o movimento de adaptação legal da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora (SME-JF) e suas contribuições para a reorganização dos projetos pedagógicos das escolas municipais da referida cidade, no período compreendido entre os anos 2004, quando o EF de nove anos foi implantado na rede, até 2010, prazo final, determinado por lei, para essa implantação.

Para alcançar esse anseio, a questão que norteou o trabalho investigativo buscou averiguar como o currículo do primeiro ano do EF de nove anos está sendo construído na

Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, uma vez que ainda não há uma matriz específica definida para essa etapa de escolarização. É importante ressaltar que, intrínsecas à concepção de currículo explicitada nos documentos analisados, estão as concepções de conteúdos, metodologias, avaliação, formação de professores, organização do tempo e organização do espaço escolar. Estas e outras indagações pertinentes ao estudo acompanharam todo o processo de pesquisa, tendo em vista a identificação das orientações gerais propostas pelo MEC refletidas nos documentos oficiais do âmbito municipal.

A presente dissertação, produto final de uma pesquisa de mestrado, está dividida em seis partes. A primeira delas, na busca por uma aproximação inicial com a pesquisa, é essa introdução, na qual constam a delimitação do tema, a questão geradora do estudo, as devidas justificativas para o desenvolvimento do trabalho, os objetivos propostos e a metodologia, que detalha todos os procedimentos adotados ao longo deste estudo, com a finalidade de possibilitar o conhecimento de todos os passos da pesquisa. Em seguida, começa-se a discutir o tema e os achados iniciais da pesquisa.

No capítulo 1, é discutida a Lei nº 11.274/2006, bem como os demais documentos legais e orientadores, provindos do MEC, pertinentes ao tema. E ainda traz a contribuição de alguns autores no que tange a essa ampliação do EF. O capítulo 2 expõe sobre a experiência em Minas Gerais (MG), um dos primeiros estados brasileiros a ampliar o EF para nove anos, antes mesmo que essa política se tornasse uma realidade nacional. Neste momento, apresenta também resultados obtidos a partir dessa ampliação e, mais uma vez, a contribuição de autores. O capítulo 3 é o responsável por proporcionar a elucidação do processo de ampliação do tempo de escolaridade obrigatória na Rede Municipal de Juiz de Fora. Para isso, buscou apontar sucessos e lacunas nessa implementação. O quarto capítulo apresenta como aconteceu o trabalho de reorganização de escolas pertencentes à Rede Municipal de Ensino do município investigado, bem como as expectativas, críticas, opiniões e avaliações feitas por profissionais dessas escolas perante a política. Por fim, são tecidas as considerações finais relativas aos achados da pesquisa, na tentativa de responder aos objetivos inicialmente propostos, especificados mais adiante.

Para percorrer essa trajetória, compartilhei com Silva (2003a) a compreensão de que o currículo é um instrumento de poder, socialmente construído através de processos de disputas e conflitos, transmissor de concepções e ideologias dominantes que, em determinados contextos históricos, selecionam e consolidam certos conhecimentos e saberes – e não outros – como socialmente válidos, reproduzindo, assim, as estruturas da sociedade nas quais se encontram presentes. E para completar, recorri à ideia defendida por Young (2000) de que ele,

o currículo, não precisa, necessariamente, ser visto como algo imposto aos professores, uma vez que é na prática que as mudanças são consolidadas. Assim, foi possível compreender que o currículo é “[...] uma realidade social historicamente específica sobre a qual os professores agem, transformando-a portanto.” (YOUNG, 2000, p. 43).

Desde já é possível apresentar que o processo de adaptação da proposta curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora, ainda não foi consolidado. No entanto, a cada movimento buscou envolver todos os seus atores na tentativa de realizar um trabalho coletivo, democrático e reflexivo e demonstrou reinterpretações e consonâncias da proposta municipal com as orientações dos demais âmbitos educacionais.

## JUSTIFICATIVAS

Como o tema central estudado aborda uma política pública educacional, essa investigação de mestrado foi relacionada à linha de pesquisa *Gestão, Políticas Públicas e Avaliação Educacional*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

O interesse pelo tema de políticas educacionais, mais especialmente o de políticas curriculares, justifica-se pela minha trajetória acadêmica como aluna do curso de graduação em Pedagogia. O conjunto de conhecimentos adquiridos a partir dos estudos propostos pelas disciplinas cursadas, das práticas escolares dos estágios curriculares realizados em escolas de Juiz de Fora e da vivência como bolsista de iniciação científica em projetos de pesquisa na UFJF suscitou em mim reflexões que me enveredaram para o estudo do currículo e de suas políticas, em busca de respostas às inquietações surgidas no decorrer dessa trajetória, iniciada no segundo semestre do ano de 2005, quando ingressei na academia.

Em 2006, ainda no início do curso de graduação, as aulas de metodologia de ensino das disciplinas oferecidas nas séries iniciais do Ensino Fundamental me colocaram, pela primeira vez, em contato com uma política curricular nacional: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)<sup>4</sup>. O conhecimento inicial desses referenciais curriculares, voltados para a orientação da prática docente, instigou-me a aprofundar os estudos sobre a temática, por

---

<sup>4</sup> Os PCN foram lançados pelo MEC em 1997. Consistem em um conjunto de documentos norteadores para a organização curricular do EF em todo o país, que visam auxiliar os professores desse nível de ensino em sua prática pedagógica, através da apresentação de propostas abertas e flexíveis, possíveis de serem adaptadas de acordo com as diferentes realidades e concepções (BRASIL, 1997).

compreender que a educação abre possibilidades para mudanças em defesa de uma escola pública de qualidade, da democratização do ensino, do respeito às diversidades e da formação para a cidadania (FREIRE, 1996). E o currículo, sob uma visão mais crítica e menos fragmentada do conhecimento, é um importante meio para que isso possa se concretizar.

No primeiro semestre de 2007 tive aprovação em um processo seletivo de bolsistas de iniciação científica para o projeto *Os PCN vão aos professores: como essa proposta curricular figura nos cursos de formação de professores do ensino fundamental?* e, dessa forma, comecei a integrar o grupo de pesquisa Sociologia e Política da Educação, da UFJF, coordenado pela professora Doutora Beatriz de Basto Teixeira. Esse projeto, que discursava sobre política curricular, teve como objetivo averiguar se as orientações dos PCN de 1ª à 4ª séries estavam presentes nos materiais didáticos de cursos de formação de professores do EF e, se estivessem, de que forma isso acontecia. Após a leitura dos dez volumes dos PCN de 1ª a 4ª séries do EF e dos vinte e oito volumes dos guias de estudo do Projeto Veredas<sup>5</sup> (SALGADO, 2003), foram criadas dez categorias de análise. Para que o grupo pudesse otimizar o tempo e aprofundar os estudos, a apreciação dessas categorias foi dividida entre os pesquisadores integrantes do projeto. Uma das categorias que ficou sob minha responsabilidade de análise buscava identificar quais eram as convergências e as divergências entre as orientações apresentadas pelos PCN e as que constavam nos guias do Projeto Veredas relativas à organização da escola, o que englobava discussões acerca da organização do tempo e do espaço escolar, a materialidade, os métodos de ensino e, também, o currículo.

No empenho de alcançar o objetivo da pesquisa, aprofundei meu estudo não só dos PCN como também das políticas curriculares. Para tanto, busquei conhecer e dialogar com diversos autores da área, como Lopes (2004), Mainardes (2006), Moreira (2003, 2009), Moreira; Silva (2009), Pacheco (2003, 2005), Santos (2002) e Teixeira (2000, 2002, 2009). Dessa experiência resultou a produção de vários artigos e trabalhos que foram aprovados para apresentação em eventos e para publicação em periódicos. Esse amadurecimento de conhecimentos ampliou ainda mais meu desejo de prosseguir com os estudos dessa temática em meu percurso acadêmico, o que também esclarece, parcialmente, minha opção pelo tema escolhido para essa pesquisa de mestrado.

---

<sup>5</sup> O Projeto Veredas foi um curso de formação de professores oferecido pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG) a todos os profissionais docentes de sua rede de ensino, na modalidade a distância, tendo em vista qualificá-los com uma formação de nível superior. O material didático do Projeto Veredas destinado aos professores cursistas consistia em vinte e oito volumes de guias de estudo, divididos em sete módulos, nos quais eram apresentados e discutidos os diversos componentes curriculares do curso.

A temática geral de estudo para o projeto de pesquisa a ser submetido à seleção de mestrado da UFJF já estava definida, porém, ainda era necessário definir, dentro dessa, um foco específico. A escolha desse foco foi consequência da leitura de uma matéria de capa publicada em uma revista não científica da área de educação de grande circulação nacional, sobre o EF de nove anos no Brasil (MARANGON, 2007). Isso me instigou a pesquisar mais sobre essa política e também a buscar questões que aproximassem esses dois temas do meu interesse: currículo e EF de nove anos.

Com esse intento, fiz um levantamento bibliográfico de artigos científicos e reportagens de revistas especializadas na área de educação. Isso me deixou diante da constatação de que estava havendo, por parte de várias instâncias educacionais, uma grande dificuldade de reorganização das propostas curriculares devido à inexistência de uma matriz nacional específica para esse novo formato de EF, principalmente para o 1º ano. A verificação dessa problemática despertou em mim o interesse de conhecer e analisar como a política do EF de nove anos estava se constituindo no município de Juiz de Fora. Assim, delimito o foco da pesquisa e, posteriormente, os objetivos puderam ser traçados para dar início a esse trabalho de mestrado.

## OBJETIVOS

O presente trabalho tem como objetivo geral de pesquisa averiguar as adaptações da SME-JF e de estabelecimentos de ensino pertencentes a essa Rede, no que concerne à proposta curricular, para o cumprimento legal do atendimento às crianças de seis anos de idade no primeiro ano do EF de nove anos.

Como objetivos específicos podem ser elencados:

- conhecer a política pública de ampliação do EF;
- verificar os conceitos de *currículo* e *infância* presentes nos documentos oficiais da política nos três âmbitos educacionais;
- verificar as medidas e ações adotadas pela Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora para a construção da proposta curricular;
- verificar as principais orientações curriculares da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora;

- identificar, na proposta municipal de Juiz de Fora, orientações curriculares também presentes nos documentos estaduais e nacionais.

A partir desse propósito, propus estruturar e analisar o panorama da situação do sistema educacional juizforano, especificamente na reformulação da proposta curricular, ao final do prazo limite estipulado pela Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006a) para a universalização do acesso ao ensino de todas as crianças da faixa etária especificada. Com essa aspiração, procurei observar como o processo estava se constituindo no âmbito pesquisado, que medidas e ações estavam sendo adotadas pela Secretaria de Educação e pelas escolas municipais, o que já funciona na prática e quais eram as lacunas ainda existentes.

Julguei, assim, que um projeto de pesquisa com a finalidade de analisar o processo de elaboração de uma proposta curricular voltada para uma nova política educacional adquire relevância na medida em que, ao explicitar seus achados, pode vir a contribuir para a melhoria do atendimento e da qualidade do Ensino Fundamental.

## **METODOLOGIA**

Definido o foco do trabalho – averiguar as adaptações curriculares da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora à Lei nº 11.274/2006 –, o desafio a ser superado passou a ser o de conseguir informações que permitiriam a exploração do tema e a concepção de uma problemática de pesquisa (QUIVY, 1998). A investigação, um estudo de caso (BABBIE, 1998), se deu a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 1977) de um *corpus* constituído por documentos oficiais, entrevistas e anotações de campo, no qual busquei relações de continuidade e complementação entre as propostas curriculares dos diferentes âmbitos educacionais (federal, estadual e municipal).

Na tentativa de traçar uma abordagem metodológica que permitiria melhor tratamento da questão em estudo, optei por trabalhar com uma pesquisa qualitativa. Segundo Chizzotti (1991), os métodos qualitativos, ao contrário dos quantitativos, permitem uma relação próxima e dinâmica entre o pesquisador e o verdadeiro objeto de estudo da investigação, o que os tornam mais eficazes para a compreensão das ações práticas dos sujeitos. Considerando, ainda, a afirmação de Bardin (1977, p. 115) de que uma análise qualitativa “[...] não rejeita toda e qualquer forma de quantificação”, ou seja, é possível a coexistência

das duas abordagens metodológicas em um mesmo trabalho de pesquisa, dependendo da natureza do material.

Como se trata de um trabalho de análise de uma política pública educacional, Jefferson Mainardes (2006) indica como método mais adequado a chamada *abordagem do ciclo de políticas*, elaborada pelo autor inglês Stephen Ball, em conjunto com seus colaboradores. De acordo com seus criadores, essa abordagem utilizada em diferentes países, inclusive no Brasil, traz referenciais analíticos específicos e consistentes, permitindo analisar criticamente a trajetória de uma política desde a sua formulação inicial até a sua implementação. Esse “modelo” de análise conduz ao entendimento de que o processo político é um ciclo contínuo, constituído por cinco facetas políticas. Cada faceta corresponde ao que os autores da abordagem denominaram de contexto. Esses contextos, por sua vez, estariam inter-relacionados, não teriam uma dimensão temporal ou sequencial e nem seriam etapas lineares, e, em cada um deles, haveria disputas e embates.

O primeiro contexto apresentado pelo autor (MAINARDES, 2006) é o *contexto da influência*, no qual as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. Como bem colocado por Mainardes (2006, p. 51), “[...] é também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política.”. Nesse contexto, destacam-se vários grupos de interesse que buscam influenciar essas formulações políticas. No contexto internacional destacam-se principalmente grupos globais e internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial, cujas interpretações são reinterpretadas no contexto nacional.

Outro contexto do ciclo de políticas definido por Ball (apud MAINARDES, 2006) é o *contexto da produção de texto*. Os textos políticos, que seriam a representação da política, estariam mais ligados com a linguagem do interesse público mais geral, ao contrário do *contexto da influência*, no qual predominam interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas. Esses textos podem estar constituídos por diferentes formas como leis, comentários e pronunciamentos oficiais que resultam de interesses de diferentes grupos.

As respostas a esses textos implicam consequências, que são vivenciadas dentro do *contexto da prática*. De acordo com Ball (apud MAINARDES, 2006), esse é o contexto no qual a política está sujeita à interpretação e recriação. Também é nele que ela produz efeitos e consequências que podem representar mudanças significativas na política original. Assim, pode-se perceber que, nessa abordagem, os professores e demais profissionais ligados à

educação ganham um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais, interferindo, dessa forma, no processo de implementação das políticas.

Em 1994, Ball expandiu a abordagem do ciclo de política ao acrescentar mais dois contextos políticos: o *contexto dos resultados* e o *contexto da estratégia política*. Como retratado pelo texto de Mainardes (2006), o *contexto dos resultados* ou dos efeitos preocupava-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. Ball (apud MAINARDES, 2006) defende que as políticas deveriam ser analisadas tendo em vista seus impactos e interações com as desigualdades existentes. Os criadores dessa abordagem dividem os efeitos de uma política em duas categorias: gerais e específicos. Os efeitos gerais se evidenciam quando aspectos específicos de mudança e conjunto de respostas são agrupados e analisados. Isso é muito comum em estudos de casos particulares. Se os efeitos de uma política específica forem tomados de modo isolado, pode-se ter uma visão limitada da política. Mas, por outro lado, se esses efeitos gerais do conjunto de políticas de diferentes tipos forem considerados, pode-se ter um panorama que envolva as diferentes facetas e dimensões de uma política e suas implicações. Com isso, podemos apontar que as políticas locais ou as amostras de pesquisa sejam tomadas apenas como ponto de partida para a análise de questões mais amplas da política.

Como último contexto, já citado, Ball (apud MAINARDES, 2006, p. 55) apresenta o *contexto da estratégia política*, segundo o qual “[...] envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.”

Jefferson Mainardes (2006) defende que a abordagem do ciclo de políticas traz várias contribuições para a análise de políticas, uma vez que nela o processo político é entendido como multifacetado e dialético. Em outras palavras, são múltiplos contextos que, ao articularem as perspectivas micro e macro, dialogam entre si, gerando oposições, conciliações e, conseqüentemente, novas perspectivas. Por essa flexibilidade característica, possibilitadora da formação de novas ideias, essa abordagem é apresentada pelo autor (MAINARDES, 2006) como uma proposta de natureza aberta e como um instrumento heurístico. E essa é justamente uma de suas vantagens.

A partir desse estudo, optei por analisar a implementação da política curricular para o EF de nove anos na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora sob a ótica da abordagem do ciclo de políticas. Como fio condutor da minha análise, adotei as questões norteadoras para a aplicação dessa abordagem, apresentadas no artigo de Mainardes (2006) e colocadas no Anexo A, presente no final dessa dissertação de mestrado. Essas questões têm como objetivo

explicitar, de forma ainda mais clara, como os contextos do ciclo de políticas podem ser explorados em pesquisas. No entanto, cabe alertar que elas não devem ser entendidas como modelos a serem seguidos, mas apenas como ponto de partida para a compreensão do referencial analítico proposto por Stephen Ball e Richard Bowe (apud MAINARDES, 2006).

Com o propósito de encontrar respostas para essas questões norteadoras e, por consequência, conseguir atingir o objetivo da pesquisa de analisar a implementação de uma política, esforcei-me por tentar conhecer todos os contextos pelos quais essa política passou.

Em um primeiro momento, senti a necessidade de conhecer, de forma mais densa, a política curricular voltada para o primeiro ano de escolarização obrigatória. O meu ponto de partida foram as informações contidas em duas edições da revista Nova Escola (MARANGON, 2007; MAIS..., 2008) que discursavam sobre o tema e que eu já havia tido contato. Lá obtive indicações de leis e documentos pertinentes, autores que discorriam sobre o tema e experiências já consolidadas de implementação da política. Tomando por base esses subsídios iniciais, iniciei a busca do material indicado, assim como a de novas fontes de informação. Esse levantamento bibliográfico primário consistiu em diversos artigos científicos que traziam especificamente o tema do EF de nove anos, além de outros tais como política pública, infância e currículo.

Após esse estudo inicial do assunto, julguei que, para que conseguisse analisar a política no âmbito municipal, seria indispensável, anteriormente, conhecer a política no âmbito nacional. Essa opção, ao contrário do que possa parecer, não teve a intenção de hierarquizar as instâncias governamentais, sobrepondo a política nacional sobre a municipal. Até por entender que, conforme Mainardes (2006) elucida, os contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e nem são etapas lineares. A escolha por tal sequência de pesquisa foi devida, a princípio, à ausência de conhecimento meu dos materiais disponíveis sobre a política municipal. Em contrapartida, várias foram as indicações de pesquisa e a quantidade de material encontrado (principalmente legais e orientadores) sobre a política nacional. Por conseguinte, nessa primeira etapa de trabalho de pesquisa ansiei conhecer de que forma a política curricular para o EF de nove anos estava configurada em nível nacional.

O passo inicial para essa fase da investigação foi recorrer ao meio eletrônico, especialmente ao *site* do MEC. Nesse, foram encontrados diversos materiais legislativos (leis, resoluções e pareceres) e orientadores, além de dados estatísticos, notícias, ações e relatórios do programa de ampliação do EF. Os dados provindos desse levantamento foram sistematizados e, posteriormente, analisados. A partir dessa análise foram identificadas as

orientações que apareciam nos documentos com maior frequência. Essas, por sua vez, foram agrupadas em quatro categorias, com a finalidade de organizar a apresentação e a análise das principais mudanças, orientações e exigências presentes nos documentos oficiais investigados. São elas: (i) concepção de infância, (ii) orientações administrativas, (iii) orientações pedagógicas e (iv) orientações curriculares. Essas categorias serviram de referência para todo o estudo aqui desenvolvido e estão apresentadas em capítulos posteriores.

Durante o estudo desse material do MEC, obtive a informação de que em alguns estados e municípios do Brasil o EF de nove anos já era uma política implementada, antes mesmo de se tornar uma obrigação nacional. Em MG, por exemplo, a implementação, em toda a Rede Estadual de Ensino, foi a partir de 2004. Dado o exposto, cogitei a possibilidade de ter havido alguma influência desses estados e municípios onde essa política já estava concretizada em outras redes do cenário nacional. Por esse motivo, presumi que, mais uma vez, antes de conhecer a política de ampliação do EF na Rede Municipal de Juiz de Fora, seria recomendado investigá-la, ainda que superficialmente, em outro âmbito político: o estadual.

A obtenção de dados sobre a implementação do EF de nove anos na Rede Estadual de MG, segunda etapa desse meu trabalho de mestrado, também se deu por pesquisas no meio eletrônico, principalmente no *site* da SEE-MG. Nele foi possível encontrar legislações (leis, decretos, resoluções e orientações), documentos orientadores, dados estatísticos, notícias, resultados de desempenho em avaliações externas e outros projetos e políticas paralelas à ampliação do EF. Todos os dados relevantes que coletei nessa fase da pesquisa, assim como os da primeira fase, também foram categorizados e analisados.

Com o intento de finalmente conseguir respostas para a minha questão inicial de investigação, o momento seguinte à análise do material do MEC e da SEE-MG consistiu na busca por dados relativos à implementação do dispositivo legal em Juiz de Fora. Essa terceira etapa iniciou-se com a busca de informações sobre a política no *site* da Prefeitura de Juiz de Fora (PJF). Por esse meio, coletei materiais relevantes para a pesquisa como legislações (resoluções, pareceres e decretos), dados estatísticos e resultados de desempenho em avaliações externas.

Para dar prosseguimento à coleta de dados referente à ampliação do EF em Juiz de Fora, comecei o trabalho de campo na SME-JF. A intenção inicial, explicitada no projeto apresentado na qualificação de mestrado, era a de, na SME-JF, além de examinar todos os documentos atinentes ao EF de nove anos, sobretudo a legislação e a proposta curricular, também realizar entrevistas semi-estruturadas com alguns funcionários especialistas da área. No entanto, nem tudo ocorreu da mesma forma que foi planejado. As entrevistas, por

exemplo, não foram possíveis de serem realizadas, pois, conforme informações obtidas na própria Secretaria, os profissionais que estiveram envolvidos com a organização do EF de nove anos no município, na época em que a política começou a se consolidar na rede, já não trabalhavam mais na SME-JF, mas sim nas escolas. A análise da proposta curricular do município também se tornou inviável, em virtude da inexistência da mesma. De acordo com uma funcionária do Departamento de Políticas de Formação da SME-JF, a Rede Municipal de Ensino ainda estava em um processo de construção dessa proposta, que tinha como previsão de conclusão até o ano letivo de 2011. A mesma funcionária me informou também que, diante da inexistência, na Rede, de diretrizes e de uma matriz específica para esse novo formato de EF, coube, a cada escola, construir sua proposta pedagógica, sempre com observância da legislação vigente, dos parâmetros já existentes e das orientações que estavam sendo repassadas pela SME-JF. Desse trabalho de campo na SME-JF resultaram, então, a coleta de outras leis, decretos e resoluções, documentos orientadores que sintetizavam as discussões acontecidas e informações conseguidas por meio de conversas informais com alguns profissionais do local.

Já era de meu intento realizar um trabalho de campo também em algumas escolas municipais de Juiz de Fora, com o propósito de observar, na prática, como a política educacional e suas orientações estavam chegando até elas. Torna-se oportuno explicar que a minha intenção ao pesquisar as escolas era a de apresentar exemplos de ações e medidas adotadas para o trabalho de reorganização das propostas pedagógicas, portanto, a de enaltecer os acertos e não a de apontar erros e lacunas.

Após a análise do conteúdo do material coletado na SME-JF percebi que esse segundo trabalho de campo adquiriu ainda maior relevância, visto que, no primeiro, ao contrário do que fora previsto, não consegui analisar nenhuma proposta curricular e nem realizar entrevistas com profissionais envolvidos diretamente com essa política.

O passo seguinte foi o de escolher quais escolas e quais professores seriam pesquisados. Cabe ressaltar, porém, que era desejável que essa escolha não fosse aleatória, na tentativa de evitar que os dados provindos desse trabalho de campo fossem insuficientes ou pouco enriquecedores para a minha pesquisa. O desafio passou a ser, naquele momento, o de definir critérios para essa seleção.

Na Secretaria, consegui a informação de que havia, nos arquivos do local, uma lista que continha os nomes de todos os professores que receberam o certificado de participação no

grupo de estudo *Ensino Fundamental de 9 anos*<sup>6</sup>. Graças a essa lista, identifiquei a possibilidade de localizar em que escolas estavam esses professores e de contactá-los, a fim de transformá-los em sujeitos da investigação. Minha hipótese era a de que, por terem participado do grupo de estudo e, portanto, das discussões sobre o EF de nove anos ocorridas no âmbito da SME-JF, esses professores, além de estarem aptos a me conceder entrevista, poderiam ter contribuído para a disseminação da política em suas escolas. Logo, presumi que havia maior probabilidade de as escolas nas quais trabalhavam esses professores participantes do grupo terem desenvolvido uma experiência de reorganização das propostas mais coerente com as orientações e exigências da política do que outras que não contavam com esses profissionais.

Com o auxílio de um funcionário do Centro de Formação do Professor, da SME-JF, tentei localizar em que escolas estavam, atualmente, esses professores da lista. Alguns deles não foram localizados, provavelmente porque já não estavam mais em exercício na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Ao entrar em contato com as escolas para a confirmação da presença desses professores, constatei que a grande maioria já não estava ou nem mesmo esteve naquelas instituições. Uma justificativa para tal acontecimento poderia ser a desatualização do banco de dados da SME-JF e outra a de que um grande número de professores participantes poderiam ser contratados, o que dificulta a permanência deles nas escolas por períodos mais longos.

Como só consegui localizar uma quantidade insignificante de professores da lista, resolvi mudar de estratégia. Não tinha informações sobre os profissionais, como almejava, no entanto, trazia comigo os nomes de escolas que tiveram profissionais que as representaram no grupo. Por consequência, meu objetivo se voltou para a escolha das escolas a serem pesquisadas. Como critérios, estabeleci que as escolas tivessem diferentes perfis e fossem situadas em diferentes regiões de Juiz de Fora, que tivessem sido representadas por pelo menos um de seus profissionais no grupo de estudos promovido pela SME-JF e que esse profissional fosse efetivo da rede e tivesse participado das discussões na escola. Ademais, em consonância com a afirmação (contestável) do MEC de que o EF de nove anos, ao proporcionar um ano a mais de estudo, pode contribuir para a melhoria do desempenho dos alunos, acrescentei aos critérios que as escolas tivessem apresentado uma melhora significativa do IDEB de 2005 para 2009.

---

<sup>6</sup> O grupo de estudo *Ensino Fundamental de 9 anos* foi promovido pela SME-JF a partir de 2006, para subsidiar as discussões relativas à implementação do EF de nove anos na rede e a construção da nova proposta curricular.

Dentre as escolas da lista que apresentavam todas essas características consideradas imprescindíveis para a pesquisa, oito agendaram comigo um horário para atendimento, no entanto, em apenas seis delas isso pode acontecer. Nas outras duas os profissionais que seriam sujeitos estavam bastante atarefados e, por isso, não puderam me atender naquele período de trabalho de campo.

A metodologia apresentada no projeto de pesquisa inicial previa a análise do PPP de cada escola pesquisada (com a finalidade de identificar a presença das proposições da política de ampliação), a realização de entrevistas semi-estruturadas com professores, gestores e outros funcionários especialistas em educação e também observações (em reuniões pedagógicas, intervalos, aulas, metodologias, materiais didáticos, estrutura física e outros itens) concomitantes com anotações em um diário de campo para posteriores consultas. Não obstante, na maioria das instituições visitadas só foi possível realizar as entrevistas. Como a etapa de coleta de dados e de localização dos professores na SME-JF foi muito trabalhosa e demorada, houve atraso na coleta de dados nas escolas, a qual só pode ser iniciada no último trimestre de curso do mestrado. Devido à insuficiência de tempo tanto dos profissionais que me receberam, por causa da proximidade do final do ano letivo, quanto meu, já caminhando para a fase conclusiva dessa dissertação, precisei otimizar minhas visitas, aproveitando ao máximo os momentos que me foram disponibilizados. Dessa forma, procurei elaborar um roteiro de entrevista, constante no Apêndice A, que já possibilitasse as respostas de todas as minhas inquietações e que, ao mesmo tempo, me desse respaldo para a análise desses dados resultantes em conformidade com a abordagem do ciclo de políticas. Em suma, a entrevista abordou questões relativas aos dados pessoais, acadêmicos e profissionais dos sujeitos entrevistados; ao conhecimento e opiniões sobre a política de ampliação do EF; ao conhecimento e opiniões sobre o grupo de estudos *Ensino Fundamental de 9 anos*; à implantação e implementação da política na Rede Municipal; à concepção de infância; à organização administrativa, pedagógica e curricular; e aos resultados alcançados pela escola. Também foram solicitados dados referentes ao perfil da escola, dos professores, dos alunos e da gestão e à estrutura didático-pedagógica, conforme roteiro apresentado no Apêndice B. Todos os dados provindos dessas entrevistas foram dispostos, de forma sucinta, em quadros, os quais foram incluídos ao final desse texto, no Apêndice C, para melhor orientar o entendimento das exposições aqui presentes.

A seleção dos sujeitos dessa pesquisa foi por indicação dos próprios estabelecimentos de ensino, por entender que os profissionais que mais poderiam contribuir com este trabalho de pesquisa seriam aqueles que estivessem mais envolvidos com o processo de reorganização

curricular de suas escolas. Dessa minha ida ao campo resultaram dez entrevistas, sendo uma com diretora, uma com vice-diretora, seis com coordenadoras e duas com professoras. Vários dados importantes foram obtidos e novas descobertas foram acrescentadas à pesquisa de mestrado. Algumas dessas novas constatações, inclusive, levaram-me a recorrer, mais uma vez, ao *site* da PJJ para que pudesse acompanhar os acontecimentos e resultados do *Seminário sobre currículo da Rede Municipal*, um evento realizado pela SME-JF que, através de discussões coletivas que envolveram diversos profissionais da área de educação, intentou construir a nova proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora.

O estudo das proposições dos sistemas nacional, estadual e municipal de ensino, sendo esse último o objeto central da presente pesquisa, possibilitou o conhecimento dos diferentes caminhos percorridos e as várias interferências sofridas pela política de implementação do EF de nove anos, no que tange à proposta curricular. Tal fato me levou a perceber os diversos processos de hibridação pelos quais passou a política, desde a sua formulação até a sua prática, que foram investigados nessa pesquisa no município de Juiz de Fora.

Entendo por hibridação os sucessivos processos de recontextualização pelos quais uma política passa, nos quais são interpretadas e reinterpretadas continuamente, por diferentes agências e grupos disciplinares (LOPES, 2004, 2005). Nesse processo de recontextualização, essas políticas podem ser modificadas, produzindo novos sentidos e novas possibilidades.

Para Teixeira e outros (2008, p. 24),

Ser híbrido é fazer-se algo novo da combinação de dois ou mais geradores; é misturar influências produzindo novos resultados. Isso pode acontecer na formulação da política e também em sua implementação. Nos sucessivos processos de interpretação por que ela passa até chegar na sala de aula algo é acrescentado, algo é retirado da proposta original. É hibridação após hibridação.

Matos e Paiva (2007) também apontam a existência de diversas possíveis leituras de uma política curricular, uma vez que seu sentido e seu significado podem extrapolar a esfera oficial, seja a federal, estadual, municipal e até mesmo na escola e nas salas de aula, ao passar por processos de recontextualização. Segundo essas autoras (MATOS; PAIVA, 2007), as produções resultantes dessas diferentes instâncias têm influências recíprocas, tendo seus sentidos transferidos de uma para outra. Lopes (2005, p. 60) elucida que, dessa maneira, “Nas políticas de currículo, os contextos deixam de ser vistos como hierárquicos e a circulação de textos entre os mesmos não é interpretada como uma deturpação ideológica”.

Novamente cito Matos e Paiva (2007), que sustentam a ideia de que a própria noção de currículo pode ser considerada como um híbrido, à medida que se trata de um resultado de um processo que seleciona a cultura e a traduz a um ambiente e a uma audiência particulares. Ou seja, como é possível inferir, o hibridismo é intrínseco à recontextualização de políticas curriculares.

Por fim, ao ensejo da finalização desse item convém salientar, mais uma vez, que todos os dados coletados durante o trabalho de investigação (do MEC, da SEE-MG, da SME-JF e das escolas) foram sistematizados e, posteriormente, analisados. À análise desses dados foram somados estudos provindos de levantamento e revisão bibliográfica de diversos autores que publicaram sobre as temáticas de políticas educacionais e currículo, a fim de estabelecer um diálogo com a área e melhor compreender a problemática da pesquisa. A resultante de todo esse trabalho de coleta, análise e estudo é que está apresentado nessa dissertação de mestrado, no decorrer dos próximos capítulos.

## 1 A AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA NOVE ANOS NO BRASIL

Este capítulo destina-se à explanação dos principais pontos da Lei nº 11.274/2006, assim como das orientações que a circundam (principalmente as relacionadas à organização curricular) e da sua implementação nas diferentes instâncias educacionais verificadas na pesquisa.

São notáveis as discussões recentes sobre a necessidade de ampliar a duração da escolaridade obrigatória no Brasil, tanto no que diz respeito à quantidade de tempo diário na escola quanto ao número de anos de estudo. No cenário nacional é possível verificar um intenso debate e uma série de medidas para ampliar o tempo de permanência das crianças na escola, por meio da implantação das escolas de tempo integral, como já sinalizavam a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 10.172/2001 e o Decreto nº 6.253/2007. Nessas escolas, o aluno, além de frequentar as aulas em um turno, participa também de atividades complementares em outro turno. O Decreto nº 6.253/2007 (BRASIL, 2007), em seu artigo 4º, considera que a educação básica em tempo integral seja a “[...] jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendido o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares.”.

No tocante à duração do tempo de duração do EF, na tentativa de universalizar o acesso à educação básica e de se aproximar de uma tendência mundial de duração desse nível de ensino – em que vários países, inclusive da América Latina, têm em média dez anos de escolaridade obrigatória (BARRETTO; MITRULIS, 2001) –, o MEC tem intervindo efetivamente na legislação educacional brasileira nas últimas décadas. Tal afirmativa fica evidente, principalmente a partir de 1961, quando foi promulgada em nosso país a Lei nº 4.024/1961, que estabelecia a duração de quatro anos para a escolarização obrigatória. Em 1970, após a assinatura do Acordo de Punta Del Este e Santiago, esse tempo foi estendido para seis anos e, em 1971, com a Lei nº 5.692/1971, para oito anos.

Esse foi o formato padrão do EF brasileiro até os anos de 1990, quando a Lei nº 9.394/1996, estabelecendo as novas diretrizes e bases da educação nacional, facultou o ensino obrigatório com nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade. A partir dessa política anunciada, o EF com nove anos de duração tornou-se uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) – aprovado pela Lei nº 10.172/2001 – e, em 6 de fevereiro de 2006, foi instituído pela Lei nº 11.274/2006, tornando obrigatória a inclusão de todas as crianças de seis anos de idade nesse nível de ensino.

A próxima subdivisão do trabalho, um pouco mais descritiva, abordará de forma mais detalhada essa lei, apresentando sua fundamentação legal, suas justificativas, seus objetivos e demais informações necessárias. Da mesma forma serão trazidas à tona as orientações elaboradas pelo MEC para sua implementação e, em seguida, o posicionamento e as argumentações de autores que escrevem sobre o tema.

### **1.1 Os antecedentes da Lei nº 11.274/2006: conhecendo as ações iniciais do Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos**

Como já mencionado anteriormente, a ampliação do tempo de escolarização obrigatória para nove anos já fora prenunciada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996. Em seu art. 32, a citada lei utilizou o termo “mínima” para se referir à duração de oito anos obrigatórios para o EF, ou seja, possibilitou que os sistemas, de acordo com a sua faculdade, ampliassem esse tempo de escolarização:

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

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Em 2001, o (PNE), que tinha dentre os seus objetivos a elevação global do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade do ensino e a redução das desigualdades sociais e regionais de acesso e de permanência na educação pública, foi aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro do ano mencionado. E assim, a já anunciada ampliação do EF deixou de ser apenas uma possibilidade para ser uma meta do novo plano: “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).

A partir de então, o MEC, cumprindo o seu papel de indutor de políticas, criou, em 2004, o programa *Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos*. Esse Ministério, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE) e da Coordenação-Geral do Ensino Fundamental (Coef), desenvolveu várias ações no sentido de apoiar os sistemas de ensino na implantação do programa. A primeira delas foi a de promover, ainda no início do ano de 2004, sete encontros regionais para discutir com estados e municípios que, no ano anterior, já haviam manifestado interesse pela ampliação, como implementar essa política. Os encontros foram realizados em Belo Horizonte/MG, Campinas/SP, Florianópolis/SC, São Luís/MA, Recife/PE, Rio Branco/AC e Goiânia/GO. Como subsídio para as discussões, os encontros regionais contaram com um documento, em versão preliminar, intitulado *Encontros Regionais sobre a Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos*, de autoria da SEB, do DPE e da COEF. Com esse documento orientador o MEC buscou encaminhar, de forma coletiva e democrática, as discussões pertinentes à viabilidade da implementação do Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos no âmbito dos sistemas de ensino (BRASIL, 2005d). Estavam presentes representantes de 247 Secretarias de Educação, das 27 Unidades da Federação, contando com 630 participantes entre secretários estaduais e municipais de educação, representantes do Conselho Nacional de Educação (CNE), dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação e da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), gerentes municipais do Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), supervisores de Secretarias de Educação e de escolas, técnicos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental das Secretarias de Educação, diretores de departamentos educacionais, diretores de escolas, coordenadores pedagógicos, professores de Educação Infantil e de Ensino Fundamental e orientadores pedagógicos.

Conforme é relatado pelo documento do MEC (BRASIL, 2005d), a pauta de trabalho desses encontros estava constituída de discussões referentes à fundamentação legal, às orientações pedagógicas e administrativas, à proposta de acompanhamento e avaliação da implementação do programa e dos resultados produzidos nos sistemas, bem como o compromisso de as Secretarias de Educação Municipais e Estaduais participantes elaborarem planos preliminares sobre a referida ampliação. Ficou acordado que esses planos regionais deveriam ser encaminhados ao MEC a fim de subsidiá-lo com informações, tendo em vista a sua prestação de assessoria. E, ainda, conforme o citado documento do MEC, no decorrer de 2004, das 247 Secretarias de Educação (SE) presentes a esses encontros regionais, 91

encaminharam planos de ampliação, sendo 3 de Secretarias Estaduais e 88 de Secretarias Municipais.

Dessa etapa inicial de encontros surgiu um primeiro relatório do Programa, que apresentou elementos norteadores para o planejamento das ações subsequentes do MEC. Após os debates, o documento *Encontros Regionais sobre a Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos* foi revisto e aperfeiçoado, passando a conter os seguintes tópicos:

- 1 – Introdução (justificativas para a ampliação).
- 2 – Fundamentos legais (Lei nº 10.172/2001/PNE, LDB, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil).
- 3 – Orientações pedagógicas e administrativas.
- 4 – Proposta de roteiro de um plano de implantação do Ensino Fundamental de nove anos.
- 5 – Proposta de acompanhamento e avaliação dos resultados da ampliação (BRASIL, 2004a, p. 4).

Foi essa nova versão do documento que serviu de base para a formulação de outro texto orientador provindo do MEC, o *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais* (BRASIL, 2004b). Este, por sua vez, era constituído por várias das principais questões sobre a ampliação do EF para nove anos, servindo como um roteiro de análise do Programa. Em meio ao seu conteúdo podem ser destacadas as discussões acerca de educação com qualidade social, fundamentação legal, justificativas para a ampliação, especificidades da nova faixa etária atendida e organização do trabalho pedagógico.

Dando continuidade ao debate nacional sobre a ampliação do EF para nove anos, o MEC, em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, realizou em Brasília, em novembro de 2004, o *Encontro Nacional: Ensino Fundamental de Nove Anos*. Esse encontro contou com a participação de representantes dessas Secretarias e de especialistas convidados. A programação foi desenvolvida tendo como foco as seguintes temáticas: políticas públicas da educação básica, política de financiamento para a educação básica, equidade e qualidade social da educação, o direito à infância na escola, infância e múltiplas linguagens, tempo e espaço do Ensino Fundamental, elaboração e desenvolvimento de programas e projetos educacionais. Teve como objetivo aprofundar a discussão sobre o EF de nove anos e, com esse intento, organizou grupos de trabalho para a problematização do documento *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais*. As contribuições dos participantes do encontro nacional resultaram em um segundo relatório do Programa (BRASIL, 2005d), na perspectiva de divulgar, para todas as Secretarias de Educação do país,

subsídios para a política de ampliação do EF, experiências realizadas e soluções encontradas para as dificuldades anteriormente detectadas.

Dos principais questionamentos levantados pelos participantes que têm relação com esse novo formato de EF podem-se destacar: a preocupação com uma nomenclatura adequada, a data de corte para a matrícula, as implicações administrativas e pedagógicas, os recursos a serem disponibilizados, a definição de diretrizes e os conteúdos a serem trabalhados (BRASIL, 2005d).

É possível perceber que, a partir dos encontros, o MEC pôde identificar a demanda dos sistemas de ensino e colher sugestões sobre como prosseguir na sua assistência técnica, em especial sobre o acompanhamento e a avaliação dos programas de ampliação. No entanto, como bem ressaltado no segundo relatório do Programa (BRASIL, 2005d), algumas questões apresentadas reafirmaram o quanto se trata de um programa desafiador, pois “[...] requer de todos os gestores e professores não só uma maior reflexão para o aprofundamento da temática, como também para a criação de estratégias cada vez mais exitosas de implantação e implementação.”. Ao debater com os sistemas de ensino, ouvir suas contribuições e chegar coletivamente à formulação de um texto orientador, o MEC estabeleceu uma nova forma de relacionamento com as secretarias estaduais e municipais de educação, mais participativa e democrática.

Desde o início desses encontros promovidos pelo MEC para a discussão da ampliação do EF, o CNE, cumprindo suas funções normativas e de supervisão e atividade permanente determinadas pela LDB/96, elaborou diretrizes e orientações a serem observadas pelos sistemas de ensino para a reorganização do EF de nove anos. É importante reiterar neste momento que, conforme o Parecer CNE/CEB nº 7/2007, de 19 de abril de 2007, a autonomia atribuída aos sistemas de ensino não pode ser confundida com soberania, autorizando o ente federado a descumprir a lei ou as normas estabelecidas pelo CNE no exercício de suas atribuições (BRASIL, 2009a). A primeira norma nacional editada pelo CNE para a ampliação do EF para nove anos foi o Parecer CNE/CEB nº 24/2004, de 15 de setembro de 2004. Esse Parecer teve como meta apresentar estudos relativos ao estabelecimento de cláusulas para a efetivação dessa política de ampliação.

No dia 16 de maio de 2005, com o objetivo de tornar obrigatório o início do EF aos seis anos de idade, entra em vigor a Lei nº 11.114/2005, que altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da LDB/96. E, ainda, determina que o seu total cumprimento seja dado até o início do ano letivo subsequente, ou seja, 2006. Ainda no mesmo ano foram publicadas outras três regulamentações CNE/CEB: o Parecer nº 6/2005, de 8 de junho de 2005, reexaminou o

Parecer CNE/CEB nº 24/2004; a Resolução nº 3/2005, de 3 de agosto de 2005, definiu normas nacionais para a ampliação do EF para nove anos de duração; e o Parecer nº 18/2005, de 15 de setembro de 2005, apresentou orientações para a matrícula das crianças de seis anos de idade no EF obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114/2005.

LEI Nº 9.394/1996	LEI Nº 11.114/2005	LEI Nº 11.274/2006
Art. 6º - É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental.	Art. 6º - É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental. (NR)	Art. 6º - ..... (mantido)
Art. 30 - A educação infantil será oferecida em: I - creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade. II - pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade. <sup>7</sup>	Art. 30 - ..... (mantido) I - .....(mantido) Vetado o inciso II por inconstitucionalidade.	Art. 30 - ..... (mantido) I - .....(mantido) Vetado o inciso II
Art. 32 - O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante: .....	Art. 32 - O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante: ..... (NR)	Art. 32 - O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão..... (NR)
Art. 87 - É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. § 2º - O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de sete a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade. § 3º - ..... I - matricular todos os educandos a partir de sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental.	Art. 87 - ..... (mantido) § 3º - I - matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental, atendidas as seguintes condições no âmbito de cada sistema de ensino: a) plena observância das condições de oferta fixadas por esta Lei, no caso de todas as redes escolares; b) atingimento de taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) da faixa etária de 07 (sete) a 14 (quatorze) anos, no caso das redes escolares públicas; e c) não redução média de recursos por aluno do ensino fundamental na respectiva rede pública, resultante da incorporação dos alunos de 06 (seis) anos de idade;	Art. 87 - ..... (mantido) § 2º - O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de seis a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade. § 3º - ..... I - matricular todos os educandos a partir de seis anos de idade no ensino fundamental. a)(REVOGADO) b)(REVOGADO) c)(REVOGADO)
		Art. 5º - Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental disposto no art. 3º desta lei e a abrangência da pré-escola de que trata o art. 2º desta Lei.

**Quadro 1:** Comparação das leis

**Fonte:** BRASIL (2009a).

<sup>7</sup> A LDB/96 ainda não contemplava a alteração na Constituição Federal de 1988 pela Emenda Constitucional nº 53 de 2006, que estabelece a pré-escola para crianças de quatro a cinco anos de idade. No entanto, a Constituição Federal é a lei maior e deve ser respeitada.

Após todas essas discussões, orientações e normas, finalmente foi promulgada, no dia 6 de fevereiro do ano de 2006, a Lei nº 11.274/2006. Essa lei, que será mais bem retratada no capítulo a seguir, altera a LDB/96 e amplia o EF para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece o prazo de implantação, pelos sistemas, até o ano de 2010. Observando o Quadro 2, acima, é possível acompanhar as principais modificações na legislação nacional no que tange à ampliação do EF para nove anos de duração.

## **1. 2 Desvendando a Lei nº 11.274/2006: os dizeres de seus documentos oficiais**

Este capítulo destina-se ao esmiuçamento do dispositivo legal que exara sobre a duração de nove anos para o EF, com matrícula obrigatória aos seis anos de idade: a Lei nº 11.274/2006. Aqui, são apresentadas as leituras dos documentos orientadores elaborados pelo MEC relacionados ao Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos. A partir dessas apresentações, são enfatizados elementos presentes nessa política que são relevantes para a sua compreensão, assim como para a análise do presente estudo, notadamente os dados atinentes à reorganização das propostas curriculares.

Como se sabe, além da tentativa de aproximar-se de uma tendência mundial, a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil tem como intenção universalizar a educação básica. Pela LDB/96 (art. 21, inciso I), a educação básica é um nível da educação escolar composta por três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O Ensino Fundamental já é tido, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88) (art. 208, § 1º), como um direito público subjetivo. A preocupação com a ampliação do tempo de escolaridade pelas demais etapas também foi sinalizada pela LDB/96 quando possibilitou a matrícula no Ensino Fundamental aos seis anos de idade (art. 6º) e, ainda, quando estabeleceu como dever do Estado a progressiva extensão da gratuidade e da obrigatoriedade ao Ensino Médio (art. 4º, § 2º). Recentemente, no dia 11 de novembro de 2009, foi promulgada a Emenda Constitucional (EC) nº 59, que, dentre outras atribuições, alterou a redação dos incisos I e VII do art. 208 da CF/88, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a

dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. E essa disposição tem, ainda segundo a mencionada EC, até o ano de 2016 para ser implementada, de forma progressiva:

Art. 1º Os incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, passam a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 208. ....

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (NR)

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

Art. 6º O disposto no inciso I do art. 208 da Constituição Federal deverá ser implementado progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União (BRASIL, 2009).

Apesar de todos os problemas e desafios ainda existentes, em particular aqueles relacionados com a qualidade da oferta, os dados do censo escolar 2008 dão suporte para a afirmativa de que o Brasil está conseguindo, de forma progressiva, garantir a todos o direito à educação. A taxa de atendimento de alunos na faixa etária compreendida entre seis e quatorze anos no EF apresentada pelo censo de 2008 chega a 97,5%, ou seja, a universalização desse nível de ensino já está praticamente consolidada. Como bem observado pelo primeiro relatório do programa de ampliação do EF (BRASIL, 2004a), essa garantia quase totalmente universalizada permite que o MEC planeje e se volte, junto com estados e municípios, para o atendimento de outras necessidades sociais na educação, como incluir a população das faixas etárias não contempladas pelo EF, caso dos alunos matriculados na EI.

Dados do último censo demográfico, realizado no ano de 2000, mostraram que 81,7% das crianças de seis anos de idade já estavam na escola, sendo que 38,9% frequentavam a EI, 13,6% as classes de alfabetização e 29,6% já estavam no EF. Nessa direção, pode-se perceber que a promulgação da Lei nº 11.274/2006 tem sido um importante passo nessa busca pela universalização da educação básica. Ao tornar a matrícula obrigatória para todas as crianças dessa faixa etária, a lei abre espaço para que um número maior de crianças seja incluído no sistema educacional. Isso beneficia, especialmente, os setores populares, uma vez que a maioria dos alunos de seis anos já incorporados ao sistema de ensino – seja na EI ou na primeira série do EF – são provindos das classes sociais média e alta. De acordo com um

estudo de Lucíola Santos e Livia Vieira (2006), essa necessidade de aumentar o sucesso escolar das crianças pertencentes às camadas populares é o primeiro objetivo da lei que amplia a escolaridade obrigatória no Brasil.

A inclusão das crianças de seis anos no EF visa oportunizar a todas elas, independentemente da classe social à qual pertencem ou da dependência administrativa da escola em que estudam, maior igualdade no acesso à educação escolar. Além dessa tentativa de equalização, a preocupação com a melhoria da qualidade educacional também se mostrou presente na lei do EF de nove anos. Resultados de estudos recentes, como o SAEB 2003, demonstraram que crianças com histórico de experiência na Educação Infantil obtiveram melhores médias de proficiência, chegando a alcançar, nos resultados dos testes de leitura, vinte pontos a mais do que as que não passaram por essa etapa de escolarização. A precocidade da idade de ingresso no sistema escolar seria, então, em meio a outros fatores, uma contribuinte para a melhoria de resultados nas avaliações de desempenho. Tal argumento foi relacionado pelo MEC à melhoria da qualidade da educação (BRASIL, 2004a) e, dessa forma, foi utilizado como um dos pilares da implementação dessa ação política. Está presente em documentos oficiais do Ministério, como é o caso da citação a seguir, retirada do primeiro relatório do Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos:

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, 2004a, p. 1).

O material orientador desenvolvido pelo MEC apresentou em seus textos três justificativas para a criação da Lei nº 11.274/2006: a do direito, a política e a pedagógica (LUCE, 2006). A primeira delas estaria concatenada com o objetivo acima explicitado, o de democratizar o ensino assegurando a equidade social no acesso e na continuidade dos estudos. Como bem se sabe, a educação é um direito garantido pela legislação nacional (BRASIL, 1988; 1996) e, portanto, um dever do Estado. Dessa forma, expandir esse direito implica aumentar o tempo de escolarização julgado necessário para a formação do indivíduo e, de forma paralela, também o número de alunos nas escolas (TEIXEIRA, 2002). E essa, como já dito, é uma das pretensões do dispositivo legal que amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração (BRASIL, 2006a).

No que tange aos motivos políticos, o MEC (BRASIL, 2004b) utiliza como argumentos o desenvolvimento social e econômico e, ainda, a integração regional e a

acreditação internacional do país – haja vista que esse movimento de ampliação do tempo de escolarização obrigatória é uma tendência mundial.

A justificativa de ordem pedagógica tem conexão com um terceiro objetivo dessa ação política, que é o de assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla e o alcance de maiores níveis de escolaridade (BRASIL, 2004b). De acordo com um dos documentos analisados, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos significa “[...] uma possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento, pois a criança terá mais tempo para se apropriar desses conteúdos.” (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007a, p. 8). É importante observar, porém, que esse aumento do tempo de escolarização somente será capaz de gerar resultados positivos se ele for utilizado de forma produtiva, voltada não só para o acesso e a permanência no EF, mas também para um padrão de qualidade segundo o qual o ensino será estruturado (BRASIL, 1988; OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005). As orientações do MEC relativas a essa utilização produtiva do tempo escolar contidas nos textos subsidiadores da política serão apresentadas e discutidas mais adiante, no próximo capítulo do presente trabalho investigativo.

Um estudo de caso feito por Santos e Vieira (2006) no estado de Minas Gerais apontou ainda outras duas razões, porém estas implícitas, que levaram à decisão do referido estado de ampliar o EF para nove anos. De acordo com as autoras, a quarta justificativa para essa extensão foi a de razão demográfica, uma vez que o estado estava passando por uma redução das taxas de fecundidade, o número de alunos no EF diminuiu significativamente. Assim, a consequência gerada a partir dessa redução de demanda por esse nível de ensino foi uma rede ociosa e com vários professores excedentes. Tendo isso em vista, a obrigatoriedade de mais um ano de escolarização, para uma nova faixa etária, ao exigir novas matrículas, foi tida como capaz de preencher essas lacunas existentes na rede.

E a outra razão apontada pelas autoras acima citadas seria a de ordem financeira. Desde a promulgação da Lei n.º 9.424, de 24/12/1996 até o final do ano de 2006, estava em vigência no Brasil o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Esse fundo era de natureza contábil e redistribuía o valor resultante do somatório de recursos arrecadados pelos estados, Distrito Federal e municípios para o EF, de acordo com o número de matrículas de cada rede nesse nível de ensino, conforme dados do censo escolar. Logo, a inclusão das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental seria uma estratégia dos estados e municípios que, ao aumentar o número de matrículas, ampliaria também o valor dos seus recursos a serem recebidos.

Para Arelaro (2005), o autor da lei do FUNDEF pretendia ampliar a possibilidade de uso dos recursos do fundo principalmente com as crianças menores, uma vez que os municípios se encontram em dificuldades para ampliar sua rede de EI e nenhuma outra providência complementar foi proposta. Com isso, para alguns especialistas, como destaca Arelaro (2005), o que na verdade aconteceria seria que o atendimento às crianças matriculadas na EI passaria a ser realizado “disfarçado” de Ensino Fundamental. Ou seja, apesar de matriculados nesse 1º ano de EF “antecipado”, seriam mantidas as premissas e as orientações da EI.

Neste momento, é oportuno recorrer às ideias de Baptista (2003), que foca a política no direito da criança à educação fundamental. Para essa autora, uma vez que esse é um direito garantido por lei, ele deve ser atendido, e atendido com qualidade, mesmo que seja por vias de políticas de financiamento destinadas apenas para esse nível de EF.

É importante salientar, todavia, que a implementação dessa lei de ampliação do EF de oito para nove anos de duração não pode constituir uma medida meramente política e/ou administrativa. Ela também exige um tratamento pedagógico, que atenda às exigências desse novo perfil de aluno ingressante no EF, a fim de garantir-lhe, além de um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprendizagem significativa (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007a). A qualidade do atendimento a essa etapa escolar implica assegurar um processo educativo que seja construído com base nas múltiplas dimensões e na especificidade do tempo da infância, do qual fazem parte as crianças de seis anos, garantindo o respeito às características dos alunos dessa faixa etária.

Para tanto, os sistemas devem se adequar a fim de possibilitar a transição desses dois níveis de ensino – EI e EF – de forma adequada, sem rupturas, traumas e nem inobservância dessas singularidades existentes. Contudo, não há uma matriz curricular especialmente destinada para os alunos ingressantes no primeiro ano desse nível de ensino, o que, conforme demonstram Heidrich e Guimarães (2008), tem sido uma grande dificuldade para a implementação da lei, geradora até mesmo de atraso nesse processo em vários sistemas de ensino, que tem como prazo máximo estabelecido por lei (BRASIL, 2006a) até o ano letivo de 2010 para ser cumprida.

O MEC recomenda que as propostas pedagógicas das Secretarias de Educação e os projetos pedagógicos das escolas sejam reelaborados, com base em estudos, debates e entendimentos, de forma criteriosa e no próprio âmbito de cada sistema de ensino:

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

Dessa forma, foi delegada às comunidades escolares (o que inclui gestores, professores, alunos, funcionários, membros dos conselhos e representantes das comunidades) a responsabilidade de estruturarem suas propostas curriculares, a partir de discussões e demais ações coletivas voltadas para um projeto que reflita o desejo e o planejamento de cada comunidade escolar (BRASIL, 2004b). Como subsídio para essas discussões, foram elaborados e distribuídos às redes de ensino diversos materiais e documentos contendo orientações legais, pedagógicas e administrativas para auxiliá-las na consolidação dessa política, os quais terão seus dizeres mais significativos expostos na próxima seção deste capítulo.

Ainda assim, permaneceram muitas dúvidas dos sistemas de ensino sobre o currículo para as classes do primeiro ano de escolarização obrigatória, pois 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 EF de nove anos, agora com um novo perfil de aluno. Nesse sentido, também não é recomendada uma simples compilação dos conteúdos das duas etapas da educação básica. O que se deve almejar é a construção de uma proposta pedagógica coerente com as especificidades, assegurando o pleno desenvolvimento das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo e que tenha em vista alcançar os objetivos definidos para o EF (BRASIL, 1998; 1999).

Por fim, não se pode deixar de mencionar também, ainda que isto esteja além do foco da presente pesquisa, que a mudança na estrutura do EF não deve se restringir a o que fazer exclusivamente nos primeiros anos: este é o momento oportuno para os sistemas repensarem todo o EF, revendo currículos, conteúdos e práticas pedagógicas, tanto os cinco anos iniciais, quanto os quatro anos finais. Além disso, nesse instante é conveniente enfatizar que, intrínsecas à concepção de currículo por mim adotada e a explicitada nos documentos analisados, é possível encontrar também as concepções de conteúdos, metodologias, avaliação, formação de professores, organização do tempo e organização do espaço escolar, discutidas a seguir.

### 1.3 As orientações oficiais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos

O acréscimo de um ano no tempo de escolarização obrigatória exige uma série de modificações em toda a estrutura do EF, tanto no que diz respeito à organização administrativa, quanto à pedagógica e, dentre essas, também a curricular. Por esse motivo, e tendo em vista as dificuldades e as dúvidas dos sistemas de ensino para reelaborarem suas propostas de acordo com as novas exigências, este capítulo busca conhecer quais são as orientações provindas do MEC, constantes em seus documentos oficiais. Para tanto, além de considerar a regulamentação disposta na LDB/96 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do EF (BRASIL, 1998) e da EI (BRASIL, 1999), serão utilizados como material de análise os seguintes documentos: *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações gerais* (BRASIL, 2004b), *Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos: 3º relatório do programa* (BRASIL, 2006b), *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade* (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007a), *Ensino Fundamental de Nove Anos: passo a passo do processo de implantação* (BRASIL, 2009b), *Indagações sobre currículo* (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007b) e *Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica* (BRASIL, 2009c).

As informações selecionadas para comporem este capítulo apresentam, de forma descritiva, dados relativos às quatro categorias emergidas a partir do estudo do material orientador do MEC, quais sejam: (i) concepção de infância, (ii) orientações administrativas, (iii) orientações pedagógicas e (iv) orientações curriculares.

Na tentativa de identificar quais são as concepções de infância existentes nesses documentos, a primeira categoria tem como objetivo apontar as principais indicações concernentes à educação das crianças de seis anos, a nova faixa etária atendida pelo EF. A segunda visa apresentar as orientações para as devidas providências administrativas a serem tomadas devido à alteração no formato dessa etapa de escolarização. A terceira diz respeito às orientações de ordem pedagógica, uma vez que as propostas dos sistemas de ensino deverão ser reelaboradas. E, por fim, a quarta categoria discorre sobre a temática central dessa pesquisa: as orientações para a reorganização do currículo para o EF de nove anos, especialmente para o primeiro ano.

### *1.3.1 As concepções de infância presentes nos documentos investigados*

Para que seja possível a compreensão das orientações provindas do MEC e das demais instituições que serão estudadas nesta pesquisa, é necessário, concomitantemente, ter lucidez também da concepção de infância adotada pelos documentos. Para Kramer (2007), por exemplo, toda criança deve ser considerada um cidadão, que tem seus direitos, e que produz e é produzida pela cultura. É importante haver esse conhecimento porque é a partir dessa concepção que toda a proposta é organizada. E, concordando com Cecília Goulart (2007), pode-se dizer que a proposta pedagógica é um reflexo dos ideais da escola:

A forma como organizamos o trabalho pedagógico está ligada ao sentido que atribuímos à escola e à sua função social; aos modos como entendemos a criança; aos sentidos que damos à infância e à adolescência e aos processos de ensino-aprendizagem. Está ligado do mesmo modo a outras instâncias, relacionadas aos bairros em que as escolas estão localizadas; ao espaço físico da própria escola e às atividades que aí ocorrem; às características individuais do(a)s professore(a)s e às peculiaridades de suas formações profissionais e histórias de vida – muitos fatores então condicionam a organização do trabalho pedagógico. Em síntese, está ligado à nossa concepção de educação: educar para quê? Como? (GOULART, 2007, p. 86).

Para falar nesta seção sobre as concepções de infância presentes nos documentos analisados farei, primeiramente, um breve resgate histórico de como essa perspectiva foi desenvolvida. Como registrado pela historiografia, essas concepções sobre a infância têm passado por constantes modificações ao longo dos tempos, a cada momento histórico. Assim sendo, elas se encontram em permanente construção social.

Para essa abordagem histórica, é relevante considerar a obra de Philippe Ariès (1981). Esse autor explica que até o final do século XVII, não havia um sentimento de infância, e que a emergência deste sempre esteve relacionado com a preocupação pedagógica. Na Idade Média, por exemplo, não havia a distinção e nem a separação das idades, uma vez que não era objetivo da escola educar a infância. Somente com o desabrochar desse sentimento que o interesse pela EI foi surgindo, de forma lenta e gradual, juntamente com a necessidade de acontecer em instituições específicas e com a separação das turmas por faixa etária. Esse interesse ganhou força com os chamados renovadores pedagógicos, os moralistas e os médicos, que reconheceram e consagraram essa necessidade.

Contudo, Ariès (1981) ressalta que o fato de não existir esse sentimento de infância nos séculos passados não significa, necessariamente, que as crianças fossem negligenciadas, desamparadas ou tratadas com desprezo. O que não existia era a ideia de infância e não a possibilidade de afeição pelas crianças.

O que se passava era que, logo que a criança se mostrava capaz de viver sem a constante solicitude da mãe ou da ama e adquiria um certo grau de discernimento de si e do mundo, se ia incorporando gradualmente na sociedade adulta. A idade-referência para o início desta transição parece ter sido o perfazer dos sete anos, altura em que a Igreja [...] considerava atingido ‘algum uso da razão’ e autorizava, por isso, a confissão e comunhão. (PINTO, 1997, p. 35).

Desde o século XVIII, com Rousseau, até aos inúmeros teóricos do século XX, a criança veio sendo concebida como sujeito, indivíduo em construção. A emergência da noção de infância, fruto da sociedade moderna, fez crescer o esforço pelo conhecimento da criança, em vários campos do conhecimento.

Como explicitado no texto de Pinto (1997), John Locke, em 1693, apresentou uma teoria que marcou, por muito tempo, as concepções, atitudes e práticas relativas às crianças e à sua educação: a teoria da *tábula rasa*. Essa teoria concebia a criança recém-nascida como uma “folha em branco”, na qual os adultos podiam “escrever” tudo aquilo que julgassem necessário para o seu desenvolvimento. Esse teórico alertou então para o cuidado que os pais e os professores, principais responsáveis por esta “escrita”, deveriam ter na educação dos pequenos para que esta fosse sempre favorável aos objetivos da ação educativa e estivesse voltada para formação que os tornaria “[...] cidadãos activos e civilizados, alfabetizados e racionais.” (PINTO, 1997, p. 40).

Jean Jacques Rousseau, também mencionado por Pinto (1997), influenciado pelas ideias de Locke, da mesma forma defendia a intervenção do adulto na educação das crianças. Por entender que “[...] a criança é um ser que nasce bom e puro, facto que o torna importante em si mesmo e [...] merecedor de piedade, de protecção e de amor.” (PINTO, 1997, p. 41), afirmava que a primeira educação deveria preservar a inocência e a espontaneidade infantil. Para tanto, a intervenção do adulto deveria ser a mínima possível, somente com a intenção de ajudá-las a aprender a resolver seus próprios problemas e, assim, levá-las a deixar de ser quem são para se transformarem em adultos.

Já nos primórdios do século XX, Sigmund Freud, considerado o fundador da Psicanálise, rejeita a teoria apresentada por Locke. Como apresentado no trabalho de Pinto

(1997), Freud mostrou que a criança não era uma “tábula rasa” como dizia John Locke. Para ele, os pequenos eram dotados de um aparelho psíquico, de impulsos instintivos e de capacidade de enfrentar os obstáculos com os quais deparassem (como a ansiedade e a separação deles com os pais ou com objetos, por exemplo). E, ainda, que a resolução desses conflitos criados por esses obstáculos era um condicionante fundamental para a abertura da criança ao mundo social.

O interacionismo simbólico também teve um importante papel na construção da infância como uma categoria social. Para essa corrente, fundada por George Herbert Mead, a criança, ao brincar de faz de conta, está dando um passo essencial no seu processo de construção de autoconsciência. Isso acontece pelo motivo de que essa brincadeira trata-se de uma atividade social, que pressupõe um certo domínio da linguagem e um certo contato com o mundo dos adultos. Ao realizar essa atividade lúdica, a criança passa pela experiência da alteridade, ou seja, “[...] do mundo exterior, enquanto realidade distinta.” (PINTO, 1997, p. 43). Além disso, nesse mesmo momento, ao vivenciar a experiência do outro, ela vê-se a si mesma:

Através da actividade lúdica, não só emerge a consciência dos outros e de si mesmo, como também [...] se vai desenvolvendo um processo de unificação destas diferentes dimensões na consciência da criança. O que transforma o jogo numa verdadeira instância e meio de desenvolvimento da relação e da sociabilidade. (PINTO, 1997, p. 43).

Podem ser citados, ainda, vários teóricos, pela importância de seus estudos nessa constituição do sentimento da infância como uma categoria de expressão social não só no plano da enunciação, como também no plano da prática: Fröbel, Pestalozzi, Montessori, Piaget, dentre outros.

A partir dessas contribuições de ciências diversas como a Sociologia, a Psicologia e a Antropologia, foi permitido apontar outro fator que contribui diretamente para a transformação dessas concepções sobre a infância, além de suas modificações históricas: o reconhecimento da existência da diversidade e da pluralidade cultural, determinadas pelas diferentes etnias, raças, crenças e classes sociais, bem como as lutas sociais pelas conquistas dos direitos, muito presentes em países como o Brasil.

A necessidade de se institucionalizar a criança, por exemplo, foi impulsionada principalmente pelas transformações culturais, sociais, econômicas e políticas pelas quais estavam passando a sociedade. Como apresentado por Pereira (2008, p. 23), a entrada da mulher no mercado de trabalho, devido aos processos de urbanização e industrialização,

trouxe o interesse por “[...] um local de ‘guarda’ para os pequenos enquanto os pais trabalhavam [...]”. Dessa forma, surgiram, a partir do final do século XVIII, as creches, os parques infantis e os jardins de infância, instituições de EI. Essas instituições, conforme descreve Kuhlmann Jr. (2000), eram vistas por muitos como um meio de educar e proteger as crianças, principalmente as mais pobres. Alves (2008) aponta também como outro fator que incentivou a criação dessas instituições a nova visão sobre as necessidades das crianças, relacionadas à proteção, alimentação e medidas higiênicas.

Essa concepção assistencialista da EI foi contestada, por ser entendida como não-pedagógica, tanto em aspectos administrativos – como a vinculação dessas instituições de EI a órgãos de assistência social –, quanto em aspectos políticos – como a diminuição das verbas da educação e o seu esvaziamento pela inclusão das despesas com merenda e atendimento de saúde nas escolas. “Com isso, determinados serviços de assistência, como a alimentação e os cuidados de higiene, pareciam representar uma ameaça ao caráter educacional das instituições.” (KUHLMANN JR., 2000, p. 12). Como conclui Kuhlmann (2000, p. 12), “Nesta polaridade, educacional ou pedagógico são vistos como intrinsecamente positivos, por oposição ao assistencial, negativo e incompatível com os primeiros. Isto acaba por embaralhar a compreensão dos processos educacionais [...]”.

Silva (2008) acredita que, atualmente, algumas visões até recentemente utilizadas estão sendo deixadas para trás, como essas que concebem a EI com um caráter assistencialista, compensatório e preparatório. Em contrapartida, a educação para as crianças pequenas tem sido vista como um tempo/espço de atendimento pedagógico, de contribuição para a formação da cidadania, em que se reconhece o direito de toda criança à infância. Essas ideias ganharam força a partir do surgimento das novas relações de trabalho e as consequentes transformações ocorridas na sociedade contemporânea que modificaram o papel da família, acarretando novas responsabilidades à instituição escolar (DIAS; FARIA, 2007).

A partir da década de 1990, novas formulações sobre a EI emergiram no cenário educacional e passaram a enfatizar a inseparabilidade dos aspectos do cuidar e da educação da criança:

Uma das características básicas dessas propostas [assistencial e educacional] está justamente no seu caráter integrado. Assim, partindo de uma concepção de desenvolvimento que situa a criança no seu contexto social, ambiental, cultural e, mais concretamente, no contexto das interações que estabelece com os adultos, crianças, espaços, coisas e seres à sua volta, construindo, através dessas mediações, sua identidade, seus conhecimentos, sua percepção do mundo, sua moral, as diretrizes curriculares definem-se também de forma integrada, sem privilegiar um aspecto em detrimento de outro, mas procurando dar conta de todos, na medida das necessidades e interesses das crianças e também de acordo com os padrões e valores da cultura e da sociedade onde ela se encontra. (CAMPOS, 1994, p. 33-34).

A escola passou então a ter o seu papel ampliado na formação humana dos sujeitos que nela ingressam. Outro fator importante de ser lembrado é o de que com o desenvolvimento da tecnologia, a criação da linguagem virtual, e com a profusão de conhecimentos novos produzidos a cada dia, foram aumentadas as possibilidades de busca individual e intencional do conhecimento formal pelo próprio aluno, de forma independente da escola. Entretanto, ao contrário do que possa parecer, esses fatores não diminuíram a função social da escola e, sim, ampliaram-na. Diante de tantas possibilidades, cabe à escola o “[...] desafio de possibilitar também a aprendizagem dos instrumentos e procedimentos necessários à busca, seleção e tratamento das informações.” (DIAS; FARIA, 2007), obtidas pelo próprio educando.

São diversos os percursos de vida enfrentados pelas crianças. Nas palavras de Silva (2008, p. 1), trata-se de um “[...] panorama repleto de diversidade, e a partir dele podemos considerar que as crianças têm múltiplos modos de inserção e compreensão do mundo físico e social que as rodeia.”. Desta forma, não se pode falar de *infância*, no singular, porque muitas são as infâncias vividas pelas crianças. “Conhecer e compreender essa diversidade são passos fundamentais para a construção e efetivação de uma proposta pedagógica que visa à formação do homem”. (SILVA, 2008, p. 1).

Com base nestas constatações, surgem questionamentos relevantes para a implantação do programa *Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos*: Quem são essas crianças ingressantes no EF? Que momento elas estão vivendo? Quais são os seus direitos, interesses e necessidades? Por que elas podem ou devem ingressar no EF? Qual é seu ambiente de desenvolvimento e aprendizado? (BRASIL, 2004b).

O documento *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade* (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007a) foi elaborado tendo em vista que a implementação dessa política requer orientações pedagógicas que respeitem as crianças como sujeitos da aprendizagem, assegurando-lhes um tempo mais

longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem. Desta forma, ele pretende servir como um material norteador para as possibilidades de trabalho, a partir de reflexões e estudo de alguns aspectos indispensáveis para a prática pedagógica nos anos iniciais do EF, com especial atenção às crianças de seis anos de idade. Na citação a seguir, retirada de texto desse documento, tal preocupação pode ser conferida:

[...] temos convicção de que a tarefa que nós – professores, gestores e demais profissionais da educação – temos em mãos é da mais profunda complexidade. Sabemos, também, que as reflexões e possibilidades apresentadas neste documento não bastam, não abrangem a diversidade da nossa escola em suas necessidades curriculares, mas estamos certos de que tomamos a decisão ética de assegurar a todas as crianças brasileiras de seis anos de idade o direito a uma educação pública que, mais do que garantir acesso, tem o dever de assegurar a permanência e a aprendizagem com qualidade. (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007a, p. 16).

Esse documento é constituído por um conjunto de nove textos, com a autoria de profissionais estudiosos das áreas de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. Desses textos, três foram utilizados como referenciais para a análise da primeira categoria de trabalho da pesquisa, por proporcionarem pistas relacionadas ao seu entender sobre educação da infância, etapa do desenvolvimento humano da qual fazem parte as crianças de seis anos. Neles foram buscadas as orientações e concepções mais interessantes para esse trabalho de pesquisa.

No primeiro texto, *A infância e sua singularidade*, o eixo de discussão são as dimensões do desenvolvimento humano, a cultura e o conhecimento. Com o objetivo de discutir a infância, a escola e os desafios colocados para a EI e para o EF de nove anos, entende que as “crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas.” (KRAMER, 2007, p. 15).

Para a autora Sônia Kramer, a infância tem especificidades que devem ser observadas a fim de que as crianças possam ser entendidas, por meio de uma visão de mundo a partir do seu ponto de vista. O brincar é uma das suas principais características, e deve, pois, ser entendido como experiência de cultura. De acordo com Kramer (2007), o poder de imaginação, a fantasia e a criação, constituintes da brincadeira, possibilitam o estabelecimento de novas relações e combinações, extremamente essenciais para o aprendizado. Conforme

salienta , “As crianças viram as coisas pelo avesso e, assim, revelam a possibilidade de criar. Uma cadeira de cabeça para baixo se torna barco, foguete, navio, trem, caminhão. Aprendemos, assim, com as crianças, que é possível mudar o rumo estabelecido das coisas.” (KRAMER, 2007, p. 15).

A EI e o EF são etapas frequentemente separadas nas instituições escolares. Porém, como bem ressalva a autora, do ponto de vista da criança não há fragmentação. São indissociáveis: “[...] ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso.” (KRAMER, 2007, p. 20). Por esse motivo é mister que a experiência com a cultura seja considerada, facilitando essa articulação.

O texto defende que, para assegurar os direitos sociais garantidos pela Lei Maior (BRASIL, 1988), o trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural tanto na EI quanto no EF:

É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na educação infantil e no ensino fundamental e que saibamos, em ambos, ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes. Isso implica em ver o pedagógico na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não só como algo instrucional, que visa a ensinar coisas. Essa reflexão vale para a educação infantil e o ensino fundamental. (KRAMER, 2007, p. 20).

O segundo texto, *A infância na escola e na vida: uma relação fundamental*, escrito por Anelise Monteiro do Nascimento (2007), intenta contribuir para o debate sobre o EF de nove anos, com foco na busca de possibilidades adequadas para o recebimento das crianças de seis anos de idade nessa etapa de ensino. Para tanto, é necessário discutir sobre quem são essas crianças, quais são as suas características e como essa fase da vida tem sido compreendida dentro e fora do ambiente escolar. É preciso entendê-las como atores sociais e o sentido de infância deve ser trabalhado em toda a sua dimensão. Cabe à escola, portanto, em todo o seu conjunto, comprometer-se com o desenvolvimento integral da criança, tanto em seu aspecto afetivo, quanto cognitivo, social e psicológico.

A autora suscita o quanto é desafiante pensar sobre a infância na escola de EF neste formato conhecido, moldado historicamente, que não considera o corpo, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridade. Nas palavras de Nascimento (2007, p. 30), “Infelizmente, quando as crianças chegam a essa etapa de ensino, é comum ouvir a frase ‘Agora a brincadeira acabou!’”. E como bem salienta, a brincadeira tem um papel fundamental no processo de aprendizagem das crianças, pois nela estão presentes as múltiplas

formas de ver e interpretar o mundo. Por esse motivo, é necessário que caminhos pedagógicos sejam definidos tendo em vista o favorecimento do encontro da cultura infantil, que é compreendida como um conjunto de manifestações constituído por elementos culturais das crianças, caracterizados primeiramente por sua natureza lúdica (FONSECA, 2004).

A experiência de chegar à escola pela primeira vez, vivenciada por muitas das crianças nessa faixa etária, é, certamente, um acontecimento importante na vida do ser humano, repleto de expectativas e que não deve ser frustrado. Por esse motivo, a organização dos espaços e dos tempos destinados às crianças também deve ser repensada, garantindo aos pequenos a construção da autonomia e a vivência plena de seus direitos. Como resume a autora,

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

A autora Ângela Meyer Borba (2007) traz um texto que busca refletir sobre a percepção de brincadeira na escola. *O brincar como um modo de ser e estar no mundo* propõe a reflexão sobre motivos e formas de incorporar a brincadeira no trabalho educativo, em todas as suas dimensões. Partindo do princípio de que o brincar é algo pertencente à cultura da criança, e que se trata de um importante caminho facilitador para a aprendizagem, a escola deveria assegurar um espaço privilegiado para o diálogo sobre tal temática.

Em oposição à ideia de trabalho, tida como atividade séria, a brincadeira, por não se vincular ao mundo produtivo e nem gerar resultados aparentes, é considerada menos importante do que o estudo. Devido a essa concepção, são cada vez menores os espaços e os tempos destinados ao brincar, principalmente à medida que avançam as séries/anos do EF.

Seu lugar e seu tempo vão se restringindo à “hora do recreio”, assumindo contornos cada vez mais definidos e restritos em termos de horários, espaços e disciplina: não pode correr, pular, jogar bola etc. Sua função fica reduzida a proporcionar o relaxamento e a reposição de energias para o trabalho, este sim sério e importante. Mas a brincadeira também é séria! E no trabalho muitas vezes brincamos e na brincadeira também trabalhamos! (BORBA, 2007, p. 35).

A autora questiona então de que maneira essa inclusão da brincadeira no trabalho cotidiano escolar, na busca por sua valorização, poderia acontecer, enaltecendo sua

importância. Com base nos estudos de Vygotsky<sup>8</sup>, ela ressalta o quanto o brincar é uma atividade capaz de se articular aos processos de aprender, se desenvolver e conhecer: “O brincar contém o mundo e ao mesmo tempo contribui para expressá-lo, pensá-lo e recriá-lo. Dessa forma, amplia os conhecimentos da criança sobre si mesma e sobre a realidade ao seu redor” (BORBA, 2007, p. 41). Isso acontece, segundo a teoria vygotskyana, porque, ao brincar, a criança, usando a imaginação, comporta-se de forma diferente do habitual para a sua idade, como se ela fosse maior do que realmente é. Isso possibilita, mesmo que de forma irreal, experiências diferentes, ainda não vivenciadas. E essa experimentação cria o que Vygotsky chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), a qual permite que as ações da criança ultrapassem o desenvolvimento já alcançado (desenvolvimento real), impulsionando-a a conquistar novas possibilidades de compreensão e de ação sobre o mundo.

O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. (BORBA, 2007, p.36).

É dessa forma, entendendo o brincar como um modo de ser e estar no mundo, legítimo da infância, que Borba (2007) o defende como uma das prioridades de estudo nos espaços de debates pedagógicos, nos programas de formação continuada e nos tempos de planejamento. E afirma ser este o momento de repensar e recolocar o lúdico no currículo dessa etapa da educação básica.

Com base nesses materiais analisados foi possível identificar a concepção de infância que permeia a política do MEC. Ela perpassa pela ideia de que as crianças de seis anos são cidadãs cujos direitos são assegurados por lei, são sujeitos ativos no seu processo de aprendizagem, são produtos e produtoras de cultura e, principalmente, têm suas especificidades. As autoras Dias e Faria (2007) apontam algumas dessas singularidades: sistema nervoso com grande plasticidade, com grande possibilidade de aprender; grande dependência do adulto para a construção da sua autonomia e capacidade de autocuidado; pleno desenvolvimento físico-motor; pleno período de construção de suas estruturas mentais superiores; ampliação dos laços sociais e afetivos; e o brincar como uma linguagem privilegiada para a sua expressão, exploração, compreensão e transformação do mundo.

---

<sup>8</sup> Ver: VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Como pude constatar, essa é uma faixa etária que se distingue de todas as outras, sobretudo pela imaginação, curiosidade, movimento e desejo de aprender aliados à sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar. Por esse motivo a inclusão de um espaço amplo destinado à ludicidade, no planejamento diário das aulas voltadas para essas crianças, é tão defendida nesse conjunto de textos orientadores elaborados pelo MEC.

E, concluindo esta discussão, acrescento, para reafirmar o que já foi dito a respeito das especificidades da faixa etária em questão, um trecho de outro documento ministerial, o qual elucida que

Nessa faixa etária [de seis anos] a criança já apresenta grandes possibilidades de simbolizar e compreender o mundo, estruturando seu pensamento e fazendo uso de múltiplas linguagens. Esse desenvolvimento possibilita a elas participar de jogos que envolvem regras e se apropriar de conhecimentos, valores e práticas sociais construídos na cultura. Nessa fase, vivem um momento crucial de suas vidas no que se refere à construção de sua autonomia e de sua identidade. (BRASIL, 2004b, p. 19-20).

Cabe, então, à escola, principalmente por meio da mediação do professor no processo, promover o desenvolvimento integral dessas crianças, atendendo suas especificidades, garantindo-lhes condições adequadas e um ensino de qualidade, tendo em vista a continuidade exigida por esse processo de mudança de etapas da educação básica. “Considerar a especificidade da faixa etária das crianças significa reconhecê-las como cidadãs e, portanto, como possuidoras de direitos, entre eles educação pública de qualidade, proteção e cuidado por parte do poder público.” (BRASIL, 2004b, p. 22).

### *1.3.2 As orientações administrativas*

A busca pela compreensão das concepções de infância presentes nos documentos do MEC que orientam a implementação do EF de nove anos é importante, porém, só isso não é o suficiente para que a política curricular do EF de nove anos seja compreendida como um todo. Para tanto, é necessário também conhecer as demais orientações, pois, uma vez que a estrutura do EF é modificada, todos os seus pilares também devem ser alterados. Assim, após a descrição do que o MEC e seus colaboradores entendem por infância e educação para crianças de seis anos no EF, passo, agora, para a explanação das orientações administrativas.

Nesta parte do trabalho utilizei como documento referência o intitulado *Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: 3º relatório do programa*. Datado de 2006 e também elaborado pelo MEC, teve como objetivo, além de atualizar as informações sobre o programa, responder a dúvidas e a questionamentos dos sistemas de ensino sobre a ampliação do EF para nove anos. Essas perguntas, apresentadas por gestores e demais profissionais da educação, são providas dos encontros regionais realizados pelo MEC ao longo de 2005. Nesse terceiro relatório, essas perguntas são respondidas, classificadas, agrupadas e analisadas por assunto/tema. Ao possibilitar o retorno aos questionadores e a toda a população pertinente, o MEC cumpre seu papel no acompanhamento permanente desse processo de transição do ensino obrigatório de oito para nove anos de duração.

Resolução nº3 CNE/CEB		Possibilidades de organização do Ensino Fundamental de nove anos criadas e implementadas pelos sistemas de ensino								
Anos iniciais	1º ano	Fase Introdutória	1ª série básica	Ciclo de Alfabetização	Bloco Inicial de Alfabetização	1ª série	Turmas de 6 anos	1º ciclo	1º ciclo	1º ciclo
	2º ano	1ª série básica	1ª série regular			2ª série	2ª série			
	3º ano	2ª série	2ª série	2ª série		3ª série	Turmas de 8 anos			
	4º ano	3ª série	3ª série	3ª série	3ª série	4ª série	Turmas de 9 anos	2º ciclo		
	5º ano	4ª série	4ª série	4ª série	4ª série	5ª série	Turmas de 10 anos			
Anos Finais	6º ano	5ª série	5ª série	5ª série	5ª série	6ª série	Turmas de 11 anos	3º ciclo	2º ciclo	3º ciclo
	7º ano	6ª série	6ª série	6ª série	6ª série	7ª série	Turmas de 12 anos			
	8º ano	7ª série	7ª série	7ª série	7ª série	8ª série	Turmas de 13 anos	4º ciclo		
	9º ano	8ª série	8ª série	8ª série	8ª série	9ª série	Turmas de 14 anos			

**Quadro 2:** Possibilidades de organizar o Ensino Fundamental de nove anos

**Fonte:** BRASIL (2006b, p. 5).

A primeira questão levantada pelo documento diz respeito às possibilidades de organização do EF de nove anos. Apesar de a Resolução CNE/CEB nº 3, de 3 de agosto de 2005, apresentar como formato do novo EF os nove anos distribuídos em cinco anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e quatro anos finais (do 6º ao 9º ano), foi permitido aos sistemas de ensino criar e implementar suas próprias formas de organização. A própria LDB/96, em seu art. 23, admite tal flexibilidade:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996).

O Quadro 3, na página anterior, permite verificar quais foram essas diversas formas de organização implementadas pelos sistemas de ensino.

Posteriormente à exposição do quadro, o relatório do programa faz uma ressalva a ser considerada: seja qual for a forma de organização escolhida, é preciso haver, concomitantemente, estudos, análises e reflexões por parte dos sistemas de ensino. Deve ser levado em conta que os seus sujeitos estão em um processo de desenvolvimento humano, o qual não se realiza de maneira linear e fragmentada, mas “[...] em relação estreita com a singularidade da infância, da adolescência e das outras temporalidades.” (BRASIL, 2006b, p. 5).

Outro questionamento diz respeito à idade e à nomenclatura a ser utilizada pelo novo EF e pela nova EI. A Resolução CNE/CEB nº 3/2005 também estabelece, em seu art. 2º, a nomenclatura para o novo EF, conforme pode ser observado no Quadro 3.

Mas a legislação abriu exceção para aqueles sistemas de ensino em que ainda não havia a ampliação do EF. Neles foi permitido que as crianças de seis anos de idade continuassem sendo atendidas na pré-escola.

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

**Quadro 3:** Nomenclatura utilizada pelo Ensino Fundamental de nove anos  
**Fonte:** BRASIL (2006b, p. 6).

A denominação das instituições de EI que, em um período de transição, passassem a atender crianças de seis anos matriculadas no EF permaneceria a mesma, uma vez que essas

crianças estariam matriculadas neste nível de ensino. O MEC não recomendava que o município utilizasse a instituição de EI para o atendimento do EF, salvo se não tivesse outra opção de espaço na escola e, ainda assim, apenas de forma provisória e com a matrícula efetivada no EF.

No que tange aos aspectos legais, a Lei nº 11.274/2006 é clara ao determinar, em seu artigo 5º, que “Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o Ensino Fundamental [...]” (BRASIL, 2006a). Assim, caso o município já tivesse ampliado o EF para nove anos, os pais poderiam exigir a matrícula dos filhos com idade de seis anos completos até o início do ano letivo no respectivo sistema de ensino, inclusive no sistema privado.

Ficou sendo tarefa também dos sistemas apresentarem suas propostas de ampliação do EF para a devida normatização. Se o município estiver vinculado ao sistema estadual, deverá apresentar sua proposta ao Conselho Estadual. Se for sistema municipal, é preciso verificar e cumprir as normas estabelecidas pelo Conselho Municipal de Educação – instância local de normatização. Os conselhos, como apontado pelo terceiro relatório, “[...] têm como atribuições elaborar, discutir – democraticamente com a comunidade escolar e com os demais segmentos vinculados diretamente à educação – e aprovar pareceres e resoluções referentes à ampliação do Ensino Fundamental de nove anos.” (BRASIL, 2006b, p. 7).

As dúvidas também perpassam pela idade exata (dia, mês e ano) mínima para a matrícula no EF de nove anos, ou seja, a data de corte. O que a legislação – Pareceres CNE/CEB nº: 6/2005 (BRASIL, 2005a), 18/2005 (BRASIL, 2005b), 7/2007 (BRASIL, 2007), 4/2008 (BRASIL, 2008) – determina a respeito desse assunto é que os alunos precisam ter, desde o início do ano letivo, seis anos completos: “os sistemas de ensino deverão fixar as condições para a matrícula de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental quanto à idade cronológica: que tenham 6 (seis anos) completos ou que venham a completar seis anos no início do ano letivo.” (BRASIL, 2005a). Mas é preciso observar também as definições dos Conselhos locais, que têm autonomia para fixarem essa data de corte, desde que dentro dos limites estabelecidos pelo CNE.

Para as crianças que ainda não atingiram essa idade na data limite estipulada pelo sistema, a matrícula deve ser efetuada na EI, mesmo que elas já tenham experiência nesta etapa da educação básica. Essa é uma determinação da Resolução CNE/CEB nº 3/2005 (BRASIL, 2005c) e do Parecer CNE/CEB nº 4/2008 (BRASIL, 2008), ambos com amparo legal na CF/88, alterada pela Emenda Constitucional nº 53 de 2006. Para tanto, as instituições

de EI deverão permanecer atendendo crianças de seis anos que não atingiram essa idade na data de corte para aquele ano letivo. O Parecer CNE/CEB nº 7/2007 diz que

Assim, é perfeitamente possível que os sistemas de ensino estabeleçam normas para que essas crianças que só vão completar seis anos depois de iniciar o ano letivo possam continuar freqüentando a pré-escola para que não ocorra uma indesejável descontinuidade de atendimento e desenvolvimento: A pré-escola é o espaço apropriado para crianças com quatro e cinco anos de idade e também para aquelas que completarão seis anos posteriormente à idade cronológica fixada para matrícula no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2007).

É necessário ainda ressaltar que, mesmo quando a criança de seis anos já sabe ler e escrever, não deve ser matriculada diretamente no 2º ano do EF de nove anos, pois a aprendizagem no primeiro ano não se limita à aprendizagem da leitura e da escrita. De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 7/2007 (BRASIL, 2007), o EF de nove anos significa a ampliação do tempo dessa etapa de ensino na perspectiva de qualificar o ensino-aprendizagem e não a antecipação da sua conclusão. E a LDB/96, no inciso II do art. 24, afirma textualmente: “a classificação em qualquer série ou etapa é admitida com a exceção explícita à primeira série do Ensino Fundamental.” (BRASIL, 1996). Ou seja, toda criança ingressante no EF, tendo ou não passado pela EI, deve ser matriculada no primeiro ano dessa etapa de escolarização. Caso contrário, o sistema estará indo de encontro à legislação nacional vigente.

Em se tratando da matrícula de crianças, se ela nunca tiver frequentado o ensino obrigatório, o Parecer CNE/CEB nº 7/2007 (BRASIL, 2007) recomenda que esta seja feita no 1º ano do EF. Entretanto, é preciso que os sistemas organizem propostas visando à correção da existência da defasagem idade/série com as crianças e adolescentes que não ingressaram na escola na idade própria. Se as crianças ingressantes de sete anos de idade já tiverem cursado a pré-escola, elas deverão ser matriculadas na fase equivalente à antiga 1ª série do EF de oito anos, ou seja, no 2º ano do EF de nove anos. Essa orientação é igualmente válida para as situações em que a criança foi reprovada ao final do ano, evadiu ou abandonou, no curso da antiga 1ª série, e no ano seguinte, volta para a escola. Considerando a progressiva extinção das turmas de 1ª série (não permitidas a partir de 2010), esses alunos, nestes casos, também deverão ser matriculados no 2º ano do EF de nove anos, etapa equivalente à anterior por eles frequentada.

Com relação aos estudantes que já se encontram matriculados no EF de oito anos, estes não terão direito ao ensino com nove anos de duração. Isso porque a ampliação se dá no início do EF e, assim, implicaria em um retrocesso no tempo dos estudantes inseridos no

sistema anterior à publicação da Lei no 11.274/2006. Assim, aqueles já matriculados cumprirão o tempo de oito anos. No entanto, todos devem ser beneficiados pedagogicamente pela ampliação dessa etapa de ensino. “A possibilidade de a criança ingressar mais cedo no Ensino Fundamental não significa acelerar seu processo de saída, mas sim dar a essa criança maiores condições de ensino-aprendizagem.” (BRASIL, 2006b, p. 8).

<b>8 anos de duração</b>	<b>9 anos de duração</b>	<b>Idade correspondente no início do ano letivo (sem distorção idade/ano)</b>
-	1º ano	6 anos
1ª série	2º ano	7 anos
2ª série	3º ano	8 anos
3ª série	4º ano	9 anos
4ª série	5º ano	10 anos
5ª série	6º ano	11 anos
6ª série	7º ano	12 anos
7ª série	8º ano	13 anos
8ª série	9º ano	14 anos

**Quadro 4:** Equivalência entre o Ensino Fundamental de oito e o de nove anos

**Fonte:** BRASIL (2006b), elaboração própria.

Nesse processo de ampliação do EF, os sistemas de ensino receberam também a atribuição de criar instrumentos para que as crianças não sofram prejuízos em sua trajetória escolar ao serem transferidas de uma rede ou de uma escola que tenha o EF de nove anos para uma que não tenha e vice-versa. Ainda que em processo de extinção, o formato com duração de oito anos ainda vai existir por algum tempo, devendo as redes criar condições apropriadas para a coexistência desses dois modelos de EF. O Parecer CNE/CEB nº 7/2007 não admite a aplicação de nenhuma medida “[...] que possa ser interpretada como retrocesso, o que poderia contribuir para o indesejável fracasso escolar [...]” (BRASIL, 2007). Assim, nos casos de transferência entre sistemas com formatos diferentes, a matrícula deverá ser feita em série equivalente a que já estava sendo cursada pelo aluno. O Quadro 4 traz a equivalência da organização do EF em oito e nove anos.

A versão atualizada do documento intitulado *Ensino Fundamental de Nove Anos: passo a passo do processo de implantação* (BRASIL, 2009b, p. 9), considerando que a

reorganização do EF não diz respeito apenas ao primeiro ano, mas a toda estrutura dos nove anos de ensino, aponta outras implicações administrativas necessárias para essa ampliação:

- alterações na documentação escolar (histórico, declaração, instrumentos de registro de avaliação, etc.);
- criação da nova documentação escolar para o novo ensino fundamental de nove anos (histórico, declaração, instrumentos de registro de avaliação, etc);
- responsabilização da escola de origem ao indicar a equivalência, na documentação escolar, do ano de estudo ao qual a criança deverá ser matriculada na escola de destino (LDB 9.394/96 Art. 24, Inciso VII);
- redimensionamento de pessoal (atentando-se para as questões legais de ingresso no sistema);
- garantia da carga horária e os dias letivos mínimos anuais (art. 24, inciso I, Lei 9.394/96) e jornada escolar de pelo menos quatro horas diárias (art. 34, Lei 9.394/96);
- condições de infra-estrutura;
- adequação e aquisição de mobiliário;
- aquisição de equipamentos.

E acrescenta a atualização da proposta pedagógica, a reformulação do Regimento Escolar e a elaboração do Plano de Implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos. Esse plano, com a garantia que cada sistema de ensino tem de ser competente e livre para construir, com a respectiva comunidade escolar, seu plano de universalização e de ampliação do EF, precisa conter, por exemplo:

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

Neste momento é oportuno mencionar também outra dúvida constante nos encontros regionais promovidos pelo MEC em 2004: de onde viriam os recursos para a implantação do EF de nove anos? O terceiro relatório do Programa (BRASIL, 2006b) tratou de esclarecer que

esses recursos estariam disponíveis para as SE pelo Plano de Trabalho Anual (PTA) e seriam liberados a partir da análise e da aprovação das propostas apresentadas, desde que atendessem aos critérios definidos.

As despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino das turmas de seis anos que estivessem no EF de nove anos poderiam ser contabilizadas na rubrica do EF e do FUNDEF, ainda vigente em 2006, uma vez que essas crianças já podiam ser computadas no censo escolar desse ano, quando a lei foi implantada, observadas as normas legais desse Fundo. Atualmente essas despesas contam com recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Esse fundo, que foi instituído em dezembro de 2006 e implementado a partir de janeiro de 2007, com vigência até o ano de 2020, dentre outras diferenças em relação ao FUNDEF, estendeu o seu mecanismo de redistribuição de recursos para o financiamento de toda a educação básica (Creche, Pré-escola, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos), e não mais apenas para o EF.

Quanto ao aproveitamento, no EF, de professores contratados inicialmente para trabalhar na EI, cada sistema de ensino deveria observar a legislação vigente sobre a contratação desses profissionais. Algumas leis estabelecem a mesma carreira e concurso para a atuação tanto na EI quanto no EF; outras, no entanto, definem carreiras e concurso com atuações distintas, ou seja, específicas para a atuação na EI ou no EF.

A remuneração de professores remanejados da EI para o EF também poderia ser efetuada com recursos do FUNDEF (e agora com o FUNDEB), pois esses professores passaram a desenvolver suas atividades nessa etapa de ensino.

### *1.3.3 As orientações pedagógicas*

Outra questão essencial para a efetivação do EF de nove anos é a reestruturação do seu trabalho pedagógico. A construção de um PPP é um trabalho coletivo que engloba diretores, coordenadores, professores, funcionários, alunos, membros dos Conselhos e representantes da comunidade. Em outras palavras, trata-se de um grande desafio, que deve ser enfrentado por todos os envolvidos no processo educativo, em busca de maior democratização do ensino (BRASIL, 2004b). Ao receber um novo formato, ter seu tempo de duração ampliado e o ingresso de uma nova faixa etária até então atendida por outra etapa da educação básica, o EF

precisa ter todas as suas estruturas reorganizadas, desde as formas de gestão, até a formação de professores, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos, o planejamento e a avaliação. Perceber quais eram as orientações voltadas para essas reordenações estruturais do EF foi a minha intenção neste subcapítulo do trabalho.

Com a finalidade de assegurar que a transição entre a EI e o EF ocorra da forma mais natural possível, sem rupturas ou impactos negativos no processo de aprendizagem dos alunos, o MEC, considerando as características e necessidades próprias da faixa etária dos seis anos, orienta que nos PPP das escolas sejam previstas estratégias possibilitadoras de maior flexibilização dos seus tempos, com menos cortes e descontinuidades. “Estratégias que, de fato, contribuam para o desenvolvimento da criança, possibilitando-lhe, efetivamente, uma ampliação qualitativa do seu tempo na escola.” (BRASIL, 2004b, p. 23). Para tanto, o MEC orienta que o tempo, principalmente nos três primeiros anos do EF, seja organizado na forma de ciclo.

Os ciclos foram criados com o objetivo de romper com o modelo tradicional de conceber a escola, a formação humana e a prática pedagógica. Por essa razão, têm sido definidos como “[...] uma nova maneira de organizar e pensar o ensino e o currículo, e, de respeitar o tempo de desenvolvimento dos sujeitos, que são organizados não mais por séries, mas por suas fases, buscando atender a heterogeneidade de indivíduos.” (CHAVES; ALOMBA, 2010, p. 1). Barretto e Sousa (2005, p. 660) entendem essa forma de organização do tempo escolar como “[...] alternativas de organização do ensino, que ultrapassam a duração das séries anuais como referência temporal para o ensino e a aprendizagem.”. Para essas autoras, os ciclos estão associados à intenção de assegurar a permanência de todos os alunos na escola e um ensino de qualidade, a partir do propósito de superar a fragmentação artificial do processo de aprendizagem ocasionada pela seriação, a qual pode levar a rupturas na trajetória escolar dos alunos.

Na busca por essa continuidade do processo de aprendizagem possibilitada pelo ciclo, o MEC, por meio do Parecer CEB nº 04/2008 (BRASIL, 2008), entende que o trabalho de alfabetização na escola deverá acontecer nos três anos iniciais do EF. Para o Ministério, “Os sistemas e todos os profissionais envolvidos com a educação de crianças devem compreender que a alfabetização de algumas crianças pode requerer mais de 200 dias letivos [...]” (BRASIL, 2009b, p. 23) e, assim, esses três primeiros anos deverão ser considerados como um bloco pedagógico ou ciclo sequencial de ensino, para garantir a não ruptura nesse processo de alfabetização.

Ainda que a LDB/96 preveja formas de organização do EF flexíveis (em séries, anos e/ou ciclos, parcial ou totalmente), facultadas aos sistemas de ensino ou às escolas, o mencionado Parecer exige a inclusão desse ciclo, de três anos de duração, a partir do 1º ano do EF. Mas para as demais etapas do EF a autonomia concedida às instituições para optarem pela forma de organizá-las permanece válida.

O foco na alfabetização para o trabalho com os anos iniciais do EF é justificado por Goulart (2007) pelo fato de que as crianças de seis anos, ao ingressarem no EF, estão se inserindo no mundo letrado que, embora nem sempre presente materialmente, seria construído com base nos valores da escrita, nas práticas e nas relações sociais. Conforme seus dizeres, as crianças já trazem suas experiências vividas, mas, ao se sentirem acolhidas, são estimuladas a continuar aprendendo criativamente. E é quando “a escola potencializa, desse modo, a vivência da infância pelas crianças, etapa essa tão importante da vida, em que se aprende tanto.” (GOULART, 2007, p. 87).

A alfabetização aos seis anos de idade é, contudo, algo contestado por alguns autores, como Barbosa (2003, 2006). A autora compreende que o processo de alfabetização se inicia muito antes de a criança entrar na escola, por meio das experiências cotidianas de leitura e escrita e, por esse motivo, que a idade estabelecida para a alfabetização é basicamente uma prática social que se instituiu em um determinado contexto e não uma verdade cientificamente estabelecida. Por tudo isso, Barbosa (2003, 2006) não acredita que a alfabetização aos seis anos de idade seja uma variável determinante do sucesso ou do fracasso escolar do aluno no processo de escolarização. No entanto, ela se preocupa com a diminuição do tempo da infância, visto que a brincadeira, no EF, geralmente, perde espaço para o que é considerado “sério”: há o aumento de conteúdos a serem trabalhados, das avaliações e da expectativa quanto à alfabetização. Além desse fator, há também uma inquietação relacionada à realidade pedagógica das turmas de primeiro ano nas escolas de EF, que, conforme citado por Araújo (2008), são segregadas espacialmente do restante da escola, os profissionais não são especializados, os serviços de supervisão e orientação não assumem a orientação metodológica, inexistente articulação entre essas turmas e as demais do EF e, ainda, existem concepções compensatórias e de preparação para a escrita.

Baptista (2003) reforça a ideia da necessidade de se garantir o respeito ao tempo da infância e a de se conceber o EF de nove anos como uma ampliação do direito à educação, e não como um modo de solucionar os problemas existentes no atendimento à EI. Para que isso seja possível, Barbosa (2003, 2006) afirma que a ludicidade deve estar presente, de maneira prioritária, nos projetos pedagógicos das escolas que atendem essas crianças de seis anos,

sempre tendo em vista o desenvolvimento das diversas linguagens, a interação social, o brincar e, conseqüentemente, a vivência da infância.

O documento intitulado *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade* (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007a) apresenta alguns caminhos a serem perseguidos pela escola neste sentido. O artigo *A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores* (GOULART, 2007), por exemplo, como o próprio título já induz a pensar, discorre sobre a reorganização das propostas pedagógicas das escolas frente às novas especificidades e exigências presentes no EF ampliado, tendo como foco o processo de alfabetização e letramento dos alunos dessa nova faixa etária atendida.

O trabalho de Goulart (2007) afirma ainda ser fundamental que esta reestruturação pedagógica reflita as diversidades, as necessidades e as potencialidades de seus alunos. E uma vez que cada escola está inserida em uma realidade com características específicas, não há um único modo de organizar o trabalho escolar. Contudo, ressalta que permanece necessária a existência de eixos norteadores comuns, que devem ser considerados neste processo. Este é um desafio, segundo a autora, de uma formação voltada para a cidadania, a autonomia e a liberdade responsável de aprender e transformar a realidade de maneira positiva, sem implicar, entretanto, na ruptura entre a EI e o EF.

Outro fator apontado pelo texto e que também não pode ser desconsiderado neste momento é que o planejamento deve ser pensado a longo, médio e curto prazo, sempre flexível, possibilitando, dessa forma, alterações inesperadas sempre que necessárias. Trata-se de uma necessidade de estudo contínuo e de constante atualização e revisão de práticas.

Embora o foco no início do EF seja a alfabetização, é importante alertar que não se deve restringir o desenvolvimento das crianças de seis anos de idade exclusivamente a esse saber. “Esse primeiro ano constitui uma possibilidade para qualificar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e do letramento.” (BRASIL, 2009b, p. 23), mas também é importante que o trabalho pedagógico assegure o estudo das diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento estabelecidas nas DCN para o Ensino Fundamental.

Como já aludido, o novo formato adquirido pelo EF exige a reelaboração da Proposta Pedagógica das Secretarias de Educação e do Projeto Político-Pedagógico das escolas, bem como a atualização das normas curriculares pelos Conselhos de Educação. E reelaborar, em conformidade com as orientações do MEC (BRASIL, 2009b), não significa apenas rearranjar os conteúdos da primeira série do EF de oito anos, tampouco aproveitar o conteúdo trabalhado no último ano da pré-escola. Segundo o documento, a EI, primeira etapa da Educação Básica,

não tem como objetivo preparar crianças para o EF. Ela é uma etapa que tem objetivos próprios, que devem ser alcançados na perspectiva do desenvolvimento infantil, “[...] respeitando, cuidando e educando crianças no tempo singular da primeira infância.” (BRASIL, 2009b, p. 24). Da mesma forma, no caso do 1º ano do EF, as crianças de seis anos, assim como as demais, de sete a dez anos de idade, precisam de uma proposta curricular que atenda suas características, potencialidades e necessidades específicas dessas faixas etárias. E é por essas justificativas que se faz necessário elaborar uma nova proposta político-pedagógica e curricular para o EF de nove anos, coerente com todas essas especificidades dos seus egressos.

Com a modificação das propostas torna-se de fundamental importância rever o conteúdo dos livros didáticos. O texto publicado pelo MEC argumenta que “O livro didático, como material de apoio ao professor, não pode se manter com as características que vem se apresentando ao longo dos anos. É urgente o redimensionamento desses materiais, bem como uma reflexão sobre as condições de uso dentro e fora de sala de aula.” (BRASIL, 2009b, p. 27).

A partir do Edital do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) deste ano de 2010 as novas exigências do EF de nove anos já estão sendo contempladas. Várias alterações se fizeram necessárias, dentre elas, a adoção de um livro único no primeiro ano e de dois livros no segundo ano de escolaridade. Como elucida o material norteador do MEC (BRASIL, 2009b, p. 27), essa mudança teve por objetivo respeitar os ritmos dos alunos matriculados nesse ciclo inicial do EF, que têm seis e sete anos de idade e que estão em pleno processo de aquisição e estruturação do código escrito. Portanto, os livros didáticos devem ser flexíveis o bastante para propiciar a evolução dos alunos dentro de seus próprios ritmos. Por conseguinte, é importante que eles considerem e estejam em consonância com os dizeres indicativos elaborados pelo principal responsável por essa grande mudança na escolarização obrigatória: o MEC.

Neste contexto, a prática avaliativa também deve passar por transformações a fim de que seja adequada à nova organização do EF. Um artigo (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007) componente do documento, *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade* (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007a), discorre sobre o tema, de forma consoante com a legislação vigente (BRASIL, 1996; BRASIL, 2008).

O referido texto inicia suas proposições apresentando posição contrária à dominante concepção de avaliação presente na educação brasileira. Conforme as autoras, as práticas

avaliativas tradicionalmente presentes nas escolas têm como pretensão medir a aprendizagem e classificar os alunos, sendo, portanto, uma forma de discriminação, exclusão e, conseqüentemente, de redução de possibilidades de aprendizagem. O texto defende que a avaliação deve acontecer de forma sistemática e com diversos fins como: conhecer os alunos, acompanhar seu desenvolvimento, identificar conhecimentos prévios, saber sobre a eficiência das estratégias de ensino adotadas para modificá-las sempre que necessário, conhecer as dificuldades e planejar atividades para superá-las.

Cabe aqui retomar a orientação de que a avaliação seja feita não só da aprendizagem do aluno, mas também do ensino do professor. Esse é um ponto que deve ser bem frisado, dada a sua relevância, pois, ao avaliar a própria prática, o professor poderá rever e modificar suas estratégias de ensino, adequando-as às necessidades de seus alunos, a fim de possibilitar maiores oportunidades de aprendizagem. “Assim, não apenas o estudante é avaliado, mas o trabalho do professor e a escola.” (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007, p. 100-101).

Nesse texto também é ressaltado o quanto é fundamental haver coerência entre as metas planejadas, o que é ensinado e o que é avaliado. Em cada etapa do processo de escolarização são delimitadas expectativas de aprendizagem, as quais dependem dos critérios de avaliação adotados pelos professores. Portanto, avaliar é uma tarefa complexa e que exige um permanente trabalho de observação e registro de todas as etapas do processo: “A avaliação [...] constitui sempre processo contínuo de observação dos avanços, das descobertas, das hipóteses em construção e das dificuldades demonstradas pelos meninos e meninas na escola.” (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007, p. 102).

A partir do exposto, é possível sintetizar afirmando que os procedimentos de avaliação não podem se limitar aos aspectos cognitivos do desenvolvimento. É preciso que sejam contínuos e cumulativos, observando o desempenho do aluno e “[...] com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.” (BRASIL, 1996), conforme consta no art. 24, inciso V, alínea “a”. Devem considerar a complexidade da alfabetização e letramento no início da escolarização e acompanhar a necessidade de se trabalhar pedagogicamente nesses três primeiros anos do EF para o desenvolvimento das diversas formas de expressão das crianças. “É preciso planejar e avaliar bem aquilo que estamos ensinando e o que as crianças estão aprendendo desde o início da escolarização. É preciso não perder tempo, não deixar para os anos seguintes o que devemos assegurar desde a entrada da criança, aos seis anos, na escola.” (BRASIL, 2009b, p. 16). E para alcançar esses objetivos, é imprescindível observar os princípios essenciais da

avaliação elaborados pelo Conselho Nacional de Educação no Parecer CNE/CEB nº 4/2008 (BRASIL, 2008) e os documentos orientadores do MEC.

Diante de todas essas modificações na concepção de infância, currículo e avaliação apresentadas pelo MEC, presumi que seria necessário também haver mudanças no perfil do professor que passará a atender essas crianças no primeiro ano do EF. Portanto, julguei ser relevante abrir espaço neste estudo para a exposição dessas determinações legais e orientações oficiais presentes nos documentos analisados.

Com esse anseio, indaguei sobre como fica a formação dos professores que atuarão no primeiro ano desse EF expandido: Quem são esses professores? Quais os conhecimentos necessários ao desenvolvimento desse trabalho? Qual a formação que será exigida desse profissional educador? (BRASIL, 2004b, p. 24).

De acordo com a legislação nacional, com relação à formação inicial mínima exigida para o professor atuar no primeiro ano do EF de nove anos permanece válido o estabelecido no art. 62 da Lei nº 9.394/96, que poderá ser em curso de nível médio na modalidade normal, mas que, preferencialmente, sejam licenciados em Pedagogia ou Curso Normal Superior. Essa exigência legal foi sustentada pelo Parecer CNE/CEB nº 4/2008 (BRASIL, 2008), o qual orienta os professores a trabalharem de forma inter e multidisciplinar e ressalva que se admite portadores de curso de licenciatura específica apenas para Educação Física, Artes e Língua Estrangeira Moderna, quando o sistema de ensino ou a escola incluírem essa última em seu projeto político-pedagógico.

O MEC esclarece também o que deverá ser feito no caso de professores admitidos pelos sistemas inicialmente para trabalharem na EI diante da modificação nesta etapa de transição da pré-escola para o EF. Tendo esse ocorrido, a orientação da coletânea *Ensino Fundamental de Nove Anos: passo a passo do processo de implantação* (BRASIL, 2009b) é a de que este remanejamento seja feito de acordo com a legislação e normas vigentes no Plano de Carreira de cada sistema de ensino. Tal fato se deve à diversidade de determinações existentes nos diferentes âmbitos de ensino. Algumas leis estabelecem a equivalência de carreira e de concurso para atuação tanto na EI quanto no EF; outras, no entanto, definem carreira e concurso com atuações distintas, ou seja, específicas para a atuação na EI e no EF.

No que tange à prática docente, é afirmado que “não há nenhum modelo a ser seguido, nem perfil ou estereótipo profissional a ser buscado.” (BRASIL, 2004b, p. 25). Mas é

essencial que esse professor “[...] esteja sintonizado com os aspectos relativos aos cuidados e à educação dessas crianças, seja portador ou esteja receptivo ao conhecimento das diversas dimensões que as constituem no seu aspecto físico, cognitivo-linguístico, emocional, social e afetivo.” (BRASIL, 2004b, p. 25).

Nesse sentido ganha grande importância o papel da formação continuada desses professores designados para o atendimento das crianças de seis anos, que têm seus diferenciais. Para darem conta desse desafio profissional, é preciso que tenham assegurada uma formação pautada no desenvolvimento de atitudes investigativas, de alternativas pedagógicas e metodológicas na busca de uma qualidade social da educação. E que seja ainda “[...] uma formação sensível aos aspectos da vida diária do profissional, especialmente no tocante às capacidades, atitudes, valores, princípios e concepções que norteiam a prática pedagógica.” (BRASIL, 2004b, p. 26).

Essa formação deve se dar de forma continuada e coletiva, tendo como objetivo o desenvolvimento de um trabalho pedagógico qualitativo que efetivamente promova a aprendizagem dos alunos. Dessa forma, ela deverá acontecer não só fora da escola como também dentro dela, na própria prática docente:

A formação oferecida fora da escola, por meio de cursos, é de grande relevância para o aprimoramento profissional, podendo, inclusive, consolidar o processo de acompanhamento sistemático das redes de ensino estaduais e municipais, mediante discussões com os profissionais docentes. No entanto, é decisivo o papel que o profissional da educação realiza no dia-a-dia da escola. (BRASIL, 2004b, p. 26).

O trabalho de formação continuada precisa ser objeto de reflexão, de estudos, de planejamentos e de ações coletivas, e estar intimamente ligado às vivências cotidianas. Assim sendo, a frequência em encontros sistemáticos e coletivos para estudos e proposições dentro da escola é tão importante quanto a participação em cursos externos. Esses encontros permitem uma articulação entre teoria e prática, o que é indispensável para um trabalho pedagógico qualificado. Além disso, contribuem para a democratização das relações intraescolares, na medida em que oferece oportunidades semelhantes ao grupo de profissionais da escola.

A reflexão dos profissionais da educação sobre a sua prática pedagógica para a construção de um projeto político-pedagógico autônomo, bem como a implementação das diretrizes de democracia do acesso, condições para permanência e de democracia da gestão, são essenciais para a qualidade social da educação. É essa a escola que o governo está construindo com os profissionais da educação. (BRASIL, 2004b, p. 26).

Sendo assim, ressalto que o trabalho docente requer um continuado processo de formação dos sujeitos sociais historicamente envolvidos com a ação pedagógica, que os capacite para o exercício e a reflexão sobre a própria prática, em atendimento às exigências e especificidades de seus alunos, tendo em vista uma educação mais autônoma, democrática e eficaz.

Os documentos orientadores do MEC se dedicam ainda à exposição de suas indicações para a reorganização dos currículos destinados ao EF de nove anos. Além das recomendações presentes nos materiais voltados para a orientação geral (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007a; BRASIL, 2004a; BRASIL, 2004b; BRASIL, 2005d; BRASIL, 2006b; BRASIL, 2009a; BRASIL, 2009b), foi elaborado o material intitulado *Indagações sobre currículo* (BRASIL, 2007b), um conjunto de cinco cadernos que discute, especificamente, a temática do currículo. E ainda o intitulado *Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica* (BRASIL, 2009c), um material contribuinte para a necessária atualização das DCN.

Apesar de compreender que as orientações curriculares também pertencem ao eixo de debate das questões pedagógicas (logo, a esse subcapítulo), por se tratar do tema de maior relevância para este trabalho, optei por apresentá-las separadamente no subcapítulo seguinte. Dessa maneira, as discussões a seguir terão como enfoque as orientações oficiais para as disciplinas escolares e os conteúdos curriculares, bem como o embate de opiniões existente em torno da implantação de um currículo nacional para a educação brasileira. Passo, então, a essas discussões.

#### *1.3.4 As orientações curriculares*

A análise da legislação educacional brasileira, mais precisamente a partir da CF/88, demonstra que o currículo tem sido tema frequentemente presente no foco de atenção do MEC. De acordo com Moreira (2003, p. 11), esse destaque é devido ao currículo ser um

significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades “[...] tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e jovens segundo valores tidos como desejáveis.” Sacristán (2000, p. 15) o concebe como essencial para a compreensão da escola: “Quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-la num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional.”

Apesar de toda essa valorização, não há consenso em relação ao que deve ser entendido pela palavra *currículo*, o que acarreta em uma profusão de definições e deixa o campo muito variado e extenso. Moreira (2003, p. 12) ressalta duas dessas várias concepções existentes. A primeira delas, mencionada por ele como a “[...] dominante ao longo dos tempos [...]”, percebe o currículo como o conhecimento escolar, tratado pedagógica e didaticamente pela escola e que deve ser aprendido e aplicado pelo aluno. Já na outra concepção citada, a qual valoriza mais a forma do que o conteúdo, o currículo passa a ser traduzido como o conjunto de experiências a serem vividas pelo estudante, sob a orientação da escola. Pacheco (2005) realça que, apesar da polissemia do termo e dos inúmeros significados existentes, o currículo é um instrumento de formação, com um propósito definido e que ora enfatiza as prescrições (documentos escritos), ora o processo (prática educativa), em um constante movimento polarizador. É o que Moreira (2003) definiu como *currículo formal* e como *currículo real* (ou *currículo em ação*). As concepções mais recentes de currículo incluem, além desses dois entendimentos, o *currículo oculto*, o qual, segundo Moreira (2003, p. 15), está relacionado com “[...] as regras e as normas não explicitadas que governam as relações que se estabelecem nas salas de aula.”. Silva (2003a, p. 150) sintetiza suas ideias acerca de currículo na seguinte passagem:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

O desenvolvimento da teoria educacional, que ganhou forças ainda maiores no cenário nacional a partir da década de 1980, possibilitou novas formas de entender as conexões entre o currículo e as relações de poder da sociedade. Para Pacheco (2005, p. 41-42), é possível compreender o currículo como um projeto de formação

que envolve conteúdos, valores, atitudes e experiências, cuja construção se faz “[...] a partir de uma multiplicidade de práticas inter-relacionadas através de deliberações tomadas nos contextos social, cultural (e também político e ideológico) e econômico.”.

O currículo passou a ser considerado um artefato social e cultural, portanto, não inocente nem neutro de transmissão do conhecimento social. “O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e particulares.” (MOREIRA; SILVA, 2009). Lopes (2004) complementa caracterizando-o como um processo de seleção e de produção de culturas capaz de instituir formas de organizar o que é selecionado, de modo a torná-lo apto para ser ensinado. Diante desse novo enfoque, Moreira e Silva (2009) reiteram que a preocupação agora precisa estar voltada para a percepção e para o entendimento de “a favor de quem” o currículo trabalha, ou seja, a qual grupo dominante ele atende, e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidos, em busca de formas de desenvolvimento do seu potencial libertador.

Lopes (2004) evidencia a centralidade que o currículo tem assumido nas políticas educacionais no mundo globalizado, sobretudo nas reformas da educação, nas quais as mudanças curriculares chegam a ser analisadas como se fossem a reforma em si.

[...] o currículo é o coração de um empreendimento educacional e nenhuma política ou reforma educacional pode ter sucesso se não colocar o currículo no seu centro. Pelas mudanças curriculares, o poder central de um país constrói a positividade de uma reforma muito mais ampla que a dos currículos, visando sua legitimação. As práticas curriculares anteriores à reforma são negadas e/ou criticadas como desatualizadas, de forma a instituir o discurso favorável ao que será implantado: mudanças nas políticas educacionais visando à constituição de distintas identidades pedagógicas consideradas necessárias ao projeto político-social escolhido. (LOPES, 2004, p. 110).

No Brasil, a CF/88, no art. 210, determina como dever do Estado para com a educação fixar “[...] conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (BRASIL, 1988). Assim, a partir dessa determinação, conforme expõem Beauchamp, Pagel e Nascimento (2007b), foram elaborados pelo MEC, a partir de 1995, Referenciais, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais. Essas matrizes curriculares, mais especificamente os PCN, criados no contexto das reformas educacionais da década de 1990, foram elaborados com a intenção de formular uma base comum nacional, que apontasse conteúdos e capacidades a serem adquiridos pelos alunos ao final do EF (BRASIL, 1997). Os PCN

também foram vistos como necessários para facilitar a avaliação do ensino, a formação de professores e a produção de livros didáticos. Como descrito pelo próprio documento (BRASIL, 1997), essa política curricular foi uma tentativa de organizar o sistema educacional brasileiro, sem deixar de reconhecer todas as diversidades existentes no mesmo, como a cultural, a étnica e a religiosa, a fim de formar, com base nos princípios democráticos, cidadãos participativos, reflexivos, autônomos e conhecedores de seus direitos e deveres. Por esse motivo, não podem ser considerados como um “[...] modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas.” (BRASIL, 1997, p. 10).

Entretanto, diante desse quadro, Carlos Roberto Jamil Cury (1996), inquieto por temer a não garantia ao respeito às diferenças, levanta questões como: qual deveria ser o tamanho desse “mínimo” elaborado pelo Estado? Até onde podem ir as “diretrizes” estabelecidas? Como elas podem ser definidas? Como discriminar especificamente as várias competências e responsabilidades? Na opinião desse autor, a instauração de um currículo mínimo é uma maneira mais direta de “vigiar” a estruturação de currículos e programas e a criação de livros didáticos, o que, por conseguinte, estaria muito mais próxima dos regimes fechados e, assim, da homogeneização, do que ao respeito às diversidades. Para Cury (1996, p. 14), esse detalhamento de conteúdos é “[...] mais uma forma de verticalismo homegeneizador do que um respeito às diferenças.” enquanto que, nos regimes politicamente mais abertos, os currículos nacionais unificados se apresentam de uma forma muito mais flexível e propositiva.

Segundo o autor, as discussões acerca de um currículo mínimo nacional não podem deixar de considerar que a escola pública brasileira é uma realidade complexa e multifacetada:

é preciso saber da “radiografia” das escolas realmente existentes, suas peculiaridades, seus *ethos*. As escolas brasileiras não são iguais. Suas condições de funcionamento são extremamente diversificadas por regiões, por classes, não sendo desprezível a presença de uma pluralidade étnica e cultural. É preciso partir dessa “radiografia” para imaginar um método criativo, de tal modo que a unidade nacional pretendida seja unidade, não uniformidade, na medida em que essa unidade passa pelo enfrentamento da diversidade. (CURY, 1996, p. 15).

Além disso, Cury, ao mencionar a existência de um currículo nacional, discute também a questão federativa, posto que, ao estabelecer currículos nacionais, mínimos curriculares e diretrizes gerais, o Governo Central determina a ideia e a prática de conteúdos

gerais válidos para toda uma nação. “Assim, pode-se interrogar: invade-se o território da autonomia dos estados quando a União impõe uma lista mínima de disciplinas? E o que dizer quando ela avança no sentido de um detalhamento destas?” (Cury, 1996, p. 5). Conforme Cury (1996, p. 4), é preciso haver diálogo entre as instâncias federativas “[...] a fim de que a criatividade também possa transparecer nas unidades federadas e nas próprias unidades escolares [...], evitando-se tanto a burocratização verticalista quanto um democratismo pulverizado.”.

Nesse sentido, apesar de os textos dos PCN afirmarem que esse conjunto de documentos orientadores foi criado a partir de discussões coletivas e com base em propostas pedagógicas de sucesso já existentes, Teixeira (2000) aponta o descontentamento de vários autores com a insuficiência de discussões e de prazos para a emissão de pareceres. Além disso, esses autores denunciaram a completa desconsideração de propostas estaduais e municipais na construção da matriz nacional e o interesse mercadológico na divulgação dos resultados alcançados pelos alunos nas avaliações aplicadas. Em meio a essas críticas, Cury (1996) questiona se uma proposta curricular, em qualquer nível administrativo, possa ser construída e efetivada sem que sua legitimidade perpassasse pela subjetividade dos profissionais da educação diretamente ligados a ela:

Desafio permanente para qualquer democracia é a natureza e o grau de participação que deve pautar a relação entre “dirigentes e dirigidos”. Desafio permanente para todos é o grau de flexibilidade dos dispositivos normativos para que não impeçam a crítica e a criatividade. (CURY, 1996, p. 6).

Havia ainda, entre esses profissionais da educação, o receio de que os PCN fossem estabelecidos como um currículo nacional que, juntamente com o sistema de avaliação do SAEB e com o FUNDEF, um mecanismo de financiamento, constituiriam uma reforma educacional, no Brasil, aos moldes da que já se instituía em vários outros países (TEIXEIRA, 2009).

Como constatado por Silva (2003b), o currículo é um dos elementos centrais das reestruturações e das reformas educacionais, pois se trata de um espaço no qual se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. “É por meio do currículo [...] que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua ‘verdade’.” (SILVA, 2003b, p. 10). Para esse autor, as políticas curriculares têm vários efeitos, interferindo nessas reformas. O primeiro desses valores seria o fato de as políticas curriculares serem, como textos, um

importante elemento simbólico do projeto social dos grupos no poder. Além disso, elas autorizam certos grupos de especialistas, ao mesmo tempo em que desautorizam outros; fabricam os objetos “epistemológicos” de que falam, por meio de um léxico próprio; interpelam indivíduos nos diferentes níveis institucionais aos quais se dirigem, atribuindo-lhes ações e papéis específicos; geram uma série de outros variados textos como diretrizes, guias curriculares e orientadores; movimentam toda uma indústria cultural montada em torno da escola e da educação como livros didáticos, material paradidático e material multimídia; e, por fim, na sala de aula, já transformada em currículo, define os papéis de professores e alunos e suas relações, redistribuindo funções de autoridade e de iniciativa e determinando procedimentos e concepções epistemológicas e também o que se passa por conhecimento válido e quais as formas válidas de avaliar a aquisição dos mesmos. “A política curricular, metamorfoseada em currículo, efetua, enfim, um processo de inclusão de certos saberes e de certos indivíduos, excluindo outros. [...]. O currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidade”. (SILVA, 2003b, p. 12).

No entanto, assim como no entendimento de Lopes (2004), toda política curricular é uma política cultural, uma vez que o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo. Dessa forma, recorrendo a Moreira e Silva (2009), ressalto que a cultura não é um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos de modo não-problemático, unitário e homogêneo às novas gerações. Em virtude disso, pode-se compreender que, mesmo sendo movimentado por intenções oficiais de transmissão de uma cultura oficial, o resultado do currículo, na prática, nunca será o intencionado, pois esse será ressignificado nos diferentes contextos culturais pelos quais passar. “[...] o currículo e a educação estão profundamente envolvidos em uma política cultural, o que significa que são tanto campos de produção ativa de cultura quanto campo contestados”. (MOREIRA; SILVA, 2009, p. 26).

De maneira consoante a essas ideias, Teixeira (2001, p. 2) parte do princípio teórico de que o currículo oficial não se configura necessariamente em currículo em ação:

Muitas vezes aquilo que nos parece um distanciamento da proposta oficial é uma forma “adaptada” da mesma. Outras, o currículo em ação proclama uma resistência ao oficial e acaba, na essência, por reproduzi-lo. A investigação sobre a leitura que uma determinada escola faz do currículo oficial, levando-a a se afastar ou a reproduzi-lo, traz uma grande contribuição na definição de políticas públicas no campo curricular.

E, por esse motivo, considera que a compreensão de como esse processo se dá favorece a todos aqueles que se dispõem a trabalhar na construção curricular (TEIXEIRA, 2001). No próprio texto do volume Introdutório dos PCN (BRASIL, 1997, p. 29) é possível presenciar a definição de projeto educativo como sendo "[...] a expressão da identidade de cada escola em um processo dinâmico de discussão, reflexão e elaboração contínua.". E o documento aponta, ainda, que a validade das propostas curriculares depende de estas estarem em consonância com a realidade social da escola e dos educandos (BRASIL, 1997). Logo, o currículo de cada instituição escolar deve ser elaborado dentro de seu contexto, em um processo que deve contar com a participação de toda equipe pedagógica, buscando um comprometimento de todos com o trabalho realizado, com os propósitos discutidos e com a adequação de tal projeto às características sociais e culturais da realidade em que a escola está inserida.

Lopes (2004, p. 111) é outra autora que destaca o papel ativo das instituições escolares e dos professores nas decisões curriculares, ao afirmar que toda política curricular é uma política de constituição do conhecimento escolar: “um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas).”. E ainda como elucidado pela autora (LOPES, 2004), as políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. São, portanto, produções para além das instâncias governamentais.

Contudo, Lopes (2004) não deixa de mencionar o poder privilegiado que a esfera de governo possui na produção de sentidos nas políticas. Para Moreira (2000), a definição da proposta curricular, que, para ele, corresponde “[...] a uma lista detalhada de conteúdos, procedimentos e avaliação para todas as escolas.” (MOREIRA, 2000, p. 119), deve ocorrer no âmbito do projeto pedagógico de cada escola. Porém, também ressalta que cabe aos órgãos centrais o estabelecimento dos objetivos gerais norteadores dos projetos:

centrar o currículo na concretude das realidades escolares não pode significar omissão da secretaria ou sua retirada do cenário. Pelo contrário, além dos indispensáveis recursos e incentivos a serem propiciados em uma interação constante com a escola, discussões entre os sujeitos dessa escola e técnicos comprometidos e abertos ao diálogo são necessárias para incrementar a qualidade do trabalho e garantir o sucesso da proposta, que é sempre uma intenção, um projeto, que adquire forma própria em cada escola e em cada sala de aula. (MOREIRA, 2000, p. 126-127).

Dessa forma, é essencial que as Secretarias e os demais órgãos oficiais responsáveis procurem acompanhar, entender e mesmo orientar como se materializam as propostas nas escolas, pois é a partir da discussão e da crítica das práticas e das atividades desenvolvidas é que se podem tomar as decisões referentes a como melhor implementar, questionar e/ou transformar a proposta (MOREIRA, 2000).

Barreto (1998) expõe que, se não houver esse assessoramento por parte das Secretarias, a autonomia dada aos entes federativos e aos municípios para a construção de suas propostas específicas praticamente só se efetivará, na prática, em virtude de um grande distanciamento entre as prescrições oficiais e as escolas, e não por uma deliberação expressa dos estabelecimentos de ensino e do seu corpo docente. Isso porque, dessa forma, a maioria dos professores nem chegam a tomar contato direto com as propostas. Conseqüentemente, atrelam-se aos livros didáticos adotados (BARRETO, 1998) e às práticas já arraigadas de um sistema massificado e padronizado de avaliações (APPLE, 2009), o que contribui para a diluição e para o empobrecimento das orientações curriculares já sistematizadas nos âmbitos educacionais.

Diante dessas constatações, Michael Apple (2009) discute sobre como deve ser o posicionamento dos profissionais e dos estudiosos da educação perante aos clamores por um currículo nacional. O referido autor, em princípio, afirma não se opor a essa ideia e nem à de avaliação. Todavia, apresenta questões que levam a refletir sobre as implicações que um currículo nacional pode ter, “[...] em tempos de triunfalismo conservador.” (APPLE, 2009, p. 62).

Para Apple (2009), é fundamental a percepção de que, ainda que não seja de maneira oficial, sempre existe um currículo nacional, disfarçado, “[...] determinado pela complicada inter-relação entre as políticas de adoção de livros didáticos do Estado e o mercado editorial que publica esses livros.” (APPLE, 2009, p. 63), os quais tomam como referência as orientações constantes em certas propostas curriculares, contribuindo, assim, para a disseminação de uma leitura particular que delas fazem os autores desses textos (BARRETTO, 1998). Apple (2009) questiona qual tipo de currículo nacional poderia ser o mais indicado: se o explícito, que certamente estaria vinculado a um sistema de objetivos nacionais e instrumentos de avaliação nacionalmente estandartizados, ou a um igualmente bem difundido, porém um pouco mais velado, estabelecido pela adoção de livros didáticos na rede pública.

A implementação dos PCN, no Brasil, por exemplo, não se concretizou como uma reforma educacional propriamente dita, ou, pelo menos, não da mesma forma explícita que

aconteceu em outros países. Contudo, como relata Teixeira (2009), os PCN, apesar de serem apenas propostas curriculares, portanto, de caráter não obrigatório, foram disseminados, por diferentes caminhos, para todo o Brasil. Suas orientações estão presentes nos livros didáticos, são amplamente difundidas nos cursos de formação dos futuros profissionais do magistério, cobradas em concursos para contratação de professores e, ainda, sua observância pelas escolas para a formulação dos PPP foi estabelecida como uma das metas do PNE (BRASIL, 2001). Nas palavras de Teixeira (2000), o “Exercício de autonomia, que poderia ser inclusive a recusa aos PCNs como conteúdo para a formação de professores, vira, nesse caso, descumprimento da Lei. O que antes parecia facultativo começa a ser obrigatório.”. Transformou-se, pois, em um currículo nacional, mas de forma disfarçada.

Apple (2009) menciona também que seja o currículo nacional explícito ou disfarçado, sempre há um sentimento crescente de que um conjunto padronizado de diretrizes e metas curriculares nacionais é indispensável para “elevar o nível” e fazer com que as escolas sejam responsabilizadas pelo sucesso ou fracasso dos seus alunos. Lopes (2006, p. 47) salienta que, nessa concepção, o currículo assume um caráter acentuadamente prescritivo, o qual menospreza o debate do “por que fazer” em virtude da valorização do “como fazer”. Para Pacheco (2000, p. 145), “desta lógica de mercado nascem os desígnios da eficácia, da qualidade, da diversidade e da heterogeneidade, desígnios estes introduzidos politicamente no sistema educativo em nome dos resultados e não dos processos.”. Como enfatizado por Apple (2009, p. 61), por trás das justificativas educacionais para o estabelecimento de um currículo e de um sistema de avaliação nacionais está “[...] uma perigosíssima investida ideológica.”. Assim, é preciso ter clareza de que grupo lidera tais esforços “reformistas” e de quem serão os principais “ganhadores” e “perdedores” em consequência de tudo isso (APPLE, 2009, p. 64).

Por outro enfoque, apresentado por Apple (2009, p. 74), um currículo nacional poderia ser uma política positiva, pois, ao prover uma estrutura que permite o funcionamento do sistema nacional de avaliação, também possibilita a criação de um procedimento que pode supostamente dar aos consumidores escolas com “selos de qualidade”, o que abre espaço para a operação das “forças de livre mercado”. Logo, o autor presume que,

se for para termos um mercado livre na educação, oferecendo ao consumidor um atraente leque de “opções”, então o currículo nacional e sobretudo o sistema de avaliação nacional atuarão, em essência, como uma “comissão de vigilância do Estado” para controlar os “excessos” do mercado. (APPLE, 2009, p. 74-75).

Ainda em conformidade com o exposto por Apple (2009), um currículo nacional também pode ser visto como um instrumento para prestação de contas, por meio do estabelecimento de parâmetros, para a avaliação das escolas feita pelos pais. Ao mesmo tempo, como ressalva o autor, o currículo nacional pode acionar um sistema em que as próprias crianças são classificadas e categorizadas. Desse modo, o currículo nacional, ao invés de possibilitar uma coesão social, acabará atuando como um “mecanismo para diferenciação mais rigorosa das crianças segundo normas fixas, *função essa cujos significados e origem social não são explicitados*” (APPLE, 2009, p. 75).

Assim, muito embora um currículo nacional possa ser concebido por seus proponentes como um meio de criar coesão social e de possibilitar melhoras nas escolas avaliando-as segundo critérios “objetivos”, assim como afirma Apple (2009, p. 75-76), os seus efeitos serão justamente o oposto:

Os critérios até poderão parecer objetivos, mas os resultados não o serão, dadas as diferenças de recursos e classe social e a segregação racial. Em lugar de coesão cultural e social, o que surgirá serão diferenças ainda mais acentuadas, socialmente produzidas, entre “nós” e “os outros”, agravando os antagonismos sociais e o esfacelamento cultural e econômico delas resultantes. (O mesmo ocorrerá em relação ao atual deslumbramento com a educação voltada para o resultado [...]).

Nesse momento é oportuno apontar que, em sociedades complexas, marcadas por uma distribuição desigual de poder, o único tipo de “coesão” possível é aquele em que as diferenças e as desigualdades são reconhecidas abertamente. Para isso, o currículo não deve ser apresentado como “objetivo”. Pelo contrário, deve subjetivar-se constantemente, ou seja, “deve ‘reconhecer as próprias raízes’ na cultura, na história e nos interesses sociais que lhe deram origem. Consequentemente, ele não homogeneizará essa cultura, essa história e esses interesses sociais, tampouco homogeneizará os alunos.” (APPLE, 2009, p. 76-77).

Já para Pacheco (2005), é a existência de um currículo comum a todo o sistema o que garante a todos os alunos uma autêntica escola comum. Dessa forma, aceita a existência de um currículo nacional, desde que ele seja flexível e permita adaptações de acordo com as necessidades locais, constituindo-se, assim, apenas um ponto de partida para as discussões e reinterpretações. Teixeira (2000) sugere que esse material seja lido, posteriormente discutido e, se assim for decidido, com base nas sugestões coletivas, levado em consideração, total ou

parcialmente, na elaboração das propostas pedagógicas. “E, feito isso, os PCNs não serão a base comum nacional, mas uma proposta a ser levada em conta para a definição dos valores que nortearão o ensino fundamental no Brasil.” (TEIXEIRA, 2000, p. 190). Segundo Moreira (2000), o currículo feito pela escola favorece o maior empenho dos atores envolvidos. Por esse motivo, o autor sugere ser o currículo centrado na escola, e não o decidido nos órgãos administrativos centrais, o que mais favorece o comprometimento de professores e alunos:

Devidamente engajados, serão eles os mais leais guardiões das iniciativas que ajudaram a conceber e a implantar. Tentativas de derrubá-las serão, então, rechaçadas. Aliás, a própria comunidade, habituada a uma escola que funciona bem, ajudará a cerrar fileiras em sua defesa. Cabe, então, promover estratégias que estimulem e preservem uma ampla participação nas diferentes etapas do processo. (MOREIRA, 2000, p. 126).

Pelo anteriormente exposto, pode-se observar que a implantação de políticas educacionais como a dos PCN são também tentativas de criação de espaços para discussões, reflexões e reinterpretações acerca da prática pedagógica. O mesmo acontece com a política de ampliação do EF para nove anos de duração, com matrícula obrigatória aos seis anos de idade. Nesse sentido, as orientações do MEC apontam ser esse momento de mudança uma oportunidade de rever e refletir sobre as concepções de currículo e seus desdobramentos em cada uma das escolas e Secretarias de Educação (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007b). Como defendido por Kramer (1997, p. 21), uma nova proposta curricular

[...] é um convite, um desafio, uma aposta. Uma aposta porque, sendo parte de uma dada política pública, contém um projeto político de sociedade e um conceito de cidadania, de educação e de cultura. Portanto, não pode trazer respostas prontas apenas para serem implementadas, se tem em mira contribuir para a construção de uma sociedade democrática, onde a justiça social seja de fato um bem distribuído igualmente a toda coletividade.

Por compreender que a ampliação do tempo de duração do EF exige um currículo novo, inserido em uma proposta pedagógica própria para ser desenvolvida, de forma coletiva e democrática, em cada escola (BRASIL, 2009b), o MEC, com a Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006a), incumbiu aos sistemas a reorganização de suas propostas curriculares, adequando-as às novas exigências do EF de nove anos. Com a pretensão de que a implementação dessa política se desse de forma mais democrática, de maneira que os diferentes atores desse processo educacional se sentissem de fato inseridos nele, não apresentou uma matriz curricular pronta, como fez com os PCN, em sua versão preliminar.

Ao contrário, buscou fortalecer um processo de debate com professores e gestores sobre a infância na EB, subsidiando tais discussões com seus documentos orientadores, para a posterior construção da proposta nacional, a partir dos entendimentos construídos nas propostas locais.

[...] é preciso, ainda, que haja, de forma criteriosa, com base em estudos, debates e entendimentos, a reorganização das propostas pedagógicas das secretarias de educação e dos projetos pedagógicos das escolas, de modo que assegurem o pleno desenvolvimento das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo, tendo em vista alcançar os objetivos do ensino fundamental [...]. (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007a).

No que tange à construção do currículo, Pacheco (2003, p. 121) argumenta que ela deve se dar de maneira coletiva e precisa ser feita “[...] na base de uma planificação partilhada, abarcando tanto as decisões da Administração quanto as decisões dos professores, alunos, pais e outros intervenientes.”. E complementa defendendo que “O currículo é construído, assim, pela partilha de tomada de decisão em que o professor intervém ativamente em um processo no qual não fica reduzido a um implementador da decisão política, centralizada, burocrática e hierárquica.” (PACHECO, 2003, p. 121).

Contudo, essa autonomia de organização conferida aos sistemas pelo MEC não pode ser confundida com soberania, autorizando o ente federado a descumprir o estabelecido pelas legislações nacionais como a CF/88 e a LDB/96 (BRASIL, 2009b). Dessa forma, a flexibilidade de organização curricular possibilitada às instâncias educacionais é a estabelecida pelo art. 26 da LDB/96 (BRASIL, 1996), que permite, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, a complementação de uma base nacional comum existente, por uma parte diversificada, para atendimento das exigências locais da escola.

Conforme explicitado por um dos documentos do MEC (BRASIL, 2009b), o CNE, em cumprimento às suas funções normativas e de atividade permanente, foi encarregado de elaborar as diretrizes e orientações a serem observadas pelos sistemas de ensino, para a reorganização do EF de nove anos. Às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação coube a atualização das respectivas propostas pedagógicas, bem como a elaboração do Plano de Implementação do Ensino Fundamental de nove anos. E, finalmente, às escolas, foi requerida a reformulação do Regimento Escolar. Para tanto, em todas as instâncias educacionais deveriam ser consideradas a reestruturação do EF e suas novas exigências estruturais, administrativas, pedagógicas e curriculares.

As orientações curriculares do MEC estão presentes, basicamente, em três documentos: o *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007a), o *Indagações sobre currículo* (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007b) e *Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica* (BRASIL, 2009c).

O primeiro material citado (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007a), como já apresentado em outro capítulo desse trabalho, é constituído por nove textos, os quais foram elaborados por especialistas das áreas de EI e séries iniciais do EF. Os textos têm como foco o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de seis anos de idade ingressantes no EF, sem perder de vista a abrangência da infância de seis a dez anos de idade nessa etapa de ensino.

O documento (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007a) elenca uma série de perguntas dos sistemas de ensino sobre o currículo para as classes das crianças de seis anos de idade existentes no início do processo de ampliação do EF, tais como: O que trabalhar? Qual é o currículo? O currículo para essa faixa etária será o mesmo do último ano da pré-escola? O conteúdo para essa criança será uma compilação dos conteúdos da pré-escola com os da primeira série ou do primeiro ano do Ensino Fundamental de oito anos?

Na tentativa de responder essas e outras indagações pertinentes, o documento orientador (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007a), inicialmente, reafirma que a criança ingressante no EF passou a fazer parte de uma etapa de escolarização obrigatória e, portanto, precisa ser atendida em todos os objetivos legais e pedagógicos estabelecidos para essa etapa de ensino, o que inclui a demanda por uma proposta curricular que atenda a suas características, potencialidades e necessidades específicas. Por esse motivo, o MEC volta a destacar que não se trata da compilação de conteúdos de duas etapas da EB, mas da construção de uma nova proposta pedagógica, coerente com as especificidades das crianças de seis anos e também das faixas etárias seguintes.

Outro tópico retratado pelo material (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007a) diz respeito à ênfase dada à alfabetização no ciclo inicial do EF. Apesar de reconhecer a essencialidade desse conhecimento e a possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento devido ao maior tempo para se apropriar desses conteúdos, ressalta que o ensino, nessa fase inicial de escolarização, não deve ser reduzido a essas aprendizagens. E retoma a ideia de que a proposta pedagógica (e, contida nela, a curricular), seja organizada de forma criteriosa, com base em estudos, debates e entendimentos, de modo a assegurar o pleno desenvolvimento das crianças em seus aspectos

físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo, tendo em vista o alcance dos objetivos do EF e a ampliação das possibilidades de aprendizagem.

O *Indagações sobre currículo* (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007b) é um conjunto composto por cinco cadernos, um para cada eixo trabalhado, elaborados pelo MEC, que proporcionam reflexões em torno do currículo e que propõem o estudo coletivo nas escolas e nos sistemas de ensino sobre o tema.

Por esses cadernos perpassa a concepção de que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos, mas

São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico. As indagações revelam que há entendimento de que os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade. Cabe a nós, como profissionais da Educação, encontrar respostas. (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007b, p. 9).

Os cadernos se identificam como um conjunto de textos no qual prevalece um trato dialogal, aberto, buscando incentivar esse exercício de cultivar sensibilidades teóricas e pedagógicas para identificar e ouvir as indagações que vêm das teorias e práticas e para apontar reorientações. Em cada um desses cadernos são apontadas e sinalizadas atividades que já acontecem em muitos coletivos, escolas e Redes, como tempos de estudo; organização de oficinas, congressos, debates de reorientações curriculares, de reinvenção de processos de apreensão do conhecimento e de organização de convívios; trato de dimensões da formação em projetos; reinvenção das avaliações por valores igualitários e democráticos; respeito à diversidade e superação das desigualdades etc. Dessa forma, o que o material espera é contribuir com o profissionalismo dos professores da EB, mediante a garantia do direito à formação e da atuação como sujeitos de seu trabalho (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007b).

Já o *Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica* (BRASIL, 2009c), apesar de não ter sido elaborado especificamente para a orientação do processo de ampliação do EF para nove anos, pode ser considerado como uma rica fonte de informações norteadoras para a reconstrução das propostas curriculares dessa etapa escolar. A publicação apresenta, dentre outros objetivos, o de atualizar e revisar as atuais DCN, tanto para a EI, quanto para o EF e para o EM. Além disso, intenta elaborar uma concepção sobre o currículo e proposições de organização curricular da EB no Brasil;

promover um debate nacional sobre o currículo da EB; elaborar novas orientações e proposições curriculares da base nacional comum e metodologias a serem desenvolvidas em cada etapa da EB; e valorizar os sujeitos envolvidos diretamente no processo educacional.

O documento justifica sua elaboração mediante a urgência constatada de enfrentar alguns entraves que se situam na escola, como a construção de currículos que se mostrem mais adequados à realidade dos estabelecimentos escolares e às necessidades de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Para isso, é imprescindível a criação de subsídios para que os sistemas possam formular e desenvolver currículos atualizados, atraentes e capazes de facilitar o acesso de todos aos bens simbólicos produzidos na vida social. Além disso, urge que tais currículos tanto promovam a formação de uma base nacional comum quanto acolham a diversidade que caracteriza a sociedade brasileira e nossas escolas.

No que diz respeito a currículo, o material do MEC também ressalta o caráter fortemente polissêmico da palavra.

Ela designa várias coisas: pode ser um atalho em um caminho ou o próprio caminho; pode ser uma corrida ou o ato de correr; pode ser a programação pedagógica do que é ensinado aos alunos; pode ser o documento que reúne os dados relativos a uma pessoa (em termos de sua formação, experiências, realizações etc.), o que usualmente tem sido denominado de *curriculum vitæ*. Ou seja, o currículo é visto como um espaço físico, como uma ação, como um programa, como um documento e assim por diante. (BRASIL, 2009c, p. 8).

Da mesma forma, o documento (BRASIL, 2009c) aponta que fatores sócio-econômicos, políticos e culturais, têm contribuído para que o currículo seja concebido como: i) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; ii) as experiências de aprendizagem vividas pelo aluno na escola e pelas quais ela assume responsabilidade; iii) os planos pedagógicos formulados pelos profissionais da educação; iv) os objetivos a serem atingidos pelo processo educativo; v) os processos de avaliação, que acabam por determinar o que será ensinado nos diferentes níveis de ensino.

O material analisado (BRASIL, 2009c) argumenta ainda que, embora nenhuma dessas concepções emergentes possa ser vista como a mais correta ou mesmo como a mais adequada, cabe afirmar que as discussões sobre currículo incorporam, necessariamente, discussões sobre os conhecimentos escolares, os procedimentos de ensino, as relações sociais que se desenvolvem na escola, os valores a serem adotados e as identidades a serem construídas pelos estudantes. Ou seja, os elementos que precisam ser considerados quando se intenta organizar uma escola ou um sistema escolar.

A partir dessa percepção, o MEC sugere que a palavra currículo seja concebida como “[...] as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades dos estudantes.” (BRASIL, 2009c, p. 9). Em outros termos, currículo, nesse enfoque dado pelo MEC, deve corresponder ao conjunto de esforços pedagógicos promovidos na escola, com o propósito de organizar e tornar efetivo o processo educativo.

Para findar as discussões relativas às orientações curriculares para a reorganização do EF presentes nos materiais norteadores do MEC, recorri mais uma vez ao *Indagações sobre currículo* (BRASIL, 2009c). Esse material destaca a necessidade de diretrizes e orientações, não só para o EF, mas também para as demais etapas da EB, que efetivamente dialoguem com o currículo praticado nas escolas e com os conhecimentos e saberes dos estudantes, o que tem sido, de acordo com a publicação, ignorado pelas recentes reformas educacionais, nas quais o currículo tem assumido uma posição central.

Se a perspectiva atual é construir outro projeto de educação e de sociedade, é preciso começar questionando os padrões universais do conhecimento escolar. É preciso abandonar o modelo de “currículo padronizado e prescrito”, compreendendo-se a escola como espaço de pluralidade de saberes e de racionalidades e não como um espaço uniforme ou homogêneo. (BRASIL, 2009c, p. 11).

O currículo, desse modo, expressa os ideais político-pedagógicos da instituição em que se desenvolve, englobando, como já ressaltado, as experiências vivenciadas pelos alunos em seu tempo de escolarização. Constitui, portanto, como interpretado pelo material orientador (BRASIL, 2009c), um instrumento político, cultural e científico, formulado com base em uma construção coletiva.

#### **1.4 O processo de implementação do Ensino Fundamental de nove anos no Brasil: estatísticas, resultados e experiências**

Embora a Lei nº 11.274 tenha sido implantada no ano de 2006, como constatado por Saveli (2008), a matrícula de crianças de seis anos no EF já é uma realidade no cenário brasileiro há muito tempo, desde que foi facultada aos sistemas pela LDB/96.

Os dados do censo escolar de 2004, sintetizados na Tabela 3, a seguir, sustentam a constatação de Saveli (2008).

**Tabela 3: Ensino fundamental de nove anos – número de municípios, de estabelecimentos e de matrículas, por dependência administrativa – Brasil (2004)**

UF	Municípios com Ensino Fundamental de 9 anos		Estabelecimentos com Ensino Fundamental de 9 anos		Matrículas de crianças de até 6 anos de idade no Ensino Fundamental de 9 anos	
	Rede Estadual	Rede Municipal	Rede Estadual	Rede Municipal	Rede Estadual	Rede Municipal
AC	-	3	-	41	-	356
AL	1	1	4	1	226	85
AM	16	7	99	243	1.985	9.164
AP	-	-	-	-	-	-
BA	-	22	-	709	-	9.125
CE	4	139	21	2.747	422	41.794
ES	-	6	-	119	-	1.765
GO	150	47	393	489	3.264	15.905
MA	-	10	-	423	-	9.165
MG	536	689	2.207	7.014	34.177	95.623
MS	-	-	-	-	-	-
MT	99	59	356	425	8.033	12.743
PA	2	2	2	90	13	4.517
PB	-	2	-	142	-	2.388
PE	4	12	4	518	6	10.902
PI	4	6	32	230	797	4.331
PR	-	7	-	261	-	19.428
RJ	80	92	689	3.983	3.943	63.268
RN	109	11	261	291	9.360	2.643
RO	-	3	-	120	-	4.022
RR	-	-	-	-	-	-
RS	24	45	43	397	517	6.670
SC	-	16	-	248	-	8.806
SE	-	-	-	-	-	-
SP	-	11	-	68	-	2.275
TO	-	2	-	58	-	1.151
<b>Total</b>	1.029	1.192	4.111	18.617	62.743	326.126
<b>TOTAL</b>	2.221		22.728		388.869	

Fonte: BRASIL (2005d), elaboração própria.

De acordo com o explicitado no segundo relatório do programa de ampliação do EF para nove anos (BRASIL, 2005d), o ano de 2004 apresentou um avanço substancial no atendimento às crianças de seis anos. Os dados do censo escolar, como o próprio relatório cita, mostram que, até 2003, o número de alunos matriculados no EF de nove anos da rede

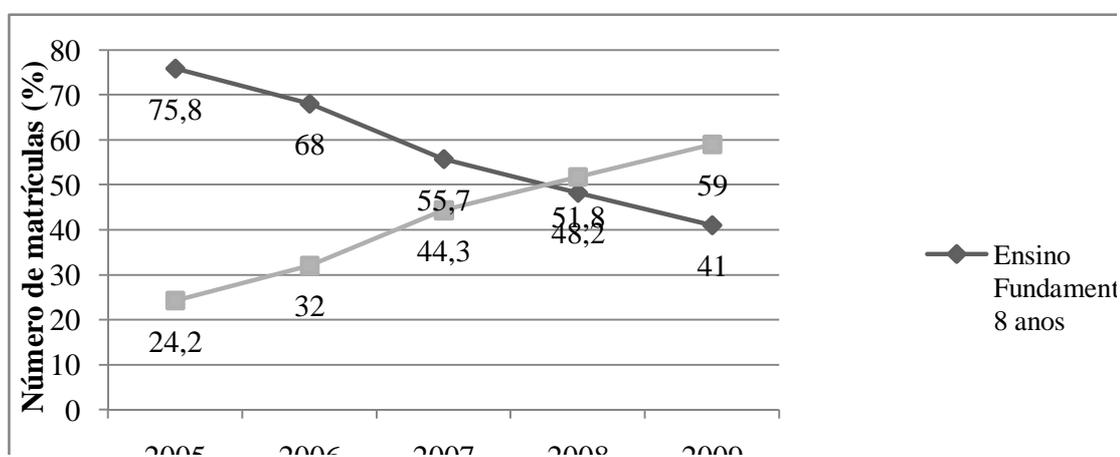
pública (estadual e municipal) era de 3.900.000, distribuídos em 11.510 estabelecimentos. Já em 2004, esse número de matrículas subiu para 7.398.128 alunos, distribuídos em 22.728 estabelecimentos públicos. Em 2009, o número de crianças matriculadas no EF de nove anos chegou a 18.710.556 ingressantes, valor que corresponde a 59% do total de matrículas no EF (EF de oito e EF de nove anos).

A Tabela 4 e o Gráfico 1 abaixo ajudam a acompanhar como tem sido essa evolução do número de matrículas no EF, em ascendência no novo formato com nove anos de duração e em declínio para o modelo de oito anos. O Gráfico 2, na página seguinte, também apresenta uma evolução de matrículas, porém, limita-se às do primeiro ano do EF de nove anos. E o Anexo B sintetiza dados quantitativos sobre a implantação do EF de nove anos em todo o Brasil, por região e unidade federativa, de 2005 a 2009, no intuito de diagnosticar esse processo no período considerado.

**Tabela 4: Evolução do número de matrículas no Ensino Fundamental de oito e de nove anos – Brasil (2005-2009)**

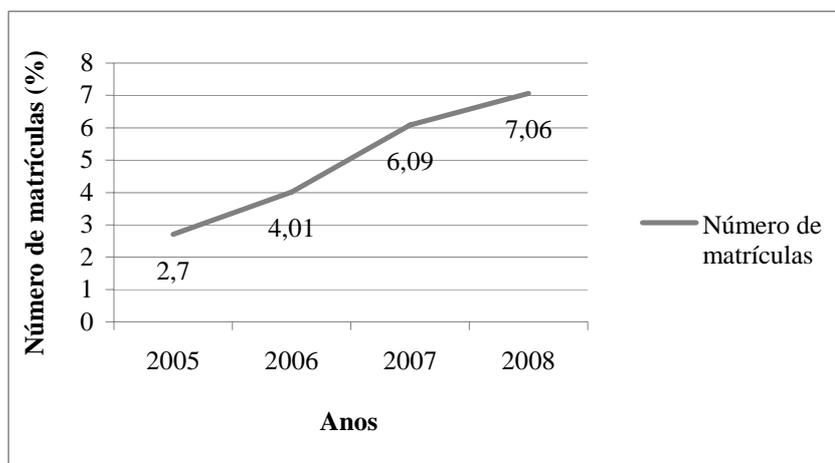
Ano	Matrículas no Ensino Fundamental de 8 anos		Matrículas no Ensino Fundamental de 9 anos		Matrículas no Ensino Fundamental
	Total	%	Total	%	Total
2005	25.420.742	75,8	8.113.819	24,2	33.534.561
2006	22.617.048	68,0	10.665.615	32,0	33.282.663
2007	17.902.029	55,7	14.220.244	44,3	32.122.273
2008	15.454.671	48,2	16.632.029	51,8	32.086.700
2009	12.994.972	41,0	18.710.556	59,0	31.705.528

Fonte: MEC/INEP, elaboração própria.



**Gráfico 1:** Evolução do número de matrículas no Ensino Fundamental de oito e de nove anos no Brasil (2005-2009)

Fonte: MEC/INEP, elaboração própria.



**Gráfico 2:** Evolução do número de matrículas no primeiro ano do Ensino Fundamental no Brasil (2005-2008)  
**Fonte:** MEC/INEP, elaboração própria.

Os números encontrados são expressivos, contudo, é preciso analisar, também de forma qualitativa, os processos de implementação pelos quais a política passou, que culminaram nestes resultados.

Nesta parte do capítulo, além de apresentar dados estatísticos e experiências de implementação, busco contrapor opiniões de autores sobre essa ampliação do EF, as quais explicitam dúvidas, dificuldades, críticas e elogios à política.

Muitos autores são favoráveis à ação do MEC de ampliar o tempo de escolarização obrigatória no Brasil. Esméria Saveli (2008), por exemplo, considera que essa é uma política afirmativa que representa um avanço no contexto educacional do país, pois “[...] democratiza o acesso, dando oportunidades a todos independente da classe social a que pertença.” (SAVELI, 2008, p. 70). Dessa forma, a citada autora entende a ampliação da escolarização obrigatória como uma conquista, principalmente das chamadas “classes populares”, e que deve ser entendida e estendida cada vez mais. Nesse sentido, é oportuno reiterar que a EC nº 59/2009 ampliou ainda mais esse tempo de educação obrigatória, que passou de nove para quatorze anos, abrangendo toda a Educação Básica (EB), determinação esta que deverá ser efetivada, progressivamente, até o ano de 2016 em todo o território nacional.

Luciene Vieira (2009, p. 4) concorda com Saveli (2008) ao afirmar que o EF de nove anos “[...] constitui uma importante conquista para as populações infantis e para as famílias, e uma ação necessária para promover a equidade no atendimento às crianças de seis anos, sobretudo em redes de ensino que ainda não ofertam a educação infantil.”. Para essa autora, a busca pela equidade é devida ao fato de que a EI, pela não obrigatoriedade, não era oferecida de forma a atender à demanda e, assim, muitas crianças com menos de sete anos eram

excluídas do sistema de ensino. Além desse motivo, ainda na concepção de Vieira (2009), a promulgação da Lei nº 11.274/2006 foi uma forma de dar um embasamento legal aos inúmeros estados e municípios que já haviam iniciado a implementação do EF de nove anos em seus sistemas.

A autora Doralice Gorni (2007) entende que a ampliação do EF pode representar, se não se limitar aos aspectos políticos e estruturais, uma nova possibilidade de o país conseguir implementar, de fato, uma política que dê resultados positivos na melhoria da qualidade educacional.

Cristiane Marangon (2008) e Antônio Augusto Batista (2006) são outros dois exemplos de autores que aprovam o EF de nove anos. Para eles, o acréscimo de um ano de escolarização garante ao aluno mais tempo e mais chances para aprender e, por isso, pode contribuir para melhorar índices de aprendizagem e diminuir as taxas de analfabetismo e de fracasso escolar no Brasil.

Para ilustrar os dizeres dos autores supracitados, a Tabela 5, na página seguinte, traz os resultados observados (de 2005 e 2007) e projetados (de 2007 a 2021) do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>9</sup>. Sem ter a intenção de apresentar conclusões, o que para o momento poderia ser precipitado, e sem deixar de considerar outras políticas concomitantes, é possível perceber que o IDEB observado no ano de 2007 teve um aumento importante em relação ao anterior, de 2005, e chegou a superar em 0,3 pontos o valor projetado para o mesmo ano, igualando-se à projeção realizada para o ano de 2009. Esses dados permitem levantar a hipótese de que o EF de nove anos pode estar contribuindo, ainda que de forma tímida, para a melhoria da qualidade educacional. É possível pensar dessa maneira porque o IDEB é um indicador não só de resultados de avaliações sistemáticas, mas também do fluxo escolar. Assim, se o IDEB aumenta e ainda supera a expectativa traçada, é porque, conseqüentemente, também melhoraram o desempenho dos alunos nas avaliações e as taxas de aprovação escolar. Ou seja, progressivamente, a política de ampliação do EF vai cumprindo a sua parcela de contribuição para a reversão do quadro educacional de baixa qualidade do país.

---

<sup>9</sup> O IDEB foi criado pelo INEP em 2007. Busca reunir em apenas um indicador estatístico os conceitos de *fluxo escolar* e *médias de desempenho nas avaliações*. É calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações SAEB e Prova Brasil. Tem como objetivo conseguir resultados sintéticos e facilmente assimiláveis, a fim de possibilitar o diagnóstico da situação e a definição de metas de qualidade educacional para os sistemas. O PNE estabelece como meta que, até o ano de 2022, o IDEB do Brasil seja 6,0, média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos.

**Tabela 5: IDEB e projeções das séries iniciais do Ensino Fundamental no Brasil (2005-2021)**

Ano	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
<b>IDEB</b>	3,8	4,2	-	-	-	-	-	-	-
<b>Projeção</b>	-	3,9	4,2	4,6	4,9	5,2	5,5	5,7	6,0

Fonte: MEC/INEP, elaboração própria.

Mas não pode deixar de ser mencionado que outros trabalhos apontam o quanto foi desafiadora essa tarefa de reorganização do EF. A autora Doralice (2007), por exemplo, realizou uma investigação, em diferentes cidades e regiões do estado do Paraná, com o objetivo de averiguar como a discussão a respeito da ampliação do EF para nove anos chegou às escolas do local pesquisado, bem como de que forma elas estavam se preparando para esse processo. Para tanto, foram realizadas entrevistas com representantes dos respectivos núcleos e secretarias de educação e com diretores e vice-diretores de escolas. O estudo constatou que, até a data em questão, pouco se sabia acerca da proposta de ampliação do EF. Pelo menos no que se dizia a respeito dos sistemas pesquisados por Gorni, muitas eram as dúvidas e preocupações que ali ainda pairavam, geradoras até mesmo de desconfiança das possibilidades de sucesso da lei.

A partir dos resultados da pesquisa, Gorni (2007) apontou algumas justificativas para as dificuldades encontradas pelos sistemas investigados para o cumprimento da medida legal que amplia a escolarização obrigatória. Dentre elas, destaco: inexistência de uma ação planejada, organizada e sistemática de assessoramento às escolas na implantação do EF ampliado; falta de conhecimento, por parte das escolas, das informações oficiais relativas ao programa de ampliação do EF; ausência de condições concretas para a implantação da política.

Uma reportagem publicada no *site* da revista Nova Escola (HEIDRICH; GUIMARÃES, 2008), periódico de grande circulação entre os profissionais da educação, acrescentou outros motivos aos já expostos por Gorni, dessa vez, com abrangência nacional: inexistência de matriz curricular para essa faixa etária; ausência de espaço físico suficiente e adequado para receber essas crianças de seis anos (especialmente nas escolas das regiões Norte e Nordeste); em alguns casos, obstáculos políticos, como gestores estaduais e municipais que preferem manter os alunos de seis anos na EI, por julgarem ser esta a melhor opção pedagógica; falta de autonomia dos municípios que não possuem conselhos municipais

de educação e ficam na dependência das deliberações do Estado; problema de financiamento; falta de material e de professores adequados.

Diante de tantas dificuldades, não faltou espaço para as críticas à ampliação da escolaridade obrigatória. Zan (2005), por exemplo, abre questionamento sobre as razões que levam o Governo Federal a investir no atendimento às crianças de seis anos no EF quando, na verdade, elas já eram atendidas na EI. Se o pretexto é a garantia de um direito, não seria suficiente investir numa política de fortalecimento da rede já existente e voltada para essa fase de escolarização? Se considerar que o atendimento público à EI sempre esteve muito aquém da demanda, não seria mais simples – e tão (senão mais) eficaz quanto – universalizar e tornar obrigatório o último ano da EI?

O trabalho de Ronsoni (2008) ressalta a preocupação por parte dos sistemas e das escolas em reconstruir suas propostas, e de forma a garantir o que estava contido na LDB/96 em relação à EI no que se refere às crianças de seis anos de idade, ou seja, o direito a um desenvolvimento integral. No entanto, observa que a maioria dessas propostas foi reformulada apenas com o objetivo de cumprir, formalmente, uma exigência legal em vigor:

O que a experiência até aqui observada tem evidenciado, com algumas exceções, é que boa parte das escolas tem elaborado seus projetos pedagógicos apenas para serem enviados às Secretarias onde, por sua vez, são apenas carimbados e burocraticamente homologados; [...] até onde temos acompanhado, a preocupação centrou-se muito mais em questões formais do novo sistema de atendimento do que em sua organização didático-pedagógica. (RONSONI, 2008, p. 7).

Dessa forma, Ronsoni (2008) pondera que, embora o MEC tenha demonstrado preocupação diante da ampliação da escolaridade obrigatória, os sistemas pareceram não ter condições – ou vontade política – para prepararem sua estrutura de forma a garantir um mínimo de qualidade antes que a implantação do Ensino Fundamental de nove anos ocorresse, ainda que isto estivesse previsto em suas propostas.

Gorni (2007) também concorda com esse pensamento e evidencia a dificuldade do sistema educacional brasileiro, em geral, de conseguir transpor para a prática tudo aquilo que foi proposto:

[...] dadas as dimensões do sistema educacional brasileiro, o maior problema que tradicionalmente enfrentamos é a materialização das propostas no âmbito das escolas. Disto decorre que o elemento mais forte que subsidia e justifica a proposição de um projeto, uma proposta ou lei, é o que primeiro se fragiliza, quando tentamos passar do nível da proposição ao da ação. (GORNI, 2007, p. 70).

Barretto e Mitrulis (2001) mencionam o caráter economicista e mercadológico que tem orientado as políticas educacionais nas últimas décadas que, no caso da ampliação do EF, pode ser compreendida mais como uma estratégia para aproximar a realidade educacional brasileira à dos países vizinhos na América Latina e, conseqüentemente, contribuir para a consolidação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL). Contudo, Romualdo Portela (2007) rebate esse ponto de vista ao afirmar que os organismos internacionais são sim importantes agentes e, portanto, devem ter sua influência considerada, porém, estão muito longe de ditar “as regras do jogo”. Ele defende que as políticas, ainda que sejam pautadas por uma agenda “mundializada”,

[...] em cada país sua concretização se dá com diferenças, em ênfase e amplitude, decorrentes de história e trajetória específicas. Dessa forma, pela natureza e expressão da economia brasileira, ainda que as agências internacionais sejam um agente importante, longe estão de serem os determinantes dos resultados das políticas efetivamente implementadas. (PORTELA, 2007, p. 664).

Outro apontamento observado, também presente nos artigos de Zan (2005) e de Gorni (2007), problematiza a forma como a Lei nº 11.274/2006 foi aprovada. As críticas nesse sentido mencionam a escassez de discussões realizadas *a priori*, inclusive, dentro do próprio CNE (ARELARO, 2005). E acrescenta a afirmação de que esses momentos elucidativos foram ainda mais raros no âmbito dos professores e da comunidade escolar em geral. Utilizando-se das palavras de Arroyo (1999), Dirce Zan (2005, p. 134) aponta que é um “[...] estilo próprio das políticas oficiais para a educação no Brasil [...]” acreditar “[...] que a inovação só pode vir do alto, de fora das instituições escolares, feita e pensada para elas e para seus profissionais, para que estes troquem por novos, como trocam de camisa ou blusa, velhas fórmulas, currículos, processos e práticas.” Gorni (2007, p. 70-71). questiona se o trabalho de orientação realizado pelo MEC através de seus documentos norteadores não deveria ter acontecido em um momento anterior à implantação da lei:

[...] cabe destacar que, embora o documento que trata das orientações gerais aponte, adequadamente, alguns caminhos que devem ser percorridos coletivamente no interior das escolas e demais instâncias do sistema educacional antes da implementação da proposta, cabe-nos indagar se: 1) este processo não deveria anteceder e, portanto, subsidiar a decisão de implantação da proposta e o estabelecimento do prazo legal para que a mesma se concretize?

É oportuno voltar a destacar aqui, no entanto, que a ampliação do EF para nove anos já estava previsto na LDB/96, ou seja, dez anos antes da sua implantação nacional pela Lei nº 11.274/2006. Nesse período, como já visto, o EF ampliado, com matrículas a partir dos seis anos de idade, já era realidade em vários estados e municípios do Brasil. O MEC realizou vários encontros com diversos profissionais da educação responsáveis pelos sistemas de ensino. E após a promulgação da lei, no início de 2006, os sistemas tiveram ainda até o ano de 2010 para implementá-lo. Ou seja, “[...] a ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos, com a antecipação da escolarização, iniciando-se aos 6 anos de idade, embora esteja no foco das discussões educacionais atuais, não é tão recente e tão nova quanto parece.” (PARENTE, 2008, p. 95). Diante de todo este contexto exposto, não é aceitável a afirmação de que a política de ampliação do EF foi implantada de forma totalmente precoce, sem discussões, sem esclarecimentos, conforme afirmaram alguns autores. Ainda que possa ter sido insuficiente, foi possível conferir que ela foi, sim, objeto de discussão no cenário nacional e também de experimentação ao longo de todos esses anos que antecederam sua oficialização por meio de um mecanismo legal e que houve tempo considerável para discutir, repensar e reorganizar o EF. Portanto, o questionamento cabível não deveria estar relacionado com a precocidade ou não da implantação da lei, mas sim aos motivos geradores de tantas dúvidas e dificuldades por parte dos sistemas, de forma que eles possam ser sanados e a política seja implementada de fato e com sucesso.

Obviamente essa não é uma tarefa fácil, pois ampliar a duração do EF implica várias modificações, aliás, implica uma completa reformulação dos sistemas. E não existem “receitas prontas” para isso, modelos a serem meramente copiados. O que existem são experiências já consolidadas, que podem ser tomadas como ponto de partida para a construção das próprias propostas. Mas essas reformulações necessárias exigem também a realização de um trabalho que tenha como referência a legislação vigente, as recomendações do MEC, a reflexão sobre a própria prática e as requisições e possibilidades da realidade local. Além disso, é de extrema importância que seja um trabalho coletivo, que envolva toda a comunidade escolar. De acordo com Luciene Vieira (2009, p. 15), o envolvimento da

comunidade escolar é indispensável para o sucesso de uma política educacional implementada:

As várias experiências já relatadas sobre a implementação de reformas educacionais no Brasil, como os ciclos, por exemplo, sinalizam a importância da participação dos diferentes atores na sua implementação, afinal se as escolas e professores não se sentirem como partes atuantes nos processos de melhoria da qualidade de ensino, dificilmente haverá um movimento de mudança real das práticas “ultrapassadas”, “tradicionais”, “ineficientes” que caracterizam o ensino ainda hoje.

A citação acima, ao se referir à imprescindível mudança das práticas presentes na escola, leva à cogitação de que, mais do que falta de discussão, preparo e suporte por parte do MEC, a principal dificuldade para a implementação do EF de nove anos tem sido a de transformar essa cultura escolar tradicionalista, predominante e já “enraizada” nas redes de ensino. Essa cultura, segundo Ronsoni (2008, p. 5), “[...] se revela como ‘engessada’, pouco permeável ao contexto em que se insere, aos universos culturais das crianças e jovens a que se dirige e à multiculturalidade das nossas sociedades.”. Vera Candau (2008) a caracteriza como uma cultura padronizada, homogeneizadora, ritualística, formal, pouco dinâmica, que enfatiza processos de mera transferência de conhecimentos e referente à cultura de apenas determinados atores sociais, mas que, ainda assim, é considerada como universal. Se essa cultura escolar não for revista pelos sistemas, a alteração prática do EF de oito para nove anos poderá se constituir de modo arbitrário, sem a devida atenção no que tange à qualidade da educação oferecida. E a consequência disso certamente contribuirá para a perpetuação do fracasso, da reprovação e da não aprendizagem dos alunos (RONSONI, 2008). Nas palavras do autor,

A obrigatoriedade da matrícula das crianças com seis anos no Ensino Fundamental de nove anos, instituída no Brasil pela Lei Federal de nº. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, não é, obviamente, a “solução mágica” para a questão educacional brasileira, mas pode, como uma política afirmativa, no conjunto de outras ações políticas e pedagógicas, colaborar na qualidade do ensino, especialmente o público. [...] A cultura escolar parece-nos ser o cerne da questão quando discutimos o sistema de ensino, visto que uma mudança precisa ser incorporada pela cultura já existente, moldada a partir dos seus interesses, para poder fazer parte dela. (RONSONI, 2008, p. 9).

Portanto, creio que, no momento atual, já não é pertinente a discussão sobre o “ser contra” ou o “ser a favor” da ampliação do EF, pois a política já foi implantada, a lei já foi

instituída. Julgo que o melhor caminho a ser percorrido agora é o da busca de soluções que viabilizem o sucesso dessa implantação.

A revista Nova Escola *on line*, em julho de 2008, realizou um trabalho de pesquisa de informações em todas as Secretarias Estaduais de Educação do país e também nas Secretarias Municipais das mais importantes capitais. Esse trabalho (MAIS E MENOS, 2008), conforme consta no próprio *site* da revista, visou detalhar dificuldades e soluções encontradas na implantação do EF de nove anos. Dentre as Secretarias consultadas, apenas doze, sendo seis estaduais, a do Distrito Federal e cinco municipais deram o retorno para a revista. E todas essas que se manifestaram já tinham implantado o EF ampliado. Conhecer e compartilhar experiências pode ser uma alternativa para que os sistemas encontrem e consigam percorrer esse caminho direcionado para o alcance dos objetivos almejados pela política: contribuir para uma educação equitativa e de qualidade. Os Quadros 5, abaixo e 6, na próxima página, foram organizados com base nessas informações obtidas pela pesquisa da Nova Escola e mostra, separadamente por Redes Estaduais e Redes Municipais, algumas das Secretarias onde o EF de nove anos já tinha o seu processo de implantação iniciado, quando isso ocorreu e o que foi feito para tanto.

	UF	ANO	AÇÕES REALIZADAS
<b>Redes Estaduais</b>	RS	2007	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Criou um projeto piloto para a alfabetização nos anos iniciais.</li> <li>•Parceria público-privada.</li> <li>•Desenvolveu uma matriz curricular para os anos iniciais do EF.</li> </ul>
	RJ	1993	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Dividiu o EF em três ciclos.</li> <li>•Investiu em formação continuada para os professores das séries iniciais.</li> <li>•Adaptou currículos dos cursos normais de formação inicial de docentes.</li> <li>•Desenvolveu materiais didáticos próprios, orientações para os professores alfabetizadores e uma matriz de competências e habilidades.</li> <li>•Adquiriu livros, jogos, material didático e vídeos para uso nas aulas.</li> <li>• Salas da antiga 1ª série e da EI foram adaptadas.</li> <li>•A avaliação passou a ser feita com relatórios bimestrais de aprendizagem.</li> </ul>
	TO	2005	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Parceria com o setor privado para material didático e sistema de avaliação.</li> </ul>
	MG	2004	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Investiu em equipamentos e material pedagógico.</li> <li>•Realizou treinamentos regionais.</li> <li>•Realizou 3 grandes congressos para preparar, avaliar e planejar.</li> <li>•Cada escola refletiu e planejou ações com base nos próprios resultados.</li> </ul>
	MT	1998	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Treinamento para os professores do EF.</li> <li>•Decoração especial, cantinho da leitura, alfabeto móvel e demais materiais julgados necessários nas classes de 1º ano.</li> </ul>
	GO	2003	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Elaboração das matrizes de habilidades e conteúdos do 1º ano.</li> </ul>

**Quadro 5:** Síntese da implantação do Ensino Fundamental de nove anos no Brasil em Redes Estaduais.

**Fonte:** MAIS E MENOS (2008), elaboração própria.

	MUNICÍPIO	ANO	AÇÕES REALIZADAS
Redes Municipais	DF	2005	<ul style="list-style-type: none"> <li>•O quadro docente foi ampliado.</li> </ul>
	Porto Alegre (RS)	1996	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Dividiu o EF em três ciclos com três anos cada.</li> <li>•Conta com um programa de formação continuada.</li> <li>•Adaptou salas e mobiliário da EI para o 1º ano de EF.</li> <li>•Não existe unificado para o 1º ano. Cada escola seleciona o material didático que vai utilizar, de acordo com a proposta pedagógica.</li> </ul>
	Teresina (PI)	2005	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Redefiniu a proposta curricular.</li> <li>•Comprou um método de alfabetização da iniciativa privada em 2004, para utilização dos alunos do 1º ano e para a capacitação dos professores.</li> <li>•As salas de 1º ano contam com materiais e recursos didáticos como livros de literatura, alfabeto móvel, material dourado, fantoches e outros.</li> <li>•A avaliação dos estudantes é feita por meio de 6 testes ao longo do ano, um deles feito por um educador externo.</li> </ul>
	Rio Branco (AC)	2008	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Antes da implantação, foi desenvolvida uma matriz curricular para os 2 anos iniciais, em parceria com a SEE e com uma instituição privada.</li> <li>•Capacitação bimestral dos professores dos anos iniciais.</li> <li>•O sistema de avaliação prevê 3 diagnósticos ao longo do ano letivo.</li> <li>•Novas salas de aula foram construídas.</li> </ul>
	Rio de Janeiro (RJ)	1999	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Publicação do documento "Núcleo Curricular Básico Multieducação", base para o desenvolvimento dos PPP das escolas.</li> </ul>
	Florianópolis (SC)	2006	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Criou o "Grupo Gestor do Bloco Inicial de Alfabetização" para elaborar programas de formação para os professores dos anos iniciais e assessorar o trabalho dos educadores em sala de aula.</li> <li>•Estabeleceu parâmetros para os conteúdos a serem ensinados e orientações para organização do espaço das salas dos anos iniciais.</li> </ul>

**Quadro 6:** Síntese da implantação do Ensino Fundamental de nove anos no Brasil em Redes Municipais  
**Fonte:** MAIS E MENOS (2008), elaboração própria.

No próximo capítulo deste trabalho volto minhas discussões para o processo de implantação do EF de nove anos no estado de Minas Gerais. O intuito desta etapa da investigação é conhecer como ocorreu o processo no referido estado e, posteriormente, a partir dos dados obtidos, identificar possíveis influências dessa implantação estadual na implantação na Rede Municipal de Juiz de Fora, objeto de estudo da presente pesquisa.

## 2 A EXPERIÊNCIA DE AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA NOVE ANOS EM MINAS GERAIS

O estado de Minas Gerais possui a segunda maior rede de educação básica do país, com 5.336.986 estudantes, o equivalente a 9,5% do total nacional. A maior concentração de matrículas encontra-se na rede pública (87,4%), majoritariamente na rede estadual (50,5%). Dos 2.695.889 alunos presentes na rede estadual, 62,9% estão matriculados no EF (FILOCRE, 2006).

A partir dos dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do Censo de 2000, foi possível constatar que a taxa de atendimento escolar<sup>10</sup> para alunos de sete a quatorze anos no estado chega a 97,4%, portanto, é superior à taxa nacional, que é de 96,4%. Com as projeções de população escolarizável realizadas pelo Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional de Minas Gerais da Universidade Federal de Minas Gerais (CEDEPLAR-UFMG), e considerando o quantitativo de matrículas de 2005, essa taxa chega a 98,7%, ou seja, como apontado por Filocre (2006), é possível considerar que a oferta do EF, em Minas, está universalizada.

A taxa média de abandono<sup>11</sup> no EF nas escolas mineiras, em 2002, foi de 6%, bem abaixo da média nacional, que chegou a alcançar 8,7% nessa mesma etapa da EB. A taxa de distorção idade-série<sup>12</sup>, em declínio na rede estadual desde 1999, no EF, foi de 28,1%, só superiores às das regiões Norte e Sul (22,3% e 20,3%, respectivamente).

Minas, como explicitado por Filocre (2006), tem uma grande tradição de avaliação de desempenho de seus alunos. Também se destaca nos resultados de avaliações nacionais. Na Prova Brasil de 2005, por exemplo, os alunos das turmas de 5º ano do EF das escolas estaduais mineiras alcançaram proficiências médias de 190,8 em Matemática e 182,1 em Língua Portuguesa. Esse desempenho, superior à média nacional em ambas as disciplinas, levou o estado a ocupar o primeiro lugar dentre os estados da Região Sudeste. O mesmo aconteceu com o IDEB do 5º ano do EF, em 2007, quando Minas se manteve em primeiro lugar com o melhor desempenho em Matemática (203,51) e Português (183,54) e com o

<sup>10</sup> A taxa de atendimento escolar informa o percentual de uma população escolarizável, numa faixa etária, que está sendo atendida pela escola, medindo, assim, a universalização dos serviços educacionais ofertados por um dado sistema (FILOCRE, 2006).

<sup>11</sup> A taxa de abandono informa o percentual de alunos que deixam a escola durante o ano letivo, podendo ou não retornar a ela no período letivo seguinte. O percentual que não retorna é considerado evadido da escola (FILOCRE, 2006).

<sup>12</sup> A taxa de distorção idade-série expressa o percentual de alunos, em cada série, com idade superior à idade recomendada, e, assim, consiste em uma medida da eficiência do sistema. (FILOCRE, 2006).

maior IDEB da Região Sudeste (4,73). O estado também é o que possui maior número de escolas de 5º ano do EF com IDEB maior ou igual a 6, o que significa que, do total de 739 escolas em todo o Brasil que já alcançaram o padrão internacional, 189 (25,6%) são escolas mineiras. E, dentre essas, merece destaque a Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, que, acima do IDEB médio (4,0) das escolas estaduais brasileiras encontram-se 76,3% das escolas estaduais mineiras.

Contudo, se observadas as escalas de proficiência adotadas por essas avaliações, poderá ser verificado que, não só em Minas, mas em todo o cenário nacional, esses resultados não têm sido satisfatórios, uma vez que grande parte dos alunos atingiu proficiências abaixo do mínimo indicado. No primeiro ano do Programa de Avaliação de Alfabetização (PROALFA)<sup>13</sup>, por exemplo, em 2006, o percentual de alunos que alcançaram o nível recomendado foi de apenas 48,7%. Em outras palavras, mais da metade dos alunos matriculados no 3º ano do EF no estado não adquiriram as capacidades e habilidades mínimas de leitura e escrita recomendadas.

A SEE-MG desenvolveu o Índice de Qualidade do Ensino (IQE), um indicador que utiliza os resultados do SAEB, do INEP/MEC, e do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB)<sup>14</sup>, da própria Secretaria, para comparar a distribuição das notas dos alunos dos municípios com uma distribuição ideal ou padrão. Varia numa escala de 0 a 1 e indica que, segundo a SEE-MG, quanto mais próximo do valor 1, melhor a qualidade do ensino no município.

Carreira e Pinto (2007) afirmam que qualidade é um conceito histórico e socialmente construído, que está em constante disputa e que representa um ideal e um conceito diferenciado em cada momento histórico. Dourado e outros (2007) recorrem aos documentos da UNESCO e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para definirem o conceito de qualidade. Para essas instituições, que utilizam o paradigma de insumo-processo-resultados, a qualidade da educação está relacionada aos recursos materiais e humanos que nela investidos, bem como aos processos de ensino e aprendizagem, aos currículos e às expectativas em relação à aprendizagem dos alunos nela existentes. Para esses autores, a análise da qualidade educacional deve se dar em uma perspectiva polissêmica, que

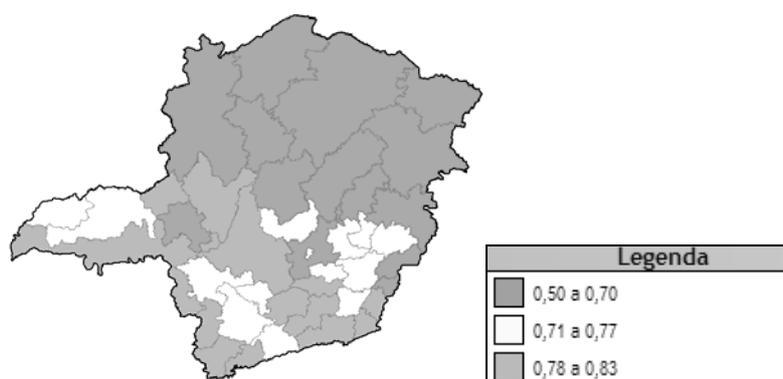
<sup>13</sup> O PROALFA compõe o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), criado pela SEE-MG no ano 2000. Verifica anualmente os níveis de alfabetização alcançados pelos alunos do 2º (amostral), 3º (censitária) e 4º (amostral) anos do EF da rede pública e indica intervenções necessárias para a correção dos problemas encontrados (MINAS GERAIS, 2009).

<sup>14</sup> O PROEB, juntamente com o PROALFA, compõe o SIMAVE. Avalia anualmente o desempenho de todos os alunos do 5º e do 9º ano do EF e do 3º ano do EM, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, para verificar a eficiência e a qualidade do ensino em Minas Gerais a partir dos resultados do desempenho das escolas (MINAS GERAIS, 2009).

abranja as condições intra e extra-escolares, bem como os diferentes atores e instituições envolvidos. Nos dizeres de Dourado, em conjunto com outros autores (2007, p. 29),

a discussão sobre Qualidade da Educação implica o mapeamento dos diversos elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis ao processo educativo, tendo em vista a produção, organização, gestão e disseminação de saberes e conhecimentos fundamentais ao exercício da cidadania e, sobretudo, a melhoria do processo ensino-aprendizagem dos estudantes.

A Figura 1 mostra o IQE da Rede Estadual, nos anos iniciais do EF, no ano de 2003. Como é possível observar, de acordo com a escala definida pela SEE-MG, a qualidade do ensino em Minas é inferior nas regiões que abrangem da SRE de Paracatu até à SRE de Governador Valadares, passando por todo o Norte e pelos Vales dos Rios Jequitinhonha e Mucuri. Os melhores resultados foram encontrados, principalmente, em SRE existentes nas regiões Central, Zona da Mata, parte do Sul de Minas, do Triângulo e do Alto Parnaíba, nas quais o IQE alcançou valores entre 0,78 e 0,83.



**Figura 1:** Índice de Qualidade do Ensino, por Superintendência Regional de Ensino (SRE), no 5º ano do Ensino Fundamental, na Rede Estadual de Minas Gerais – 2003

**Fonte:** FILOCRE (2006, p. 17).

Diante desse quadro, o Governo de Minas, por meio da SEE-MG, passou a investir com várias ações nos anos iniciais do EF, na tentativa de alcançar uma meta estabelecida: a de alfabetizar, até o ano de 2010, todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade. Isso porque, para o Governo, essa é uma condição básica para o sucesso na vida escolar, por conseguinte, deve-se almejá-la e criar meios para atingi-la (MINAS GERAIS, 2009a).

O ponto de partida para a melhoria do desempenho dos alunos da rede pública foi a ampliação, a partir de 2004, da duração do EF de oito para nove anos em todo o estado, com matrículas aos seis anos de idade. De acordo com Lopes e outras (2008, p. 2-3), essa política

visou ao enfrentamento de duas questões fundamentais: “A escola está, de fato, alfabetizando? Há relações entre o insucesso nas séries finais e a alfabetização?”.

Como constatado por Santos e Vieira (2006, p. 776),

Não se tratava tão somente de uma antecipação da escolaridade, mas de aumento da obrigatoriedade, fazendo-se acompanhar de uma reforma pedagógica. Assim, a novidade reside menos na entrada da criança de 6 anos e mais na extensão do tempo, com a intenção manifesta de repensar a cultura pedagógica da alfabetização no ensino fundamental e reverter resultados negativos evidenciados nas avaliações do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Assim, o EF de nove anos foi instituído no estado de Minas Gerais pelo Decreto nº 43.506, de 6 de agosto de 2003 (MINAS GERAIS, 2003a). A partir de 2004, todas as escolas da Rede Estadual de Ensino tiveram que se adequar para implantá-lo. E coube à SEE-MG a tarefa de definir e divulgar normas para a organização desse novo formato de EF. Dessa maneira, a Resolução nº 430/2003 (MINAS GERAIS, 2003b) definiu quais seriam essas normas, tendo em vista a necessidade de ampliar as oportunidades de sucesso na aprendizagem.

A Resolução nº 430/2003 (MINAS GERAIS, 2003b) determinou que o EF de nove anos fosse implantado em todas as escolas da Rede Estadual de Minas que ofereciam as séries iniciais desse nível de ensino. Porém ressaltou que a organização do EF, a partir do 6º ano (antiga 5ª série), não deveria ser alterada, de maneira a garantir, enquanto fosse necessário, a manutenção da escolaridade mínima de oito anos para os alunos que iniciaram o EF nesse formato, portanto, que ingressaram até o ano 2003.

Ficou resolvido também, que as séries iniciais do EF deveriam ser organizadas de modo a constituírem dois ciclos de estudos: o Ciclo Inicial de Alfabetização (CIA), com duração de três anos; e o Ciclo Complementar de Alfabetização (CCA), com duração de dois anos. A justificativa para tal normatização está presente na citação abaixo, retirada de um dispositivo orientador da SEE-MG:

Reorganizar os anos iniciais em dois ciclos com foco na alfabetização, por sua vez, abre novas perspectivas de atuação frente às profundas mudanças requeridas para garantir a todas as crianças o direito à alfabetização. A estratégia pedagógica do ciclo amplia as possibilidades de sucesso escolar, uma vez que propicia uma relação mais flexível e dinâmica entre o tempo disponível, os objetivos curriculares e o ritmo de aprendizagem dos alunos de uma mesma faixa etária. (MINAS GERAIS, 2004a, p. 3).

Foi delegada à SEE-MG a tarefa de fixar, em Instrução Normativa, as diretrizes gerais relativas ao currículo e às orientações metodológicas a serem observadas na organização, funcionamento e avaliação dos ciclos de alfabetização pelas escolas.

No início de dezembro de 2003, a Secretaria realizou, em Belo Horizonte, o Congresso Estadual de Alfabetização, que contou com a participação de mil e oitocentos educadores mineiros que, “[...] por meio de conferências, palestras e discussões em grupo apresentaram inúmeras contribuições para a ampliação da proposta de implantação do Ensino Fundamental de nove anos.” (LOPES et al., 2008, p. 3). Dessas contribuições surgiram as determinações presentes na Resolução nº 469, de 22 de dezembro de 2003 (MINAS GERAIS, 2004b).

O art. 4º da Resolução nº 469/2003 (MINAS GERAIS, 2004b) subdividiu cada ciclo em fases, de acordo com os objetivos e a faixa etária atendida pelos anos iniciais do EF. Dessa maneira, o CIA, o qual deve visar “[...] o desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos e capacidades considerados fundamentais ao processo de alfabetização e letramento dos alunos, conforme a orientação do Sistema para o período [...]” (MINAS GERAIS, 2004b), ficou compreendido por três fases: Fase Introdutória, destinada aos alunos que ingressassem no EF aos seis anos, completos até 30 de abril de 2004, e aos alunos que completassem sete anos de idade no período de 1º de agosto a 31 de dezembro de 2004; Fase I, para alunos provenientes da Fase Introdutória, após o cumprimento dos objetivos dessa fase; e Fase II, para os alunos que atingissem os objetivos da Fase I, para dar continuidade ao trabalho em desenvolvimento e finalizar os objetivos previstos para o CIA. O parágrafo único do mesmo artigo fez uma ressalva de que os alunos que completassem sete anos no período compreendido entre 1º de agosto e 31 de dezembro de 2004 poderiam ser matriculados na Fase I, desde que evidenciassem domínio dos objetivos da Fase Introdutória, em função de sua escolaridade ou experiências anteriores.

Já o Ciclo Complementar de Alfabetização, que “[...] dá seguimento ao Ciclo Inicial, tendo em vista a consolidação, ampliação e aprofundamento dos conhecimentos e capacidades considerados essenciais ao processo de alfabetização e letramento dos alunos, conforme a orientação do Sistema para o período [...]” (MINAS GERAIS, 2004b), do modo como consta no art. 5º, foi dividido em duas fases: Fase III, voltada para os alunos que concluíssem o Ciclo Inicial de Alfabetização, em continuidade ao processo de alfabetização e letramento desenvolvido no período anterior; e Fase IV, destinada aos alunos que alcançassem os objetivos da Fase III, em continuidade aos processos em desenvolvimento e finalização do Ciclo Complementar.

Outros aspectos pedagógicos e estruturais do EF com duração de nove anos também foram detalhados pela Resolução nº 469/2003. No que concerne à organização curricular, por exemplo, determinou que a abordagem dos conteúdos curriculares, nos anos iniciais, deveria ser interativa e contextualizada, “[...] num movimento crescente de compreensão da realidade.” (MINAS GERAIS, 2004b), conforme consta no art. 6º. Coube à SEE-MG a definição dos objetivos relativos a esses conteúdos para cada fase e ciclo do EF, sempre a partir das diretrizes curriculares nacionais vigentes. E todo o plano curricular, bem como a sua implementação no cotidiano do trabalho escolar, deveriam estar coerentes com as orientações e normas definidas pelo conjunto do sistema educacional.

A organização da prática educativa, como estabelecido pela legislação, no art. 9º (MINAS GERAIS, 2004b), deveria ser resultante de um trabalho coletivo, em busca da melhor formação e do sucesso escolar dos alunos. Esse trabalho seria coordenado pela direção da escola, com o apoio da equipe pedagógica. Também coube aos gestores coordenar o processo de distribuição das turmas entre os professores, de acordo com as características das turmas e dos professores, de modo a favorecer o desenvolvimento dos alunos. Por conseguinte, foi exposto que a escolha de professores para atuar nas turmas do CIA necessitaria levar em conta a formação desse profissional, sua experiência e reconhecimento social como alfabetizador bem-sucedido, bem como sua sensibilidade e interesse em trabalhar com crianças dessa faixa etária. E para viabilizar a continuidade e a consolidação do processo de desenvolvimento dos alunos, a indicação da Resolução nº 469/2003 (MINAS GERAIS, 2004b) é a de que a escola estimule a formação de equipes estáveis de professores do CIA e, sempre que possível, a permanência do professor em determinado grupo ou turma de alunos.

Com relação à avaliação do processo de aprendizagem, o referido mecanismo legislativo dispôs que ela deveria ser, conforme consta no art. 18, “[...] contínua, diagnóstica, baseada em objetivos educacionais definidos para cada fase e ciclo, de forma a orientar a organização da prática educativa em função das necessidades de desenvolvimento dos alunos.” (MINAS GERAIS, 2004b). Ao final de cada ano, dentro de um mesmo ciclo, ficou determinado que haveria uma avaliação global do desenvolvimento dos alunos em relação aos objetivos da fase em que se encontravam, de forma a orientar o planejamento didático do ano seguinte, garantindo a continuidade do processo de aprendizagem. Dentro de cada ciclo, deveria ser garantida a progressão continuada aos alunos, apoiada por estratégias de atendimento diferenciado, no decorrer de todo o processo.

Enfim, a Resolução nº 469/2003 (MINAS GERAIS, 2004b) aborda os principais aspectos da reorganização dos anos iniciais do EF e, dessa maneira, oferece diretrizes para

que as escolas apreendam a sua lógica e possam contribuir para a sua operacionalização. É esperado que as escolas, com base nessas diretrizes e orientações emitidas pela Secretaria, elaborem suas próprias propostas de trabalho e posteriormente partilhem suas experiências com outras escolas da Rede, de forma a enriquecer e agilizar a mudança.

A Secretaria de Educação, na tentativa de auxiliar as escolas nesse processo de implementação e de elaboração das propostas para o CIA, buscou parceria com o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), um órgão da faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), para a elaboração de materiais orientadores para esse ciclo. Esse material se consistiu de um conjunto de quatro volumes, intitulados de *Cadernos de Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização* (UFMG, 2004). Araújo (2008, p. 14) considera a coleção uma “[...] rica fonte de estudos, análises e críticas para todos que pretendem trabalhar nos anos iniciais do EF.”, pois em seus cadernos constam orientações relativas a aspectos centrais da reorganização pedagógica da escola, como os elencados, de forma sucinta, a seguir:

- conceitos básicos para a compreensão da proposta: alfabetização e letramento, ciclo, progressão continuada, avaliação formativa, diagnóstico etc.;
- objetivos e conteúdos, conhecimentos, habilidades, atitudes - a trabalhar em cada período do Ciclo;
- elementos para orientar as decisões sobre a utilização de métodos e a escolha de materiais didáticos;
- organização da escola para receber as crianças e suas famílias e ajudá-las a integrar-se ao ambiente escolar;
- escolha e preparação dos professores que atuarão no ciclo inicial;
- instrumentos de acompanhamento e avaliação do desenvolvimento dos alunos. (MINAS GERAIS, 2004a, p. 3).

A primeira versão desse material também foi apresentada e discutida no Congresso Estadual de Alfabetização, no final de 2003, no empenho da SEE-MG em ouvir os órgãos regionais e as escolas para a construção de uma proposta de reorganização do EF coerente com as reais necessidades de mudança.

As discussões acontecidas durante o Congresso, entre professores e especialistas educacionais, trouxeram subsídios para a reelaboração do conjunto de documentos orientadores elaborados pela SEE-MG, em parceria com o CEALE. Essa segunda versão foi distribuída para todas as SRE e todas as escolas estaduais de Minas Gerais em 2004, para servirem de subsídio para a reorganização das respectivas propostas pedagógicas.

Também em 2004, a SEE-MG publicou a Orientação nº 01/2004, que retomou as diretrizes mais amplas da reorganização dos anos iniciais do EF contidas na Resolução nº 469/2003, no intuito de torná-las mais operacionais. Contudo, a Secretaria (MINAS GERAIS, 2004a, p. 3) ressaltou que, para um conhecimento mais detalhado, as diretrizes constantes na Orientação nº 01/2004 precisariam ser objeto de reflexão das equipes atuantes nos dois ciclos que compõem os anos iniciais do EF, e ainda partir do estudo dos *Cadernos de Orientação* (UFMG, 2004), bem como de outros materiais indicados nos mesmos, como os *Dicionários do Professor* (MINAS GERAIS, 2001) e os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997).

A Orientação nº 01/2004 (MINAS GERAIS, 2004a) instrui que o currículo para a criança de seis anos seja organizado em eixos de trabalho destinados à construção de diferentes linguagens e para as relações que ela estabelece com os objetos de conhecimento: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática. Em todas as fases do Ciclo Inicial, deverá ser privilegiado o processo de alfabetização dos alunos, a fim de possibilitar-lhes, ao final de três anos, os seguintes desenvolvimentos: atitudes e disposições favoráveis à leitura e à escrita; domínio das capacidades necessárias à leitura, com fluência e compreensão; domínio das relações entre grafemas e fonemas; conhecimento dos usos e funções sociais da escrita; atitude de respeito à diversidade de formas de expressão oral manifesta por outras pessoas; capacidade de usar a língua falada em diferentes situações escolares, buscando empregar a variedade linguística adequada; capacidade de compreender e valorizar o uso da escrita, com diferentes funções em diferentes gêneros; e capacidade de produzir textos escritos de gêneros diversos, adequando-os aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação.

Tal prioridade dada à alfabetização no CIA foi motivada pela constatação, a partir dos resultados do SAEB de 2003, de que 59% das crianças de dez anos de idade, uma quantidade considerável de alunos, chegavam ao final do CCA sem terem desenvolvido essas competências de leitura e escrita, ou seja, não tinham aprendido a ler nem a escrever no nível mínimo desejado pelos órgãos oficiais para a etapa de escolarização. Frente a isso, a ênfase nos processos alfabetizadores para as crianças, logo no início da sua vida escolar, intenta diminuir os elevados índices de baixo desempenho alcançados por alunos nas avaliações e o grande número de analfabetos funcionais<sup>15</sup> apontados pelos resultados de pesquisas. O

---

<sup>15</sup> “[...] pessoas que, embora dominem as habilidades básicas do ler e do escrever, não são capazes de utilizar a escrita na leitura e na produção de textos na vida cotidiana ou na escola, para satisfazer às exigências do aprendizado.” (UFMG, 2004, v. 1, p. 13).

problema “[...] da alfabetização inicial tem de ser resolvido no primeiro ciclo de aprendizagem.” (UFMG, 2004, v. 1, p. 25). De forma coerente a esse objetivo, a concepção de alfabetização que permeia os documentos da SEE-MG, inclusive a coleção *Cadernos de Orientação* (UFMG, 2004), a compreende como um processo, o qual se inicia quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade letrada, antes mesmo da entrada dela na escola, e se prolonga por toda a vida, com progressiva ascensão:

Considerando-se que os alfabetizandos vivem numa sociedade letrada, em que a língua escrita está presente de maneira visível e marcante nas atividades cotidianas, inevitavelmente eles terão contato com textos escritos e formularão hipóteses sobre sua utilidade, seu funcionamento, sua configuração. (UFMG, 2004, v. 2, p. 14).

Por conseguinte, é imprescindível que a escola não deixe de considerar essa vivência extraescolar de seus alunos no processo inicial de alfabetização. Isso é justificado pelo fato de que, ao agir desse modo, a escola, além de evitar a mecanização da aprendizagem da leitura e da escrita e as conseqüentes concepções inadequadas e disposições negativas que disso poderia resultar, consegue ainda criar oportunidades de conhecer e desenvolver experiências culturais ricas e importantes para a integração social e o exercício da cidadania (UFMG, 2004, v. 2, p. 14).

Apesar da destacada e justificada importância dada à alfabetização, a indicação da SEE-MG (MINAS GERAIS, 2004a) é a de que o trabalho com as demais áreas curriculares não seja menosprezado. Isso porque o estudo da matemática, das ciências, dos estudos sociais e de outras áreas também é importante para o desenvolvimento das crianças, logo, também carecem de definição pela equipe de profissionais de cada escola, a partir das DCNEF, dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), dos PCN, do Conteúdo Básico Comum<sup>16</sup> (CBC) e das produções anteriores da SEE-MG consideradas coerentes com o projeto da escola, até que orientações específicas sejam produzidas pelo sistema envolvido.

Ainda que não fosse uma política nova, pois a matrícula de crianças no EF aos seis anos de idade, como visto, já era uma realidade em alguns lugares do Brasil, inclusive na rede

<sup>16</sup> O CBC é uma lista de conteúdos mínimos de cada disciplina, com implementação obrigatória nas escolas estaduais de Minas Gerais participantes do Projeto Escolas-Referência. Ver: PEREIRA, Margareth C. *Currículo nas Escolas-Referência de Minas Gerais: como a matemática chega a uma sala de aula*. 2008. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

municipal de Belo Horizonte, a ampliação do tempo de escolarização obrigatória no estado ganhou notoriedade pela dimensão da Rede Estadual de Ensino em Minas Gerais e pelos possíveis e prováveis impactos nas redes municipais que ofereciam o EF e a EI. Santos e Vieira (2006, p. 779) comentam sobre essa possibilidade de influência da medida anunciada pelo Governo Estadual nos sistemas municipais:

Sabe-se que tais medidas mobilizam dirigentes, professores e famílias, suscitam inúmeras dúvidas e entendimentos diversificados, de acordo com o lugar que os sujeitos ocupam, não sendo desprezível o seu efeito indutor de ações e decisões nas redes de ensino municipais e o seu impacto na organização das idades no ensino fundamental e na educação infantil.

Em outra passagem do artigo (SANTOS; VIEIRA, 2006), as autoras mencionam que, em Belo Horizonte, onde, em 1995, foi implantada a *Escola Plural*<sup>17</sup>, já era possível perceber efeitos da inclusão de alunos de seis anos na Rede Municipal de Ensino alguns anos depois. As autoras destacaram, dentre outros exemplos, a construção de espaços de recreação nas escolas, como os chamados parquinhos infantis, que, a princípio, deveriam ser destinados para as crianças de seis anos, mas terminam sendo também utilizados por alunos de outras faixas etárias. De acordo com as autoras, essa disseminação progressiva de iniciativas que salientam a importância do lúdico na educação das crianças traz consequências positivas para a ampliação do EF, haja vista sua capacidade de modificar as práticas pedagógicas no primeiro ciclo da escolarização obrigatória. O modo como isso ocorre é mais bem detalhado na citação seguinte:

[...] as professoras se defrontaram com as necessidades e especificidades da educação da infância, passando a considerá-las em sua prática pedagógica, criando também novas necessidades para a formação docente. Isto contribuiu para consolidar a educação do ciclo da infância no ensino fundamental do município de Belo Horizonte. (SANTOS; VIEIRA, 2006, p. 778-779).

Contudo, Santos e Vieira (2006) constataram que havia uma preocupação com a ausência de estudos avaliativos longitudinais do sucesso dos alunos que ingressaram no EF aos seis anos de idade nos sistemas educacionais brasileiros. Apesar de a principal meta do programa de ampliação do EF para nove anos ser a de garantir de maiores oportunidades de aprendizagem para a reversão dos resultados negativos evidenciados pelas avaliações, o

<sup>17</sup> A Escola Plural foi um projeto implantado na rede municipal de ensino de Belo Horizonte, em 1995, com o objetivo de garantir o direito à educação para todos. Tinha a inclusão social como princípio. Já recebia crianças de seis anos no EF, que era dividido em três ciclos com três anos cada um (BELO HORIZONTE, 2005).

diagnóstico dos efeitos em longo prazo, resultantes dessa política, não estava sendo feito. Diante disso, em 2005, inicialmente para verificar o impacto e, nos anos seguintes, para acompanhar o efeito dessa mudança, o Governo do estado de Minas Gerais instituiu um conjunto de avaliações de desempenho dos alunos e, dentre elas, o PROALFA, que, em 2006, passou a ser parte do SIMAVE.

O objetivo do PROALFA, por levar em consideração a meta prioritária da SEE-MG de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, é, de acordo com o Governo do estado (MINAS GERAIS, 2009b, p. 10), o de “[...] fornecer informações ao sistema e aos professores orientando a construção de estratégias de acompanhamento e intervenções para o alcance dessa meta.”. Assim sendo, as crianças que ingressaram no 1º ano do EF em 2004, com seis anos, foram avaliadas pela primeira vez pelo PROALFA em 2005. Naquele momento, a preocupação central era averiguar quais tinham sido as consequências da ampliação do EF e identificar os níveis de aprendizagem dos alunos participantes, após um ano de escolarização. De acordo com os dados divulgados pelo Boletim Pedagógico do PROALFA 2009 (MINAS GERAIS, 2009b, p. 11), nessa primeira aplicação dos testes foram avaliados, de forma amostral, 10.685 alunos do 2º ano das séries iniciais, ou seja, que iniciaram o EF em 2004. O Boletim também relatou que os resultados então obtidos confirmaram a existência de uma forte correlação entre a ampliação do tempo de escolaridade e o desempenho demonstrado pelos alunos. Perante tal constatação, os resultados indicaram, ainda, a necessidade de se avaliar, de modo sistemático e contínuo, em momentos mais precoces da escolarização, o aprendizado da leitura e da escrita, uma vez que essa seria uma estratégia estritamente relacionada à necessidade de intervir, também, mais precocemente nos processos de ensino (MINAS GERAIS, 2009b, p. 15).

Em 2006 a avaliação foi aplicada mais uma vez. Novamente os alunos ingressantes no ano de 2004 foram testados, porém, agora, para verificar a evolução dos conhecimentos construídos em relação à leitura e à escrita após dois anos de escolarização. A avaliação para o 3º ano foi censitária, com o total de 259.734 participantes. A avaliação para o 2º ano foi mantida e, de forma amostral, verificou o desempenho de 27.066 alunos que iniciaram o EF em 2005.

Em 2007 houve uma novidade. Como a SEE-MG estabeleceu que todas as crianças deveriam estar alfabetizadas aos oito anos de idade, além de avaliar os ingressantes de 2004, 2005 e 2006, portanto os que estavam cursando, respectivamente, o 4º, o 3º e o 2º ano do EF no ano corrente, o PROALFA 2007 reavaliou aqueles alunos que iniciaram seu processo de alfabetização em 2004, mas que, em 2006, ainda tinham dificuldades de aprendizagem de

leitura e de escrita. Esses alunos, cujos resultados no 3º ano haviam sido considerados baixos, receberam um tratamento diferenciado ao cursarem o ano seguinte e puderam realizar nova avaliação em 2007, independente de estarem retidos no 3º ano ou de terem sido promovidos para o 4º ano, na tentativa de verificar se os seus resultados melhoraram e se as dificuldades foram superadas. Para esses alunos foi aplicado um teste censitário, do qual participaram 32.097 ingressantes de 2004 com baixo desempenho em 2006.

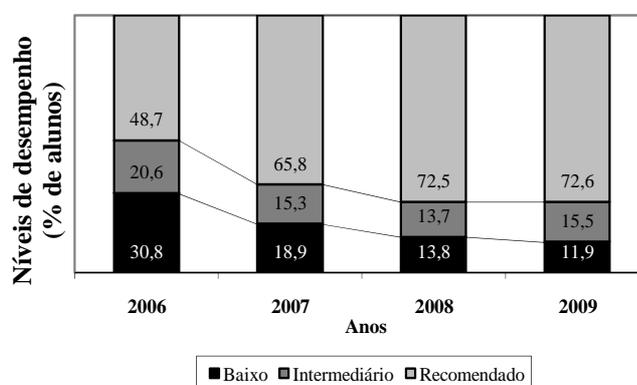
Os totais de alunos que participaram das avaliações do PROALFA em todos os anos em que elas foram aplicadas podem ser observados, por etapa da educação fundamental, na Tabela 6:

**Tabela 6: Evolução do número de participantes no PROALFA, por ano e por ano escolar em Minas Gerais (2005-2009)**

Ano / Ano Escolar	2005	2006	2007	2008	2009
2º ANO	10.685	27.066	25.476	31.656	44.700
3º ANO	0	259.734	273.816	276.338	314.646
4º ANO	0	0	25.777	25.853	45.112
4º ANO BD	0	0	32.097	51.195	41.690

Fonte: MINAS GERAIS (2009b), elaboração própria.

Com relação aos resultados obtidos nessas avaliações realizadas, o Gráfico 3 sintetiza uma comparação das proficiências alcançadas, por nível, entre 2006 e 2009, ao longo desses quatro anos em que as avaliações foram aplicadas para os alunos matriculados no 3º ano do EF.



**Gráfico 3:** Evolução da distribuição percentual de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental da Rede Estadual, por níveis de proficiências alcançados no PROALFA e por ano em Minas Gerais (2006-2009).

Fonte: MINAS GERAIS (2009b), elaboração própria.

Uma análise mais atenta dos dados apresentados pelo Gráfico 3, na página anterior, permite perceber, com certa facilidade, que os índices têm apresentado melhoras significativas com o passar dos anos, o que indica um avanço no nível de aprendizado na rede pública em Minas Gerais.

Em 2006, quando os testes foram aplicados pela primeira vez para alunos do 3º ano do EF, mais da metade dos participantes (51,4%) não conseguiram alcançar o nível recomendado de proficiência para leitura e escrita. Na avaliação realizada em 2009, esse somatório não passou de 24,7% do total de alunos participantes. Por conseguinte, nesse intervalo de quatro anos, o índice de desempenho recomendado dos alunos do 3º ano em Minas subiu de 48,7% (2006) para 72,6% (2009). E tão importante quanto o crescimento do número de crianças que leem e escrevem com autonomia, é a redução do percentual de crianças que ainda não se alfabetizaram, apesar de já terem oito anos de idade. Como é possível conferir no Gráfico 3, as taxas de alunos que estavam no nível baixo caíram de 30,8% em 2006 para 11,9 em 2009.

Ainda que a maioria dos alunos avaliados encontre-se, atualmente, como constatado, no nível recomendável de desempenho, é importante ressaltar que ainda há muito a ser feito, inclusive nesse mesmo nível. O percentual total de 27,4% de alunos nos níveis intermediário e baixo aponta para a necessidade de se desenvolver um trabalho de alfabetização, leitura e escrita mais amplo com as crianças em ambos os níveis.

Contudo, os dados resultantes das avaliações têm demonstrado os avanços de desempenho na educação mineira desde a implantação oficial do EF de nove anos em toda a rede pública do estado, o que sugere que a estratégia política adotada pela SEE-MG tem surtido efeitos positivos e está na direção certa. Mas é preciso que o empenho de todos os sujeitos envolvidos continue, até que se consiga ter a totalidade de alunos do EF público de Minas atingindo o que o PROALFA determina ser o nível recomendado de proficiência e, assim, a meta estabelecida seja alcançada.

É importante não deixar de mencionar que, como exposto por Dourado e outros (2007), os resultados alcançados nessas avaliações de desempenho são apenas um aspecto da complexa trama que define a qualidade educacional. De acordo com esses autores, a mera determinação dos níveis de desempenho alcançados pelos alunos não é suficiente. É preciso que haja também “[...] análises mais exaustivas que ajudem a explicar estes resultados a luz das distintas variáveis que gravitam em torno do fenômeno educativo.” (DOURADO et al, 2007, p. 10).

A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) considera que a avaliação é um recurso fundamental para o monitoramento das políticas e para a orientação das intervenções no campo educativo. Dessa forma, como elucidado por Dourado e outros (2007), a Cepal enfatiza a necessidade do desenvolvimento de ferramentas e diagnósticos por meio de provas ou outros instrumentos para a aferição da qualidade educacional. Isso porque, para a Comissão,

os sistemas de medição podem contribuir para melhorar a qualidade da educação a partir do estabelecimento de parâmetros de referência de aprendizagem, bem como a indicação de padrões, insumos e processos eficazes que permitam avançar no rendimento escolar, mobilizando a opinião pública a favor da educação. (DOURADO et al, 2007, p. 10).

Para Ruben Klein e Nilma Fontanive (1995, p. 29), a avaliação da educação “[...] deve ser concebida também para prover um contínuo monitoramento do sistema educacional com vistas a detectar os efeitos positivos ou negativos de políticas adotadas.”. Logo, esses autores concordam que a avaliação educacional seja indispensável, pois, à medida que fornecem informações consistentes, periódicas e comparáveis sobre o desempenho dos alunos, possibilitam diagnosticar e subsidiar a implementação ou manutenção de políticas educacionais.

Com opinião adversa, Diane Ravitch, ex-secretária adjunta de educação dos Estados Unidos, em entrevista concedida ao jornal *O Estado de São Paulo* (IWASSO, 2010), diz que, o sistema de avaliação em vigor nos Estados Unidos, ao invés de melhorar a educação do país, tem contribuído apenas para formar alunos treinados para fazer uma avaliação. Ela, que já foi uma das principais defensoras da reforma educacional americana, mudou de ideia quando percebeu que, além de não ter melhorado o ensino, havia muitas fraudes no processo. De acordo com a pesquisadora norte-americana, as avaliações padronizadas apresentam informações úteis, pois dão “[...] uma fotografia instantânea do desempenho.” (IWASSO, 2010). Porém, não devem ser usadas para recompensas, punições e classificações porque, dessa maneira, para atingirem as metas estabelecidas, muitos educadores, na tentativa de encontrarem jeitos de aumentar artificialmente as pontuações, voltarão seu trabalho apenas para o preparo do aluno para responderem a esses testes. Com isso em vista, Diane ressalta que “testes devem ser usados com sabedoria, apenas para dar um retrato da educação, para dar uma informação. Qualquer medição fica corrompida quando se envolve outras coisas num teste.” (IWASSO, 2010). Para Diane, uma boa educação não é simplesmente saber fazer

uma prova, logo, “o foco deve ser sempre em melhorar a educação e não simplesmente aumentar as pontuações nas provas de avaliação. Ficou claro para nós que elas não são necessariamente a mesma coisa.” (IWASSO, 2010).

O capítulo seguinte intenta elucidar como foi o movimento de adaptação curricular na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora para atendimento do EF de nove anos. Desse modo, as próximas discussões voltam-se para a legislação, as orientações, os programas e as ações da SME-JF pertinentes à implementação da política educacional na referida cidade.

### **3 A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA**

Neste capítulo do trabalho apresento o movimento de adaptação curricular para o processo de implantação do EF de nove anos na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Para alcançar tal anseio, recorri às informações existentes no *site* da PJF, à legislação do município, a dissertações de mestrado, a um documento orientador da SME-JF (JUIZ DE FORA, 2008c) e a um memorial de gestão elaborado pelo Departamento de Ações Pedagógicas (DEAP), também da SME-JF (JUIZ DE FORA, 2008b). As informações obtidas nesse trabalho de campo, realizado no âmbito da SME-JF, estão aqui dispostas de modo a possibilitar uma compreensão geral de como esse processo de construção da proposta curricular para o EF ocorreu na cidade investigada.

No primeiro subcapítulo apresento, de maneira sintética, o município de Juiz de Fora através de sua localização, história e dados estatísticos. Posteriormente, falo sobre a ampliação do EF para nove anos na Rede de Ensino pertencente ao município, com menções a alguns programas e ações desenvolvidos pela SME-JF ao longo do processo dessa implantação, especialmente as que tangenciam a organização curricular. E, por fim, trago algumas das orientações e determinações legais da Secretaria para a Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, presentes nos documentos norteadores e nas legislações municipais pertinentes a essa política

Passo então à breve, mas necessária, contextualização da cidade e de sua rede de ensino.

#### **3.1 Conhecendo Juiz de Fora: o município investigado**

O município de Juiz de Fora se localiza na Zona da Mata Mineira, a 272 quilômetros de distância de Belo Horizonte, a capital do estado. Nasceu com o nome de Santo Antônio do Paraibuna, em 31 de maio de 1850, com o objetivo de diminuir a distância entre Minas Gerais e o Rio de Janeiro e também para facilitar o escoamento do café produzido, atividade econômica predominante na região durante o período. Foi elevada à condição de cidade em 1856, já com o nome de Juiz de Fora. Sua população foi formada especialmente por alemães,

italianos, portugueses e negros, que se apropriaram do território de maneira diversificada, embora tenham preservado suas culturas. Como resumido por Alves (2005, p. 103), “Podemos dizer que a cidade se formou tendo como base uma diversidade social e cultural que acabam por se refletir ainda nos dias de hoje.”.

Os dados do Anuário Estatístico de 2009 (UFJF, 2009) do Centro de Pesquisas Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora (CPS/UFJF) mostram que, atualmente, Juiz de Fora possui cerca de 500 mil habitantes e tem como atividades econômicas básicas o comércio e os serviços.

O sistema municipal de ensino possui uma rede escolar bem desenvolvida, considerada um pólo educacional na região. Conta com 96 escolas municipais, que coexistem com outras 275 escolas das redes estadual, federal e particular. De acordo com os dados de 2008, o índice de alfabetização em Juiz de Fora é de 98,52% da população em idade escolar adequada ao EF, ou seja, na faixa etária entre seis e quatorze anos de idade. A taxa de evasão nas séries iniciais do EF em escolas municipais, em 2007, foi de 1,03%; a de aprovação 84,25%; e a de reprovação 14,72%. No total, são 4.389 profissionais atuando na área de educação municipal na cidade, dentre os quais 194 são coordenadores pedagógicos, 4 instrutores, 2.833 professores efetivos, 1.147 professores contratados e 211 secretários (UFJF, 2009). Conforme dados divulgados pela SME-JF, o número total de matrículas nas escolas municipais em 2008 foi de 55.991 alunos, dos quais 36,32% encontram-se entre o 1º e o 5º ano do EF. O IDEB para os anos iniciais do EF do município, em 2007, foi de 3,9, o que pode ser considerado baixo se adotadas como referência as médias nacional (4,2), regional (4,8) e estadual (4,7). Em 2009, esse índice teve uma notável melhora e subiu para 4,6, ultrapassando em 0,2 pontos a média projetada para o referido ano.

### **3.2 O movimento de adaptação na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora: construindo a proposta curricular para o Ensino Fundamental de nove anos**

Conforme documento da SME-JF (2008b), o EF de nove anos, em Juiz de Fora, teve início no ano 2000, com a ampliação do tempo do aluno em algumas escolas que optaram pela organização escolar em ciclos de formação. Em 2003, a Resolução nº 1/2003 (JUIZ DE FORA, 2003), da Gerência de Educação Básica (GEB), estabeleceu que, para universalizar o EF e ampliar o tempo do aluno na escola, o EF, no município, deveria ter, obrigatoriamente,

nove anos de duração, com matrícula aos seis anos de idade. Dessa maneira, a partir de 2004, assim como na Rede Estadual, o EF de nove anos passou a ser obrigatório em toda a Rede Municipal, desde que a escola tivesse condições físicas para esse atendimento. A justificativa da Secretaria também está presente no documento:

Sabemos da importância da escola enquanto instância necessária de democratização intelectual e política; logo, o ensino fundamental de 9 anos vem cumprir com a responsabilidade social de incluir as crianças das camadas populares, há muito tempo alijadas de um processo educacional mais comprometido pedagogicamente com sua formação e aprendizagem. (JUIZ DE FORA, 2008b, p. 4).

Assim como orientam os documentos do MEC, a preocupação da SME-JF com o EF de nove anos vai além da mera ampliação do tempo de escolarização do aluno e atinge também a qualidade desse tempo ofertado. Para garanti-la, ainda em conformidade com as orientações nacionais, ressalta a importância de que todo esse processo de ampliação passe por um momento de discussão, reflexão e planejamento coletivo, que atenda às necessidades e especificidades do seu público. Para tanto, levanta algumas questões a serem observadas:

Quem são as crianças de seis anos e quais suas características? Quais as concepções de ensino e aprendizagem presentes na escola? O que deve ser observado na organização do tempo e do espaço escolar? Como entender o processo de avaliação das crianças e das práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola? Qual a concepção de alfabetização/ letramento que orienta o trabalho dos profissionais? Quais aspectos são imprescindíveis na composição da identidade dos profissionais que atuarão com essas crianças? Que importância damos à formação continuada desses profissionais? (JUIZ DE FORA, 2008b, p. 4).

A partir dessas inquietações, no final de 2005, a SME-JF elaborou e repassou para as escolas da sua rede o *Documento Introdutório das Diretrizes Educacionais para a Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora: escola com compromisso social*, com o objetivo de orientá-las em sua reorganização. Porém, como constatado por Araújo (2008, p. 15), esse material foi insuficiente, pois as indicações presentes nele “[...] foram apresentadas superficialmente, demonstrando que muito ainda teria que ser estudado e discutido mesmo entre os gestores.”.

Dessa forma, a SME-JF, por meio do DEAP, no segundo semestre de 2006, iniciou o projeto intitulado *O Ensino Fundamental de 9 anos*. Com esse projeto, a Secretaria almejava discutir as concepções e práticas pedagógicas dos professores que atuavam nessa etapa de

escolarização para, juntos, construir uma proposta que atendesse à infância na nova estrutura de ensino que se configurava. Foi aberto a todos os professores do EF da Rede Municipal, com reuniões mensais, a partir das quais o grupo iniciou o processo de construção do documento norteador para a organização do trabalho das escolas pertencentes ao município.

Como retratado por Araújo (2008), ao longo desse semestre foram realizados também quatro encontros, sob mediação do Departamento do EF da SME-JF, que discutiram temas como a infância, a reorganização do tempo e do espaço, a concepção de alfabetização/letramento e a avaliação, tudo isso à luz do contexto do novo EF de nove anos. No final de 2006, foi elaborada uma primeira versão do documento intitulado *O Ensino Fundamental de nove anos: orientações iniciais*, resultante das discussões provindas dos encontros. Esse material foi discutido, revisado por todo o grupo de professores participantes do projeto e pelas mediadoras responsáveis por ele e, posteriormente, já na versão final, publicados e divulgados.

Em 2007 a SME-JF deu continuidade a esse projeto. Promoveu outros encontros com foco na discussão sobre alfabetização/letramento, tema que havia gerado maior polêmica nos encontros do ano anterior. O grupo almejava também construir, coletivamente, os eixos orientadores do trabalho pedagógico para o EF de nove anos. Ao final de 2007, a versão preliminar desses eixos norteadores da SME-JF, intitulada *Alfabetização e Letramento: pensando os eixos orientadores do trabalho pedagógico*, foi apresentada e discutida pelos professores participantes do projeto. Araújo (2008) destaca que essa apresentação e sua posterior discussão foram consideradas pelo grupo como de suma importância, uma vez que, em outro momento, seria a partir delas que emergiria o documento oficial da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora.

Devido a essa essencialidade, os componentes do grupo de estudo sobre o EF de nove anos solicitaram a continuidade da revisão dessa versão preliminar do documento, o que foi acatado pela equipe responsável pelo desenvolvimento do projeto. E assim, esse trabalho continuou ao longo do ano de 2008. Araújo (2008, p. 69) descreveu que “a dinâmica dos encontros foi bastante diversificada, aliando apresentações, relatos de experiências, debates sobre o que tem ocorrido na prática cotidiana das salas de aula, aliados a discussões teóricas com base em autores que têm discutido o tema da ampliação do EF.”.

Nesse mesmo ano, o debate do grupo perpassou também por outro ponto: a avaliação no EF ampliado. Foram colocadas em pauta as discussões relativas às concepções de

avaliação, bem como à construção de instrumentos avaliativos coerentes com as orientações previstas para os anos iniciais do EF (JUIZ DE FORA, 2008b).

Para o DEAP (JUIZ DE FORA, 2008b, p. 5), o objetivo final do projeto *O Ensino Fundamental de 9 anos* era o de “[...] construir um documento orientador para a organização do trabalho das escolas da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, no que se refere ao Ensino Fundamental, em especial, aos anos iniciais.”. No final de 2007, o trabalho foi estendido às reflexões acerca da reorganização dos anos finais do EF, na mesma perspectiva das dos anos iniciais, com os seguintes propósitos: construir uma concepção de adolescência a partir de referenciais teóricos e da prática educativa; conhecer e refletir sobre a cultura jovem atual; refletir sobre questões cotidianas que envolvem o adolescente (disciplina, sexo, droga, lazer, família, política, artes, profissão...); socializar/trocar experiências do trabalho com os adolescentes na rede municipal; abordar metodologias de trabalho; discutir o currículo dos anos finais do EF. Outros grupos de estudos, com temáticas diversas, também foram constituídos, por sustentarem a ideia de que “[...] uma mudança na prática pedagógica somente se efetiva na constante reflexão-ação [...]” (JUIZ DE FORA, 2008b, p. 5).

Em outubro de 2008 foi lançado, pela SME-JF, um documento intitulado *Diretrizes Educacionais para a Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora* (JUIZ DE FORA, 2008c). Esse documento, além de apresentar discussões acerca da ampliação da jornada escolar diária das escolas de educação de tempo integral do município, também trouxe as linhas orientadoras para o ensino fundamental de nove anos na Rede de Juiz de Fora. As diretrizes presentes nesse documento orientador são resultantes dos encontros do grupo de estudo acontecidos nos anos anteriores e, portanto, apresentam as linhas orientadoras para o EF de nove anos perpassando pelas seguintes temáticas: infância, organização do espaço e do tempo escolar e letramento e alfabetização.

No ano de 2009, a SME-JF iniciou um trabalho de consultoria com a professora Elvira Souza Lima, pesquisadora e especialista em desenvolvimento humano, internacionalmente reconhecida por seus estudos na área de alfabetização e letramento. Na primeira fase dessa consultoria, a professora Elvira procurou conhecer melhor a realidade, a estrutura e o funcionamento da SME-JF e das escolas municipais. Esse trabalho recebeu o nome de *Projeto de Escrita*.

Para dar início ao projeto, no início do ano letivo, foi feito um convite às escolas municipais para que, caso tivessem interesse em participar, enviassem produções escritas dos seus alunos de seis a oito anos para a análise da professora Elvira. Vinte e nove escolas mandaram esses materiais e, de forma geral, as escolas privilegiaram as produções de alunos

com problemas de aprendizagem. Ao final do mesmo ano letivo, foi solicitado às escolas que tivessem interesse em participar do projeto textos dos alunos considerados como aqueles com as melhores produções de escrita. Foram recebidas produções de alunos de quarenta e duas escolas municipais. De todas estas escolas que manifestaram interesse de participação, três foram escolhidas (duas por solicitação própria e outra por indicação da SME-JF) para a professora Elvira, em conjunto com especialistas da SME-JF, realizarem estudos de caso com as crianças que estavam em situação de não aprendizagem da escrita. Os resultados desse projeto mostraram que, com exceção de uma, as crianças que foram acompanhadas durante o estudo apresentavam funcionamento adequado da percepção e da memória, mantinham a atenção por períodos longos, eram capazes de transpor informações de uma situação a outra, ou seja, não tinham, de fato, problemas de aprendizagem, conforme fora julgado anteriormente pelas professoras. Isto levou a equipe do projeto a supor que essas crianças, logo, poderiam aprender mais se o trabalho pedagógico fosse organizado de forma a levar à sistematização da escrita (PREFEITURA DE JUIZ DE FORA, 2010b).

Então, a partir desse diagnóstico inicial, a professora Elvira apresentou propostas para auxiliar a alfabetização nas instituições de ensino. Foram traçadas importantes diretrizes a serem aplicadas nos anos iniciais do EF, mais especificamente, aos alunos de até oito anos de idade, tendo em vista que a alfabetização até essa idade é uma das grandes metas a serem atingidas pela SME-JF na atual administração, na tentativa de intervir no que a professora apontou como os principais elementos que precisam ser trabalhados para aperfeiçoar a escrita e a leitura. Para a especialista, a análise das produções escritas provindas das escolas participantes do projeto informou que:

[...] a maioria das crianças encontra-se em algum ponto do processo para formar o conceito de sílaba, de palavra e/ou de sentença. O conceito de sentença (que depende do conhecimento da sintaxe básica) é pouco comum. A grande maioria demonstra não ter apropriação da estrutura sintática na sentença e do texto. Há, também, ausência ou pouquíssimo uso de pontuação. O trabalho a ser feito depende de entendermos melhor o que se passa. (PREFEITURA DE JUIZ DE FORA, 2010b, p. 5).

Por esse motivo, nas reuniões realizadas com os diretores e com os professores das escolas participantes, a professora Elvira abordou temas como a apropriação de símbolos, a utilização da música e da poesia como instrumentos auxiliares na alfabetização, o grafismo na

escrita, entre outros assuntos. E explicou que, “Para escrever, é preciso ter recursos de sintaxe e semântica, construir significados e um acervo de memória. Hoje, existe um empobrecimento desses recursos.” (PREFEITURA DE JUIZ DE FORA, 2009).

Além do *Projeto de Escrita*, a professora Elvira de Souza Lima distribuiu para todas as escolas da Rede Municipal bibliografias e DVD de sua autoria que tratam sobre o tema do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita. Também ministrou uma palestra com o tema *Toda criança pode ser alfabetizada até os 8 anos?* no encerramento do Seminário de Diretores das Escolas Municipais, em janeiro de 2010. E ainda ao longo do ano de 2010, ela ministrou o curso *Encontro de professores alfabetizadores da Rede Municipal*, oferecido pela SME-JF, voltado para profissionais da referida Rede que atuam nos anos iniciais do EF, especialmente com o 1º, 2º e 3º anos, com o objetivo de possibilitar discussões teórico-práticas acerca de temas atuais da alfabetização.

Esse curso, em 2011, está sendo oferecido novamente, com novas turmas para professores iniciantes e ainda com turmas que darão continuidade ao trabalho iniciado no ano anterior, para os professores que participaram em 2010. Além deste, vários outros cursos com o objetivo de discutir e de construir novas propostas curriculares para o trabalho com os anos iniciais do EF, condizentes com a atual política de ampliação, estão sendo oferecidos pela Secretaria. Eles estão divididos em eixos, a saber: *Currículo e Infância*; *Currículo e Linguagem*; *Currículo e Matemática*; *Currículo e Ciências Naturais*; *Currículo e Geografia*; *Currículo e Línguas Estrangeiras*; *Currículo, Cultura e Artes*; *Currículo e Educação Física*; *Currículo e Diversidade*; *Currículo, Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação*; e *Currículo e Gestão da Escola*. Dentre os cursos, podemos citar: *Conceitos de língua portuguesa para a prática pedagógica*, *Dinamização da leitura na escola*, *Extrapolando a sala de aula*, *Pro-letramento de alfabetização*, *Pro-letramento de matemática*, *Usos de jogos e materiais pedagógicos na matemática*, *Conceitos de matemática para a prática pedagógica* e *Conceito de Geografia para a prática pedagógica*.

E ainda com o mesmo propósito de organizar a proposta curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora, a SME deu início, em 2010, a uma série de encontros, chamados de *Seminário sobre currículo da Rede Municipal*. Neste primeiro ano aconteceram dois encontros, os quais reuniram técnicos de todos os departamentos da SE, diretores, coordenadores e professores das escolas municipais, além de professores convidados da UFJF e do Colégio de Aplicação João XXIII.

Em um momento anterior ao primeiro encontro, a convite da SME-JF, foram constituídos grupos de trabalho com o intuito de elaborarem as pré-propostas para o ensino

das diferentes disciplinas escolares. Essas pré-propostas foram apresentadas para um grupo de professores, diretores e coordenadores, representantes das escolas municipais, no *I Seminário*, acontecido em junho de 2010. A partir disso, a proposta inicial de cada disciplina foi revista e incorporou as sugestões apresentadas no decorrer do Seminário, originando uma segunda versão dos documentos propostos pelos grupos de trabalho. Essa segunda versão, bem como as sugestões complementares que foram enviadas por escolas da Rede foram amplamente discutidas por professores, coordenadores e diretores que estiveram presentes no *II Seminário sobre currículo da Rede Municipal de Juiz de Fora*, que foi realizado em novembro de 2010.

Todas as sugestões resultantes do segundo encontro foram compiladas pela SME-JF e deram origem ao documento preliminar das propostas curriculares para a Rede Municipal de Juiz de Fora. No entanto, conforme já era previsto, essa versão preliminar do conjunto de documentos só foi publicada em fevereiro de 2011 e, por esse motivo, não poderá ser analisada neste trabalho de mestrado devido à limitação do tempo para a pesquisa. Mas é oportuno mencionar que esses documentos foram enviados pela SME-JF para todas as escolas municipais de Juiz de Fora, para que o conjunto de profissionais de cada um desses estabelecimentos conheça-os e discuta-os, utilizando-os como referenciais para a reconstrução de suas propostas pedagógicas e de seus planejamentos para o ano letivo de 2011. O próximo seminário para discussões curriculares está previsto para o mês de agosto de 2011, quando todas as escolas deverão apresentar seus planejamentos anuais, que estão sendo construídos coletivamente com base na proposta preliminar da SME-JF, para a elaboração do documento final contendo as propostas curriculares oficiais da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora.

Com esse movimento que buscou o envolvimento de todos os professores interessados nos debates sobre o tema para a preparação do novo documento norteador, a SME-JF pretendeu estimular o debate e a construção coletiva da identidade institucional da escola:

A partir deste documento, espera-se que a escola possa refletir e decidir sobre competências, conteúdos e procedimentos pedagógicos fundamentais a seus alunos, considerando, tanto os conhecimentos historicamente construídos, de aprendizagem imprescindível, como os saberes necessários, guiados pelas demandas locais, pela realidade, o entorno, a comunidade, enfim. (PREFEITURA DE JUIZ DE FORA, 2010a).

Isso porque a SME-JF parte do entendimento de que a escola é a instituição que deve

ser a “[...] responsável pela educação de todos os sujeitos, e pela organização e socialização dos saberes historicamente produzidos, que permitem a esses sujeitos compreenderem a realidade e operarem sobre ela, em qualquer área do conhecimento.” (PREFEITURA DE JUIZ DE FORA, 2010a). Portanto, cabe às escolas acreditarem na capacidade de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo e psico-social de seus alunos, capacidades essas que se constroem, de forma processual, na interação. E assim, para que a proposta curricular seja um documento vivo e produzido por uma base sólida, a SME-JF propõe à comunidade escolar refletir sobre sua organização curricular em estreita relação com as questões da aprendizagem.

A SME-JF (PREFEITURA DE JUIZ DE FORA, 2010a) ressalta que o mencionado documento orientador, contendo as propostas curriculares das diferentes disciplinas para a Rede Municipal, não visa propor uma matriz curricular fechada, mas sim o resultado de uma reflexão teórico-prática, legitimada pelo envolvimento de todos os responsáveis pela educação no município. No mesmo sentido, é também objetivo desta proposta

[...] fortalecer a Rede Municipal em sua unidade, sem perder de vista a diversidade, na certeza de que, uma vez estabelecida a relação dialógica das escolas entre si, e com a Secretaria de Educação, as discussões e propostas elaboradas terão repercussão na prática pedagógica dos professores e, conseqüentemente, no sucesso da aprendizagem de todos os alunos. (PREFEITURA DE JUIZ DE FORA, 2010a).

### **3.3 As orientações e as determinações legais para a organização do Ensino Fundamental de nove anos na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora**

Os dados apresentados nesse subcapítulo são provenientes da análise de conteúdo que realizei das legislações e dos documentos orientadores do âmbito municipal de Juiz de Fora que foram coletados durante o trabalho de campo. Dizem respeito às principais orientações e determinações legais da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora para a reorganização das propostas curriculares tendo em vista o atendimento ao EF de nove anos. Para a exposição desses dados observados, procurei organizá-los, nessa parte do presente trabalho de mestrado, dentro das categorias de análise criadas para essa pesquisa e na mesma sequência em que apareceram no capítulo 1, quando foram apresentadas as orientações do MEC. Desse modo, primeiramente é abordada a concepção de infância que permeia os documentos oficiais do

município. Em seguida, há a apresentação das orientações administrativas, as pedagógicas e, por fim, as curriculares constantes nos documentos analisados. Início, então, com as discussões sobre a infância no contexto do EF de nove anos na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora.

A infância é entendida pela SME-JF como

[...] um tempo em si e não como um tempo de preparação para o vir a ser. É tempo de cidadania e desenvolvimento, pois a criança é sujeito em acelerado processo de aprendizagem que recebe influências do meio em que vive, mas que também tem sua linguagem, seu conhecimento de mundo e seu imaginário repletos de uma curiosidade para as coisas do mundo, enquanto sujeito ativo; constrói-se ao mesmo tempo em que constrói o mundo. (JUIZ DE FORA, 2008c, p. 39).

Além disso, enfatizam que a experiência que cada criança vive na escola contribui para a construção de sua história, sua cidadania e sua identidade.

Assim, as orientações presentes nesse documento da Secretaria afirmam ser importante que as escolas pertencentes à Rede Municipal de Juiz de Fora sejam instituições que permitam a vivência de experiências que contribuam para o desenvolvimento dos seus alunos, por meio do respeito ao tempo da infância e de oportunidades para a brincadeira, a fantasia, o movimento, a construção de vínculos afetivos, a experiência com o conhecimento científico e com a cultura.

Para tanto, conforme o documento (JUIZ DE FORA, 2008c), as escolas precisam ter seus espaços e seus tempos reorganizados, favorecendo, assim, uma real vivência da infância:

Não é possível limitar a criança entre quatro paredes de uma sala de aula com carteiras enfileiradas e esperar que ela permaneça “comportada”, “assentada” durante quatro horas. É preciso trabalhar o movimento, pois o corpo fala, se expressa, imagina, brinca e aprende. Que a sala de aula também privilegie o lúdico, que este não seja lembrado apenas na hora do recreio (tempo tão reduzido). (JUIZ DE FORA, 2008c, p. 40).

Como defendido pelo documento (JUIZ DE FORA, 2008c), o espaço e o tempo são fatores consideráveis na constituição da atividade humana e não são neutros. Dessa maneira, quando organizados, revelam as crenças e as concepções educacionais de quem os organizou. São construções sociais, políticas e ideológicas, que influenciam no processo de ensino-aprendizagem. Por tais razões, os ambientes escolares não podem mostrar preocupação apenas com o controle, a disciplina e a transmissão de saberes em consonância com os instrumentos de apoio didático como quadro e livros. Ademais, como bem ressaltado pelo material da

Secretaria analisado, as crianças de seis anos, antes de serem incluídas no EF, ou seja, quando ainda eram atendidas na EI, tinham espaço e tempo diferenciados destinados a elas, dentro de uma proposta que, “[...] em tese, acolheria em seu interior momentos de brincadeira, movimento, expressão, criatividade.” (JUIZ DE FORA, 2008c, p. 41). Em outras palavras, pode ser dito que, na EI, a organização desses elementos – tempo e espaço escolar – seguia uma lógica que reconhecia as especificidades da infância. Por conseguinte, da mesma forma, para receber as crianças de seis anos no EF, a escola deve considerar, em relação ao tempo e ao espaço:

- Os espaços de ludicidade, expressão, movimento e criatividade, comuns à escola infantil, poderão transpor barreiras que de certa forma ainda persistem em trazer a lógica conteudista como sendo a forma ideal para o trabalho na escola de Ensino Fundamental;
- Os espaços são fundamentais na construção da identidade da criança, portanto, sua participação e interferência junto aos locais em que convive são de extrema importância para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e do sentimento de pertença. Por isso é necessário que ela atue sobre os espaços, organizando-os e refletindo sobre os mesmos;
- Lugares de brincadeiras, mobiliário adequado, tempos de vivência, currículo estudado e estruturado de forma a contemplar as especificidades das crianças de 6 anos são formas de garantir o direito à infância;
- O tempo não é algo uniforme, portanto, torna-se necessário reconhecer sua variação do ponto de vista da criança, dos professores, da família, enfim, de todos os envolvidos no processo educativo;
- Reconhecer que o tempo é construído historicamente possibilita a escola refletir como vem se organizando, quais atividades prioriza e quais os tempos da rotina são mais ou menos valorizados... Nessa perspectiva, há como observar, por exemplo, a importância dada ao brincar de acordo como tempo reservado à essa tarefa. (JUIZ DE FORA, 2008c, p. 41-42).

São várias as maneiras de organizar o espaço escolar e o que a SME-JF propõe é que esses espaços sejam repensados não só sob a ótica da estrutura física, mas que também sejam trazidas à tona algumas necessárias reflexões tais como: “os alunos ajudam a organizar os espaços e as rotinas? Os espaços são fixos? Ou podem e são modificados de acordo com as atividades propostas? Exploramos todos os espaços das escolas ou ficamos a maior parte do tempo dentro da sala de aula?” (JUIZ DE FORA, 2008c, p. 42). E ressalta que essas modificações devem condizer com as condições de mobiliário e de estrutura física da escola, além de considerar o papel do aluno enquanto participante ativo desta organização e do professor como mediador dos processos ali desenvolvidos.

Com relação à organização do tempo escolar do EF de nove anos, em Juiz de Fora, em cumprimento ao disposto na Resolução nº 20/2008 da SME, este pode ser dividido em três

ciclos de formação com três etapas cada, ou ainda em regime de seriação anual, de acordo com o PPP e o Regimento Escolar. Para tanto, o mesmo documento legal estabelece que, independente da forma de organização curricular adotada pela escola, o EF seja dividido em anos iniciais (cinco primeiros anos) e anos finais (quatro últimos anos).

As turmas da EB pertencentes às escolas municipais precisam atender alguns critérios determinados pela legislação vigente (JUIZ DE FORA, 2008a) para a sua organização, como as quantidades mínima e máxima de alunos em cada uma, de acordo com a etapa atendida. Para a EI, por exemplo, esse número deve estar entre vinte e vinte e cinco alunos. O mesmo acontece com o primeiro ano do EF. Já o segundo e o terceiro ano podem ter de vinte e cinco a trinta alunos; o quarto, quinto e sexto, entre trinta e trinta e cinco; e o sétimo, oitavo e nono anos, entre trinta e cinco e quarenta.

No que diz respeito à data de corte para a matrícula inicial foi definido inicialmente, pela Resolução nº 12/2005 (JUIZ DE FORA, 2005), em seu artigo 14, que o aluno deveria ter seis anos de idade, completados até 30 de abril do ano letivo em curso. Essa data foi alterada pela Resolução nº 20/2008 (JUIZ DE FORA, 2008a) para 30 de junho, contudo, o CNE, na tentativa de padronizar os sistemas e de evitar que pais matriculassem crianças muito novas no EF, através do Parecer nº 22/2009 (BRASIL, 2010), limitou a data em 31 de março do ano em que ocorrer matrícula.

Outra orientação que merece ser destacada é aquela trazida no art. 5º da Resolução nº 20/2008 (JUIZ DE FORA, 2008a), a qual estabelece que o PPP e o Regimento Interno de cada escola seja elaborado com a participação de toda a comunidade escolar para, posteriormente, ser analisado pelo DEAP e pelo Departamento de Gestão Escolar (DGE). Por fim, deverão ser registrados na SME-JF e amplamente divulgados pela Direção e pelo Colegiado na comunidade escolar. Ambos devem ser reavaliados e, se necessário, atualizados, anualmente, também de forma coletiva, respeitadas as normas legais vigentes.

A legislação supracitada também apresenta uma série de outras determinações cabíveis ao EF de nove anos em Juiz de Fora. Nela fica estabelecido que o módulo-aula para os anos iniciais do EF deve ser, assim como na EI, de no mínimo cinquenta minutos e de no máximo sessenta minutos, de acordo com o PPP e o Regimento Interno da escola. O quadro curricular semanal deve ser composto por, no mínimo, vinte e cinco módulos-aula e no máximo, por vinte e sete, divididos em pelo menos duzentos dias letivos e oitocentas horas anuais de efetivo trabalho com atividades de ensino-aprendizagem, assim como define a LDB/96.

O número de professores para as turmas dos três primeiros anos do EF de nove anos não deverá ultrapassar o total de três profissionais por turma, incluindo no quantitativo o

professor de Educação Física e o de complementação de carga horária. Para cada uma das turmas de quarto e quinto anos é permitido haver, no máximo, quatro professores.

A legislação municipal também traz determinações para o processo avaliativo do aluno pertencente à sua rede de ensino. A Resolução nº 12/2005 (JUIZ DE FORA, 2005), no seu art. 24, compreende que a avaliação deve ser “[...] constante e contínua, compreendida como parte integrante do processo pedagógico, com o objetivo de identificar os avanços e diagnosticar as necessidades de reorganização das ações educativas ao longo do processo.”. Por esse motivo, em seu art. 25, determina que sejam garantidos nesse processo de avaliação do desenvolvimento do aluno:

- I – a permanente informação e registro sobre o desempenho do aluno em relação aos objetivos do planejamento curricular;
- II – a observância à flexibilização e a adaptação curricular em respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos;
- III – o replanejamento didático;
- IV – a prática de avaliação contínua e processual, de forma a propiciar os meios necessários à continuidade da aprendizagem do aluno;
- V – avanço escolar para os alunos que apresentarem rendimento superior ao estabelecido nos objetivos da proposta pedagógica do ano escolar de sua faixa etária;
- VI – aceleração de estudos para aqueles que apresentarem distorção entre série e idade, desde que fundamentada pedagógica e legalmente. (JUIZ DE FORA, 2005).

Na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora existe uma flexibilidade na forma de realizar esse processo de avaliação, portanto, possibilita à própria instituição de ensino e à sua comunidade escolar, respeitada a lei vigente, estabelecer em seu PPP e em seu Regimento Interno os critérios, as formas de registro, os instrumentos e a periodicidade com os quais ele se dará. A Resolução nº 12/2005 (JUIZ DE FORA, 2005) cita como formas possíveis de avaliar e registrar o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem as fichas de registro descritivo e analítico do desempenho do aluno e as fichas sintéticas contendo dados numéricos, conceitos e menções. No caso de alunos do primeiro ano do EF de nove anos, determina que o registro avaliativo seja feito “[...] através de relatórios descritivos, periódicos, devendo acompanhar o aluno, no caso de transferência, não podendo o aluno ser retido em hipótese alguma.” (JUIZ DE FORA, 2005), conforme consta no art. 33. Dados numéricos e/ou conceitos poderão ser utilizados para registro avaliativo a partir do segundo ano do EF, no regime de promoção por séries, quando a escola assim optar. Já na organização por ciclos, a progressão deverá ser continuada até o final de cada etapa, momento em que, conforme o caso, poderá haver retenção do aluno para complementação do programa do ciclo.

No que tange à organização curricular, a legislação do município, em seu art. 5º (JUIZ DE FORA, 2009), especifica como competência da SME-JF, dentre várias outras, a formulação e a articulação das políticas públicas educacionais, de forma integrada com as políticas estaduais e federais e com os demais órgãos ou entidades que atuam nestas áreas, e a implantação das diretrizes para a EI e para o EF da Rede. O mesmo dispositivo legal, no art. 12, atribui ao DEAP a função de acompanhar e assessorar a implantação das diretrizes básicas do EF nas escolas municipais e também a de definir diretrizes pedagógicas, a partir de estudos e pesquisas, para o atendimento educacional aos alunos da Rede Municipal, em consonância com as normas e orientações dos sistemas federal e estadual de ensino.

	<b>Legislação</b>	<b>Eixo</b>
<b>Federal</b>	Lei nº 9.394/96 – LDB, art. 26	História e Cultura Afro-Brasileira
	Lei nº 9.394/96 – LDB, art. 32 §5º	Direitos das crianças e dos adolescentes
	Lei nº 9.503/97	Educação para o Trânsito
	Lei nº 9.795/99	Educação Ambiental
<b>Municipal</b>	Lei nº 10.260/02	Cultura e Cidadania
	Lei nº 10.262/02	Educação ambiental e qualidade de vida
	Lei 10.305/02	Prevenção ao uso e/ou abuso de tóxicos e de substâncias causadoras de dependência química ou física
	Lei 10.633/04	Estudos Básicos de Direitos e Deveres do Consumidor
	Lei 11.193/06	Processo de envelhecimento
	Lei 11.237/06	Visitas obrigatórias aos pontos turísticos e/ou culturais de Juiz de Fora

**Quadro 7:** Leis e seus respectivos eixos temáticos a serem contemplados pelo currículo do EF na Rede Municipal de Juiz de Fora

**Fonte:** JUIZ DE FORA (2008a), elaboração própria.

O art. 28 da Resolução nº 20/2008 (JUIZ DE FORA, 2008a) determina que o currículo para o EF da Rede Municipal de Juiz de Fora preveja os componentes curriculares da Base Nacional Comum (Língua Portuguesa; Matemática; Ciências; Geografia; História; Artes; Educação Física; Educação Religiosa na forma prevista pela LDB/96) e, ainda, seja complementado, de forma interdisciplinar e contextualizada, por uma Parte Diversificada, a saber: Saúde, Sexualidade; Vida Familiar e Social; Meio Ambiente; Trabalho; Ciência e Tecnologia; Cultura. A referida Resolução apresenta também os eixos temáticos a serem desenvolvidos no trabalho curricular do EF, em cumprimento à legislação obrigatória: “Além dos componentes curriculares previstos no parágrafo anterior, a escola deverá desenvolver em sua organização curricular, de forma interdisciplinar e contextualizada, os eixos temáticos previstos na legislação vigente, conforme indicado no Anexo II.” (JUIZ DE FORA, 2008a),

conforme consta no art. 29. Dentre as citadas leis e seus respectivos eixos temáticos, algumas estão listadas no Quadro 7 da página anterior.

O foco dado à alfabetização nas séries iniciais do EF de nove anos, assim como verificado ter acontecido nos âmbitos federal e estadual, em Juiz de Fora, foi um tema muito discutido, principalmente nos encontros do grupo de estudo *O Ensino Fundamental de nove anos*. Para a SME-JF, “[...] ler e escrever não é apenas codificar e decodificar palavras, mas também relacioná-las na leitura do mundo.” (JUIZ DE FORA, 2008c, p. 44). Assim, parte das definições de Magda Soares (2004, p. 91-92 *apud* JUIZ DE FORA, 2008c, p. 44-45), para compreender a alfabetização e o letramento como:

Letramento é o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita, seja para informar ou informa-se, para interagir com outros, habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos [...].

Alfabetização é o processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema da escrita [...].

A SME-JF, conforme apresenta o documento norteador (JUIZ DE FORA, 2008c), concebe que esses processos – de alfabetização e de letramento – estão associados a um conjunto de fatores sociais, políticos, econômicos e culturais, e que são retratados através das concepções e dos métodos utilizados. Assim, pressupondo uma concepção de alfabetização letrada, construiu orientações para a organização do trabalho nos anos iniciais do EF de modo a proporcionar ao aluno:

- Construir conhecimentos lingüísticos como: organização da folha; distinção de letras, desenhos e/ou logomarcas e reconhecimento de palavras.
- Participar de situações de uso da escrita (escrever para registrar informações, organizar memórias, organizar ações, entre outros).
- Ter consciência de que lemos e escrevemos para alguém, pois nas nossas palavras encontram-se muitas vozes.
- Reconhecer gêneros textuais enquanto formações discursivas que atendam a uma função social (a organização de uma carta, notícia, receita, bilhete, e-mail, texto científico, poesia, propaganda e outros).

Como alerta o documento (JUIZ DE FORA, 2008c, p. 43), o EF de nove anos não pode ser entendido como uma extensão do tempo para a preparação da alfabetização, mas como uma oportunidade de atribuir outros sentidos à concepção de infância e imagem de

criança como “[...] sujeito de direito e construtor de suas aprendizagens, dentre elas o processo de ler e escrever.”. Com essa preocupação, inicialmente, o grupo se questionou sobre a viabilidade do início dos processos de alfabetização com as crianças de seis anos. No entanto, logo perceberam que esse é um processo que se inicia muito antes da vida escolar dos alunos, os quais já trazem para a escola todas as suas experiências de vida e os seus saberes relativos à linguagem escrita. E são essas experiências e conhecimentos iniciais que servirão como base para as novas aprendizagens. Como explicado pelo texto (JUIZ DE FORA, 2008c, p. 47), “[...] os novos conhecimentos se enredam com os conhecimentos que já possuímos, os quais são nossas maiores referências.”.

Dessa forma, a SME-JF destaca que os processos de uso social da escrita e da leitura que antecedem a entrada do aluno na escola devem ter um espaço na escola, com garantia de respeito e continuidade desse processo de alfabetização nessa faixa etária repleta de especificidades. Assim,

[...] desde a Educação Infantil, as crianças devem experimentar eventos e práticas de letramento que fazem parte de um processo de construção da leitura e escrita. Através do lúdico, do brincar e da brincadeira, das relações sociais com os pares e com o conhecimento, as crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental vão se construindo sujeitos letrados e alfabetizados. (JUIZ DE FORA, 2008c, p. 48).

O que é considerado importante pela SME-JF não é estabelecer níveis de alfabetização dos alunos, mas saber quais e discutir sobre os conhecimentos que a criança constrói sobre a escrita. Assim, a SME-JF enfatiza a escrita espontânea do aluno, descrita como “[...] aquela que a criança organiza a partir de sua compreensão da função social da escrita (para que e para quem se escreve) e de sua compreensão dos processos alfabéticos da escrita (uso de letras, quantidades e qualidades das mesmas e percepções de unidades sonoras [...].” (JUIZ DE FORA, 2008c, p. 45). Nesse trabalho com a escrita espontânea, como explica o documento analisado, o ensino da língua não se dá por processos gradativos, nos quais primeiro ensinam-se as letras, sílabas, palavras e pequenos textos. “[...] pelo contrário, entende-se que se aprende ler e escrever, lendo e escrevendo.” (JUIZ DE FORA, 2008c, p. 45). Para que isso seja possível, não basta que os alunos sejam envolvidos em um ambiente alfabetizador, “[...] entendido apenas como rótulos e textos fixados na sala.” (JUIZ DE FORA, 2008c, p. 48), e nem ter livros expostos em estantes. A SME-JF ressalta que é necessário que os processos linguísticos e semânticos da língua sejam mediados pelo professor. E aponta ainda eixos orientadores para o trabalho pedagógico com os três primeiros

anos do EF, a serem observados pelas escolas na organização de seus planejamentos: Compreensão e valorização da oralidade; Compreensão e valorização da cultura escrita; Apropriação do sistema de escrita; Leitura; Produção escrita (JUIZ DE FORA, 2008c).

Esses eixos, bem como seus respectivos descritores, foram produzidos em consonância com as orientações presentes nos documentos do CEALE, da UFMG e do Pro-Letramento, do MEC. Segundo a Secretaria (JUIZ DE FORA, 2008c), eles representam uma possibilidade do professor conhecer e compreender os conhecimentos que envolvem a aprendizagem e o ensino da língua materna e ressalta que não devem ser entendidos apenas como conteúdos a serem distribuídos ao longo do ano letivo.

Apesar de, até o momento da redação final dessa dissertação de mestrado, ainda não haver na Rede Municipal de Juiz de Fora uma proposta curricular voltada para o EF de nove anos pronta, cabe às escolas discutirem os pressupostos presentes nos documentos orientadores e legais já elaborados e, com seus profissionais, de forma coletiva, construir suas propostas tendo em vista a aprendizagem de seus alunos. “E esta é a tarefa de TODOS na escola.” (JUIZ DE FORA, 2008c, p. 53, Grifos do autor).

#### **4 O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE JUIZ DE FORA E AS MODIFICAÇÕES CURRICULARES**

Neste capítulo são apresentadas as análises resultantes das entrevistas que foram realizadas com profissionais de algumas escolas da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Primeiramente expõe, de maneira sucinta, as características das escolas pesquisadas, como o número de alunos atendidos, os cursos que são oferecidos, o espaço físico e os recursos auxiliares de ensino disponíveis, o perfil do aluno atendido e o perfil do quadro docente dessas instituições. Posteriormente remete à apresentação dos profissionais que foram escolhidos como sujeitos da pesquisa: cargos, formação, tempo no magistério, tempo na escola e experiências como professora de EI e como professora alfabetizadora. No terceiro momento descreve os dados relativos ao conhecimento dos professores sobre a política de ampliação do EF, bem como suas opiniões e expectativas iniciais. Em seguida, relata as modificações curriculares ocorridas em cada escola para o atendimento ao dispositivo legal e apresentadas algumas avaliações feitas pelos profissionais entrevistados da política e dos resultados já alcançados.

Como já descrito na metodologia do presente trabalho de mestrado, as escolas escolhidas para ser objeto de investigação foram aquelas que atenderam aos seguintes critérios estabelecidos: terem diferentes perfis; estarem situadas em diferentes regiões de Juiz de Fora; terem pelo menos um de seus profissionais participado do grupo de estudo *Ensino Fundamental de 9 anos*, promovido pela SME-JF; ter apresentado uma melhora significativa do IDEB de 2005 para o de 2009. Já os sujeitos investigados foram escolhidos a partir da indicação de cada escola, que apontou quem eram os profissionais que estiveram diretamente ligados a esse processo de ampliação na sua instituição.

Desta maneira, foi realizado o trabalho de pesquisa em seis escolas municipais de Juiz de Fora, com diferentes características entre si e com diferentes localizações na área urbana do município. Dessas seis escolas, duas puderam ser consideradas de porte menor, por atenderem entre 300 e 400 alunos. As outras quatro, maiores, atendem entre 700 e 1200 alunos. A maioria dessas escolas funciona nos três turnos (manhã, tarde e noite) e atendem o EF regular e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Quatro dessas instituições também oferecem a EI.

Todas as escolas visitadas são bem equipadas, têm diversos recursos auxiliares de ensino e vários outros materiais pedagógicos como: televisão, DVD, som, *data show*,

retroprojetor, computadores, jogos e livros. Todas também têm disponível uma biblioteca e a maioria conta ainda com um laboratório de informática. Outras salas como sala de vídeo, sala de dança, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE)<sup>18</sup>, laboratório de Ciências, laboratório de Artes e varanda para leitura também foram encontradas em algumas dessas escolas. A inexistência desses demais espaços em algumas escolas foi justificada pela limitação do espaço físico das instituições, que são bem pequenas. De acordo com a coordenadora da escola AT, a CAT<sup>19</sup>, “A escola tem muitas coisas. Qualquer coisa que precisar, é só pedir para a Secretaria que eles mandam.”.

A maioria das escolas investigadas atende alunos moradores do próprio bairro no qual estão situadas. Outras, porém, têm matriculados alunos provindos de diferentes bairros da cidade, vizinhos ou não do bairro onde se localiza a escola. É o caso, por exemplo, da escola TE, que, por estar situada em um bairro muito pequeno, no qual a demanda é reduzida, sobram muitas vagas, que geralmente são preenchidas por alunos de diferentes bairros de Juiz de Fora, que não encontram vaga em escolas mais próximas às suas residências ou que foram transferidos de outras escolas por problemas indisciplinares.

Com relação ao perfil de aluno atendido por essas escolas, foi observado que há uma grande diversidade. Na escola FR, por exemplo, a coordenadora destacou que os alunos têm boa situação econômica e bom desempenho escolar. CAM afirmou que a comunidade do entorno da escola AM é muito boa e participativa e que, na escola, não há aluno pobre, carente. Ela atribuiu isso a programas como o *Bolsa Família*, por exemplo, “[...] que faz com que eles tenham mais recursos, de alimentação... A gente tem alguns, mas são casos isolados, mas não são a maioria.”. Já em outras escolas como a AT e a TN, as profissionais entrevistadas ressaltaram que o perfil de seus alunos retrata uma grande quantidade de alunos

---

<sup>18</sup> O AEE, de acordo com a Resolução nº 4 da CEB, de 2 de outubro de 2009, é voltado para o atendimento de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Deve ser ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Realiza-se em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, como parte integrante do processo educacional.

<sup>19</sup> Como acordado com os profissionais entrevistados, os nomes verdadeiros das escolas e desses profissionais foram resguardados e, assim, nesta dissertação, foram substituídos por letras, figurando, portanto, de forma fictícia. Os nomes das escolas estão representados por duas letras. Para identificar os profissionais entrevistados em cada escola, foi acrescentada a essas duas letras do nome da escola a letra inicial do cargo ocupado pelo profissional na instituição pesquisada (“D” para diretora, “V” para vice-diretora, “C” para Coordenadora e “P” para professora).

carentes, com pouco poder aquisitivo, descrito por CTN como uma “[...] situação social/econômica ‘delicada’”. CAT complementou expondo que vários dos alunos matriculados na escola onde trabalha vai à escola por causa da merenda, por exemplo.

No que tange ao perfil dos professores das escolas participantes dessa pesquisa de mestrado, foi possível constatar que a maioria deles é de profissionais efetivos da rede. No entanto, é necessário destacar que é bastante considerável a quantidade de professores contratados presentes nas escolas municipais de Juiz de Fora. Isso implica em uma grande rotatividade desses profissionais nas escolas, o que é visto como um grande obstáculo no sistema educacional municipal investigado, pela não garantia de um processo contínuo de trabalho. Esse problema fica ainda mais agravado quando essa rotatividade de professores figura nas turmas de 1º ano, que deve ser considerado, conforme legislação vigente, juntamente com o 2º e com o 3º anos, como um ciclo único pedagógico. Foi o caso da escola CC, em 2010, quando todos os professores das turmas de 1º ano eram contratados. A CFR atribuiu esse grande número de contratados no 1º ano a uma “cultura” existente na Rede Municipal de que “[...] os professores que já trabalham na escola há mais tempo têm o direito de escolher, ao final de cada ano letivo, as turmas que desejam trabalhar no ano seguinte. E aí acabam sobrando as turmas de 1º ano para os contratados que estão acabando de chegar na escola!”. CAM disse acreditar que, em 2011, esse alto índice de professores contratados poderá permanecer, porém, a qualificação desses professores para o trabalho com a alfabetização será maior. Isso devido ao fato de que, para este ano de 2011, a experiência e a participação em cursos de capacitação nessa área de atuação foram dois dos critérios de seleção para o processo de contratação da PJF para professores dos anos iniciais do EF.

Nessa pesquisa de mestrado foram entrevistados dez profissionais da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, lotadas nas seis escolas participantes da investigação. Dentre essas profissionais, duas são professoras, uma vice-diretora, uma diretora e seis coordenadoras. Como constatado nas entrevistas realizadas, todas têm concluído um curso de graduação e nove delas também algum curso de pós-graduação (*stricto* ou *lato sensu*). A maioria diz participar, sempre que possível, de cursos de capacitação de professores, principalmente os que são oferecidos pela SME-JF. O tempo de atuação no magistério varia de 4 a 24 anos, o tempo de trabalho na escola de 2 a 15 anos e nem todas têm experiência como professora de EI ou como professora alfabetizadora. Várias também atuam em outra escola, em turno diferente, exercendo a mesma ou outra função.

Através dos dados coletados nas entrevistas ficou evidente que todas as profissionais entrevistadas conheceram a política de ampliação do EF através da legislação. Conforme

relatado por algumas delas, quem já atuava na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais – que implantou o EF de nove anos, obrigatoriamente, em 2004 –, já conhecia essa política quando ela chegou à Rede Municipal. Foram os casos de VTN, PAT e CAM. CAM relatou que, na Rede Estadual, recebeu um excelente material orientador da SEE-MG sobre a proposta de ampliação no estado, o qual a Rede Municipal também teve acesso a partir de 2009. CFR disse que, quando a ampliação foi implantada no estado de Minas Gerais, já previa que ela chegaria também ao município de Juiz de Fora.

Quando questionadas sobre suas primeiras impressões, sentimentos e opiniões com relação à política, a maioria citou a preocupação, a ansiedade, a desconfiança e o medo diante de algo novo, até então desconhecido. Esses dados são consoantes com os dados encontrados na pesquisa realizada por Gorni (2007) no estado do Paraná, já apresentados nesse trabalho, que indicam o despertar desses sentimentos nos professores devido à insuficiência de conhecimento da política. Dentre os principais temores mencionados pelas profissionais de Juiz de Fora, houve a preocupação com o início do trabalho de alfabetização aos seis anos de idade, como foi recomendado pelo MEC (BRASIL, 2009b) para os anos iniciais do EF. Para CFR, esse é um fator preocupante porque

[...] infelizmente, a partir do momento que diz que é o 1º ano, que vai alfabetizar, na cabeça principalmente do professor que tá lá na sala de aula, passa a ter uma outra conotação. [...] a alfabetização muda a configuração da sala de aula. Infelizmente, não deveria ser, mas muda, né? Até a formação dos grupos, a disposição das carteiras... Tudo isso muda.

VTN até aprovou, desde o início, o foco dado à alfabetização na ampliação do EF, porém, inquietou-se diante da possibilidade de esse trabalho não ser feito de forma correta, uma vez que esse ele deveria ser concebido como um processo com dois anos de duração:

A alfabetização é algo complexo, não tem que ser trabalhado esse método mágico em a criança vai aprender em um ano, isso não dá certo. Antes havia a cobrança de que na 1ª série a criança já precisava estar alfabetizada. E agora isso foi transferido para o 3º período, que é o 1º ano. Ficou tudo igual! Muitas coisas continuaram a ser como já eram. Ainda continua um ensino muito didatizado, com as aulas já prontas pra criança e não priorizando o desenvolvimento das habilidades, da construção da escrita, da criação.

Na escola FR, uma alternativa encontrada para tentar amenizar essa possível interrupção proveio de uma sugestão da própria SME-JF: a de o professor que assumisse uma turma de 1º ano em um ano letivo permanecesse com essa mesma turma no 2º ano, no ano

letivo seguinte. Nesta escola, CFR disse que “[...] viu quem queria trabalhar com alfabetização e falou: ‘Pelo menos dois anos você tem a obrigação, você tem o compromisso de ficar com essa turma. Essa turma é sua!’.”. Para essa coordenadora, a opção de trabalho da escola contribuiu para a garantia da continuidade do processo de alfabetização à medida que, dessa maneira,

[...] o professor tinha a possibilidade e não tinha aquela coisa enlouquecida de ‘Ah! Eu preciso vencer esse conteúdo, porque no ano que vem ele vai pra outro professor, aí o outro professor tem que dar continuidade, então eu preciso correr com a grade, eu preciso correr com o conteúdo’. É muito mais tranquilo. Foi respeitado mais o tempo da criança, quer dizer, a criança passou a ter, realmente, dois anos pra se alfabetizar. Essa foi uma sugestão da Secretaria que a escola adotou e adota até hoje.

O respeito ao tempo da criança, destacado por CFR, aliás, foi outra preocupação muito citada pelas profissionais entrevistadas no começo do processo de implantação do EF de nove anos na Rede Municipal. E isso aconteceu, em maior quantidade, com os professores que atuavam na EI. Havia, inicialmente, o receio de que o direito de ser criança fosse perdido, em virtude da ideia já arraigada entre os professores de que, no EF, “a coisa já é séria”, não abrindo, portanto, possibilidades suficientes para o brincar. É como fora explanado por Nascimento (2007) ao comentar que a criança, ao chegar no EF, perde o espaço e o tempo do brincar existentes na EI para o tradicional ensino que pouco ou nada prioriza o lúdico, que é tão importante para o processo de aprendizagem infantil.

Por outro enfoque, PAT disse que já concebia a existência de um tempo maior para a criança se alfabetizar como algo benéfico e necessário. De acordo com seus relatos, ela já percebia a ainda existente diferença de desempenho de crianças que passaram pela EI antes do EF. Segundo PAT, em opinião consoante com o argumento do MEC (BRASIL, 2004a) e com os resultados observados pelo SAEB 2003 já demonstrados, as crianças que tiveram experiências escolares anteriores ao EF obtém resultados de aprendizagem muito melhores do que as que só iniciavam esse processo de escolarização aos sete anos (e agora aos seis anos). Por essa razão, assim que a proposta de ampliação chegou ao município, ela logo aprovou e “abraçou” a causa, sem qualquer resistência, insegurança ou receio.

CFR citou outra grande preocupação: temia que a ampliação fosse apenas uma questão financeira, “[...] porque essas crianças teriam direito ao financiamento, e esse financiamento certamente impactou a mídia.”. A inquietação da CAM foi a de tentar identificar qual era a

política pública que estava por trás dessa lei e a ainda a de conhecer como seria e o que teria que ser usado como mecanismo de trabalho obrigatório.

Todas as dez profissionais ressaltaram que, posteriormente, esses temores iniciais foram atenuados, na medida em que mais informações sobre a política e mais orientações de trabalho foram repassadas para elas.

CFR afirmou que a SME-JF, nesse sentido, deu muito suporte para as escolas nesse processo de implantação do EF de nove anos, notadamente no que tange à concepção de infância e à reestruturação curricular. Nesse aspecto é possível observar que a SME-JF, assim como recomendado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2006a) e elucidado por Moreira (2000), buscou, ou melhor dizendo, tem buscado, subsidiar a materialização das novas propostas curriculares nas escolas por meio de assessoria técnica, acompanhamento, orientações e várias outras ações. De acordo com essa coordenadora, foram promovidos diversos cursos, palestras e grupos de estudo sobre o tema, na tentativa de levar conhecimentos sobre a política para todos os professores. Ela mencionou ainda que a SME se disponibilizou para tirar dúvidas e assessorar as escolas. CAM, de forma complementar, relatou ter recebido da SME-JF diversos materiais para subsidiar as discussões com os professores nas escolas como CD, *slides* e textos. Além disso, também afirmou ter havido reuniões pedagógicas periódicas e o oferecimento de vários cursos voltados para a capacitação dos professores e coordenadores. Nas palavras de CAM, “Foi dado todo o embasamento teórico para isso.”

De forma antagônica ao exposto por essas coordenadoras, VTN afirmou que a orientação recebida foi “Só mesmo muito mais o aspecto legal do que o aspecto pedagógico [...]”, exemplificando que houve apenas uma reunião com os diretores, para discutir a legislação pertinente à política, na qual lhes foi entregue um livro orientador a ser repassado para os professores das respectivas escolas. DCC, por exemplo, também reforça essa ideia ao afirmar que o único material repassado para a escola foi a legislação. Já CAT disse nem ter ficado sabendo de nenhum suporte dado pela SME: “É claro que deve ter sido passado alguma coisa, mas como a gente já tava sabendo mais ou menos como funcionava, não tivemos dificuldades.”. Em todo processo de modificação curricular, principalmente quando se trata de um processo democrático como o que tem tentado ser o voltado para o EF de nove anos, é essencial que as Secretarias e os demais órgãos oficiais responsáveis procurem subsidiar e assessorar as escolas nesse trabalho. Isso porque, como apontado por Moreira (2000), é a partir dessas discussões e dessas críticas às práticas e às atividades já desenvolvidas é que devem ser tomadas as decisões referentes à construção da nova proposta.

Todavia, centrar o currículo na concretude das realidades escolares não pode significar omissão da secretaria ou sua retirada do cenário. Pelo contrário, além dos indispensáveis recursos e incentivos a serem propiciados em uma interação constante com a escola, discussões entre os sujeitos dessa escola e técnicos comprometidos e abertos ao diálogo são necessárias para incrementar a qualidade do trabalho e garantir o sucesso da proposta, que é sempre uma intenção, um projeto, que adquire forma própria em cada escola e em cada sala de aula. É essencial, portanto, que a secretaria procure acompanhar, entender e mesmo orientar como se materializa a proposta em questão nas escolas. (MOREIRA, 2000).

Outra orientação presente em documento analisado (BRASIL, 2004b) e já descrita no capítulo 1 deste mesmo trabalho diz respeito à necessidade de formação continuada para esses docentes que atuarão com os anos iniciais do EF. Para o documento ministerial, essa formação continuada deve ser objeto de reflexão, de estudos, de planejamentos e de ações coletivas e ligada às vivências cotidianas. Com a preocupação de verificar como tem acontecido essa formação continuada das profissionais entrevistadas, questionei-as sobre a participação delas e de outros profissionais da escola em que atuam em grupos de estudo, em palestras e em cursos promovidos pela SME-JF. Três das dez entrevistadas explicitaram que, sempre que possível, participam dos cursos oferecidos pela SME, não só para ampliar seus conhecimentos como também para levar essas discussões para os demais colegas na escola. Dentre os cursos oferecidos e julgados como relevantes, três foram os mais listados pelas entrevistadas: o grupo de estudo sobre o EF de nove anos, o curso de alfabetização com assessoria da professora Elvira Souza Lima e o Pro-letramento. Além disso, todas as entrevistadas também mencionaram o Seminário sobre as discussões curriculares da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora.

A partir dos dados obtidos nas entrevistas percebemos que todas as escolas disseram ter tido pelo menos um professor representando-as nessas discussões do grupo de estudo sobre o EF de nove anos, por exemplo, que foi descrito e criticado sob diversos enfoques. O funcionamento desse grupo foi detalhado por alguns profissionais. Elas relataram que, nos encontros, aconteceram diversas discussões, sobre diferentes temas. Os principais temas foram: o currículo, a infância e o brincar. Conforme dito por CFR, essas concepções eram importantes, “[...] pois se precisava saber que infância era essa para saber como tratá-la no EF.”. E completa:

para mim, o principal ganho que a rede municipal teve, nessa discussão, foi esse: a gente demarcar bem de que infância a gente tava tratando, do espaço que essa criança tinha que ter na escola. Porque ainda tem na rede muita separação de escolas que são de EI e escolas que são de EF. Então, essas crianças, que ficaram no processo de transição, então a maior parte delas foi para escolas de EF, saiu das escolas de EI, e esse espaço do brincar é muito complicado.

Para tanto, CFR, PAT e CAM reportaram que foram levados para as discussões pela SME-JF as legislações pertinentes, as diretrizes já existentes, as orientações constantes nos documentos orientadores do MEC, textos de diversos autores e estudos de caso. Também aconteceram palestras com professores convidados, seminários, trocas de experiência entre os profissionais participantes e ainda a análise da Rede Municipal de Ensino. Essas três profissionais afirmaram ter havido amplo espaço para a participação e esclarecimentos para todos os presentes.

Dentre as principais orientações surgidas nesses encontros, CFR destacou a observância das especificidades das crianças de seis anos, o direito de essa criança continuar a ser criança, de ter seu tempo de infância respeitado e a garantia do espaço para o brincar no processo de escolarização dessas crianças. PAT também enfatizou essa orientação ao explicar que “a grande preocupação era que, independente do que a escola fosse fazer, não poderia ser perdida a ideia de que a criança não poderia deixar de ser criança, que esse tempo da infância tinha que ser respeitado.”. A partir dessas declarações é possível verificar que em Juiz de Fora, assim como recomendado pelo MEC (BRASIL, 2004b), houve uma grande preocupação com a preservação do tempo da infância, o que foi amplamente discutido e repassado para todos os professores da Rede, conforme pudemos conferir no capítulo 3 desta pesquisa.

Para CFR, a principal contribuição do grupo de estudo para a escola foi a ideia de que o professor que optasse pelo 1º ano deveria trabalhar dois anos seguidos com essa mesma turma, para dar continuidade ao trabalho, ao ciclo: “[...] o professor que pegasse o 1º ano, que ele continuasse no 2º ano e isso foi muito bom porque a gente, de certa forma, resolveu um problema crônico da Rede [...]”. Para PAT, o grupo foi uma experiência muito importante para a Rede como um todo, porque, de acordo com ela, são muito raras essas possibilidades de encontro e discussões em conjunto, o que é importante para que a Rede fique menos heterogênea, sem nenhuma unidade nela, como se configura atualmente. Mas ressalva que “é claro que não se pode deixar de lado a singularidade de cada escola.”. Para essa professora, essa troca de experiências é algo muito enriquecedor e “Momentos como esse deveriam ser mais constantes na rede.”.

CAM julgou o grupo de estudo sobre o EF de nove anos como uma ação muito interessante por parte da SME-JF. VTN também o concebeu como algo positivo, pois “Eles discutiram nessas reuniões, foi descentralizado tudo. [...] a gente foi pegando um [professor] de cada área e com isso a gente conseguiu avançar.”. Para ela, essa possibilidade de participação das escolas e dos educadores foi um grande ganho, porém, destaca que, devido à incompatibilidade de horários em que os encontros eram marcados com a disponibilidade dos professores, a participação destes foi limitada. VTN expôs mais detalhadamente o que aconteceu na escola em que trabalha no trecho a seguir:

Então eu achei que nesse ponto foi interessante por terem convocado as escolas, o único problema era que as convocações eram sempre em datas às vezes complicadas ou muito em cima da hora. Então muitos professores não puderam participar. [...]. Então muitos professores, com ótimas propostas nossos, não participaram porque não tinham quem os substituíssem e a assim a Prefeitura não os dispensava. Então o que acontecia? Ia professor de biblioteca, ia professor de laboratório de aprendizagem [...] porque elas eram dispensadas e as de sala de aula não eram. Na segunda melhorou um pouco, mas tinha que pegar alguém que fosse da escola para substituir. Isso também atrapalhou porque aí quase ninguém da escola podia ir. Se pudesse chamar alguém de fora pra dar a aula, aí seria mais fácil. Muitos professores não quiseram porque estavam fechando nota, fechando portfólio... Os problemas foram mais por causa das datas. Aí a escola fica pecando um pouco na representatividade. Porque quem realmente queria, gostaria de ir, acabou não indo.

Devido a essa limitação, CFR percebeu que a maior participação no grupo foi de coordenadores. CAM também afirmou não ter visto uma quantidade expressiva dos professores da Rede nas discussões, mas não deixa de destacar outros fatores responsáveis por tal fato, como os professores que trabalham em duas escolas, e que, por esse motivo, não têm horário disponível para o curso. Ela, como coordenadora, tinha horário mais flexível do que outros professores e, assim, participou das discussões em nome da escola. A professora PAT ponderou que, os professores, dentro de suas possibilidades, participaram e gostaram bastante do grupo.

Foi possível perceber que, nas escolas pesquisadas, houve o movimento de repasse de informações dos professores que participaram das discussões para os demais professores das escolas em que atuam. Assim como orientado pelo MEC (BRASIL, 2004b), os dados revelaram que, em Juiz de Fora, houve uma tentativa de envolver toda a equipe pedagógica de cada escola na implementação da política e, principalmente, na construção das propostas curriculares, na busca por um comprometimento de todos com o trabalho realizado, com os

propósitos discutidos e com a adequação de tal projeto às características sociais e culturais da realidade em que a escola está inserida. PCC relatou que, inclusive, era dispensada pela escola no dia do encontro para que pudesse participar. Em troca, na reunião seguinte, ela deveria compartilhar as informações provindas do encontro do grupo para os demais educadores da escola. A única exceção percebida nessa investigação foi a escola AT, em que a professora PAT relatou não ter havido nenhum movimento com essa pretensão. De acordo com essa profissional, na escola, “cada um dos participantes correu atrás por conta própria e utilizou as informações adquiridas apenas para o seu próprio trabalho.”.

VTN, apesar de ter aprovado a iniciativa da SME-JF, ao ser questionada sobre as contribuições do grupo para a escola, respondeu: ‘Olha, eu acho que do grupo de estudo não foi muito grande não. As meninas até criticaram um pouco. Elas acharam muito voltado mais para o 5º, o 6º ao 9º [ano], enfim, nós achamos que a alfabetização acabou nem sendo o foco.’. DCC também declarou que o foco das principais discussões do grupo estiveram mais voltadas para a interdisciplinaridade do que para a alfabetização. De acordo com a diretora da escola CC, esse tema só foi melhor discutido no curso ministrado pela professora Elvira Souza Lima, também promovido pela SME-JF.

Sobre esse curso, CAM disse que a assessoria da professora Elvira tem ajudado bastante o trabalho das professoras alfabetizadoras. Segundo a coordenadora da escola AM, que também participou do curso em sua primeira edição, em 2010, apesar de ele ser destinado para o trabalho com o 2º ano, abrange também o 1º e o 3º anos, devido ao entendimento de que essas três fases iniciais do processo de escolarização constituem um ciclo único de alfabetização. CAM ressaltou que “É muito interessante porque isso trás um retorno pra escola de todo o trabalho que é desenvolvido. Existem erros e acertos, mas é nesse sentido que a gente faz esse movimento de mudança.”.

Outra ação da SME-JF citada pelas entrevistadas foram as duas edições do Seminário sobre Currículo da Rede Municipal. CAM destacou que as discussões ocorridas nesses seminários foram excelentes. Como descrito por ela, os grupos de discussão foram divididos por disciplina. Teve também o de EI e o de EJA. Foram questões discutidas no seminário: as falhas da rede, a grade curricular como ela estava posta, o que poderia ser feito de mudança e o que deveria permanecer. Foi usado como base o programa Pro-letramento, do MEC. Foram trabalhadas as nomenclaturas como: introduzir, trabalhar, consolidar, ampliar etc. CAM ressaltou que “Com isso a gente vem acompanhando como a EB constitui a base de todo o processo educacional.”. A coordenadora da escola AM explicou que, com as discussões resultantes desse primeiro seminário, foi elaborado um documento preliminar da proposta da

Rede. Este, por sua vez, foi levado para o segundo seminário, no qual foram montadas sub-comissões com professores da Rede para estruturarem as discussões e elaborarem o documento final. Conforme informações de CAM, “O prazo para isso é o início do ano letivo de 2011. Até fevereiro de 2011 pretendem ter pelo menos uma versão revisada do documento preliminar.”. Para CAM, “As discussões estão ocorrendo. Então, assim, não é uma coisa unilateral. A porta foi aberta [...]”. CAT discordou que tenha tido essa abertura. Ela não percebeu contribuições significativas das atuais discussões sobre o currículo acontecidas no seminário para a escola, porque acha que tudo da SME já vem muito pronto para a escola: “É só para inglês ver, de um modo geral! Só mesmo se a gente aparecer com uma ideia muito extravagante que você vai ser ouvido.”.

Compartilhando as ideias apresentadas por Matos e Paiva (2007) de que uma política curricular pode ter diversas leituras, e que estas podem extrapolar a esfera oficial, seja ela federal, estadual, municipal e até mesmo na escola e nas salas de aula, ao passar por processos de recontextualização, a partir de todas essas informações recebidas pelas escolas, sejam elas legais e/ou orientadoras, cada instituição de ensino se organizou de uma forma para implantar o EF de nove anos e construir sua proposta curricular. Na escola FR, por exemplo, como relatado por CFR, as informações sobre a ampliação foram repassadas aos professores pela coordenadora, nas reuniões pedagógicas. Na época, ainda não havia o projeto de o professor ficar dois anos com a mesma turma, mas, na escola, já havia a preocupação de que esses professores fossem efetivos da escola e que fossem ficar durante todo o ano letivo, para o trabalho ter continuidade. Por esse motivo, a escola determinou que o professor que optasse por trabalhar com a alfabetização assumiria o compromisso de ficar com a mesma turma durante dois anos seguidos (no 1º e no 2º ano). Isso porque, dessa forma, a escola conseguiria proporcionar a continuidade do processo de alfabetização, ao mesmo tempo em que permitiria mais tempo para o trabalho do professor e o respeito ao tempo da criança, que passaria a ter realmente dois anos para se alfabetizar. Nas palavras de CFR,

[...] o professor tinha a possibilidade e não tinha aquela coisa enlouquecida de “Ah, eu preciso vencer esse conteúdo, porque no ano que vem ele vai pra outro professor, aí o outro professor tem que dar continuidade, então eu preciso correr com a grade, eu preciso correr com o conteúdo”. É muito mais tranquilo. Foi respeitado mais o tempo da criança, quer dizer, a criança passou a ter, realmente, dois anos pra se alfabetizar. Essa foi uma sugestão da Secretaria que a escola adotou.

Concatenado a isso, a coordenadora ressaltou que essa ação da escola também foi uma maneira de aproveitar melhor a capacitação dos professores, pois, muitas vezes, o profissional contratado chegava à escola, assumia uma turma de alfabetização e se capacitava para esse trabalho por meio de participação em grupos de estudo e em cursos. Quando o contrato dele terminava, ia para outra escola e assumia outra turma, nem sempre de alfabetização, o que não garantia a continuidade do trabalho para o qual ele se capacitou. Então, para CFR, “[...] esse projeto, de certa forma, corrigiu isso.”. Na escola FR, porém, esse processo demorou dois anos para se organizar, devido ao grande número de professores contratados na Rede que estavam com essas turmas de 1º ano na escola.

Além desse grande número de professores contratados, outra dificuldade com a qual a escola FR se deparou foi a de encontrar professores que quisessem ser alfabetizadores e ainda que eles quisessem assumir a mesma turma por dois anos consecutivos. Além disso, para a implantação do EF de nove anos, a escola FR teve que desenvolver com os pais um trabalho para explicá-los que, apesar de os pequenos já estarem no EF, o 1º e o 2º anos constituem um processo de alfabetização, portanto, não há a necessidade de que ele se conclua ao final do 1º ano. Conforme CFR, se não houver esse trabalho de esclarecimento dos propósitos da escola, os pais esperam que seus filhos sejam alfabetizados até o final do 1º ano, como acontece em outras escolas. Caso contrário, podem duvidar da qualidade da instituição. E, para ela, “E aí é muito complicado! Porque eles estabelecem, às vezes comparações [...]. Às vezes não é porque ele é melhor, é porque lá eles trabalham com uma concepção diferente da nossa!”.

A indefinição e a confusão das legislações existentes, principalmente no que diz respeito à data de corte para matrícula aos seis anos no EF, foi outro fator complicador para a implementação do EF de nove anos na Rede Municipal de Juiz de Fora, ainda conforme relatado por CFR. Para ela, a não unanimidade na definição dessa data de corte, até o ano de 2009, possibilitou que cada rede de ensino, mesmo que em um mesmo município, aceitasse alunos com idades diferentes. Para a coordenadora da escola FR, “Isso, dentro de uma única cidade, onde as escolas às vezes são próximas, gera um complicador.”, principalmente quando uma delas precisa ser transferida para uma escola de outra rede. Como exemplificado por CFR, quando isso acontecia, em uma mesma turma de 1º ano era possível encontrar crianças de cinco, seis e sete anos, o que é totalmente inviável devido às diferentes etapas de desenvolvimento pelas quais estão passando as crianças de cada uma dessas faixas etárias. Tanto que ela relatou ter percebido que, nas turmas de 1º ano da escola FR, as crianças menores, de cinco anos, em geral, tiveram muito mais dificuldades de aprendizagem do que as crianças de seis anos. Mas, a partir do ano de 2010, com a publicação da Resolução nº 1/2010,

ficou determinado, para todas as redes de ensino do território nacional, que o aluno, para ser matriculado no 1º ano do EF, deveria ter seis anos completos até o dia 31 de março do ano letivo em que for ser matriculado. Com essa medida, CFR julgou que o atendimento a essas crianças, desde então, tem se estabilizado, embora ressalte que ainda haja um período de transição, “a ser regulamentado por uma resolução do CME em 2011.”. E afirmou que “Mas a gente entende que pra nós isso foi melhor, pelo menos uniformiza o atendimento.”.

A coordenadora CFR apontou também dois outros obstáculos encontrados na ampliação do EF na escola. O primeiro deles foi que os conteúdos apresentados pelos livros didáticos disponíveis nem sempre correspondiam ao que havia sido definido como currículo para a escola. Mas essa incompatibilidade já tem sido corrigida, pois, conforme determinação do MEC (BRASIL, 2009b), a partir de 2010, todos os livros didáticos já deveriam estar adaptados para o EF de nove anos.

O outro obstáculo foi apontado não só por CFR, mas também por todas as demais entrevistadas e, por esse motivo, pode ser considerado como o principal dificultador da implantação do EF de nove anos em Juiz de Fora: a limitação do espaço físico das escolas para o atendimento adequado do 1º ano do EF. Essa limitação implica em outras limitações, que dificultam a existência das condições necessárias para que esse atendimento seja feito em conformidade com o que fora orientado e estabelecido pela legislação e pelos demais documentos oficiais. Por exemplo, devido à ausência de espaço, as escolas não conseguiram utilizar as carteiras adaptadas para os alunos de seis anos, que têm o tamanho reduzido e, portanto, são mais apropriadas para essas crianças do 1º ano do EF. Pelo mesmo motivo, muitas não têm parquinhos, nem brinquedoteca, nem outros espaços destinados para a brincadeira fora da sala de aula a não ser um pequeno pátio, o que prejudica não apenas o EF, como também a EI. Como relatado por CFR, por exemplo, na escola FR, “A gente tem EI, mas funciona precariamente [...]. A gente continua aí na luta para construir um espaço para a EI, que contemple também os meninos do 1º ano, mas ainda nada.”. Quanto à organização do espaço escolar, os PCN (BRASIL, 1997) defendem que compete à escola oferecer um local livre e flexível às crianças. Porém sabe-se que, na realidade, as escolas brasileiras normalmente não têm esse espaço disponível. Ou ainda não apresentam a adequação e a qualidade necessárias. Os PCN (BRASIL, 1997) alertam que a alteração desse quadro implica uma conjugação de esforços da comunidade e dos poderes públicos e ressaltam que, no entanto, essa situação não exclui a possibilidade de uma potencialização de uso dos espaços já disponíveis nas escolas.

FRN enfatizou que a maior preocupação da SME era a de garantir o espaço da criança. Nesse momento é oportuno mencionar novamente que, de acordo com Kramer (2007), o brincar é uma das principais características das crianças de seis anos, deve ser entendido como experiência de cultura e, além disso, são extremamente essenciais para o aprendizado. Por esse motivo, o lúdico deve ter assegurado um espaço privilegiado por todas as escolas (BORBA, 2007).

No início do processo de implantação do EF de nove anos foi difícil os professores não perderem de vista essa concepção de infância, principalmente na transição do 1º para o 2º ano, porque, segundo CFR, “No 1º ano nem tanto mas quando passa do 1º pro 2º ainda tem uma certa quebra do professor. [...]. E as crianças, então, sentem essa ruptura. E isso ainda é um entrave.”. No entanto, já é sabido que a EI e o EF são etapas indissociáveis, e que, dessa forma, não podem ser separadas nas instituições escolares (KRAMER, 2007).

Ela ressalta que a criança, nessa idade, ainda tem muito a questão do brincar. Por esse motivo, o tempo destinado ao recreio, na escola, é maior para a EI e para o 1º ano. Apesar do pouco espaço físico, a escola tenta manter esse maior tempo para o brincar até o 2º ano, principalmente através dos brinquedos disponíveis na escola. Além disso, os alunos têm aula de Educação Física, de biblioteca e de informática. Todas sempre voltadas para o lúdico, na tentativa de “[...] abrir maiores possibilidades para o brincar, já que a escola não dispõe de espaço adequado para isso.”, explica CFR. Mas tudo isso sempre direcionado para a alfabetização.

Quando questionada sobre a organização curricular da escola FR para o 1º ano do EF, CFR afirmou não se lembrar de ter tido, por parte da SME-JF, nenhuma orientação específica sobre o currículo, “[...] até porque isso ta sendo discutido agora.”, ou seja, essa é uma discussão atual da Rede. Então, ainda que de maneira incoerente com o que fora orientado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2004b) de não transferir, simplesmente, os conteúdos antes ensinados na última fase da EI e na primeira do EF para o atual 1º ano do EF, diante da inexistência dessas informações, basicamente, a escola tomou como base o que já era trabalhado no 3º período da EI e adaptou para as turmas iniciantes no EF. Para a coordenadora CFR, esse trabalho de organização curricular foi facilitado porque coincidiu de a escola implantar o 1º ano do EF no mesmo ano em que passou a atender o 1º e o 2º períodos da EI. Dessa maneira, foi possível separar melhor o que era da EI e o que era do EF e ainda ajudou a consolidar a ideia de processo contínuo de aprendizagem entre esses dois níveis da EB.

Quanto às mudanças administrativas ocorridas na escola após a implementação do EF de nove anos, a coordenadora cita que a principal diferença foi um pequeno aumento no número de professores, pois mais turmas foram abertas para o atendimento do 1º ano.

Também foram poucas as modificações pedagógicas ocorridas na escola FR, o que fora justificado por CFR pela concepção dos profissionais da escola de que o 1º ano do EF seria o antigo 3º período da EI, que já era atendido pela escola: “Como a gente já tinha esse 3º período, não foi tão drástica essa transição, essa modificação. A questão dos limites do espaço físico é que é mesmo o complicado.”.

A avaliação para o 1º ano na escola FR é feita a partir da análise da matriz curricular, por meio de conceitos (e não notas, conforme legislação). Como relatado por CFR, “A orientação metodológica era a de que os professores trabalhassem como se fosse o 3º período da EI, contudo, alguns professores ainda são resistentes a isso.”.

Para a organização dos conteúdos, foram feitas algumas adaptações na matriz do 3º período. A coordenadora da escola FR cita, por exemplo, a questão do dever de casa: “Na EI não tinha tanto isso.”. Portanto, ficou estabelecido que, no 1º ano, teria dever de casa três vezes por semana. Com relação à organização dos cadernos dessas turmas iniciantes no EF, optou-se pela utilização de apenas dois cadernos: um de atividades de sala e outro de dever de casa.

E a concepção de aprendizagem que subsidia essa organização curricular da escola FR procura compreender o que é estar “plenamente alfabetizado”, uma grande discussão entre seus profissionais. Como relata CFR, “A gente discute muito isso, porque muitos professores ainda têm arraigada aquela ideia de que no fim do 1º ano a criança deve sair o que eles chamam de plenamente alfabetizada. E aí a gente discute o que que é exatamente esse ‘plenamente alfabetizada’.”.

Na escola TN o trabalho de reorganização da proposta curricular também tem sido realizada envolvendo todo o seu quadro docente. Apesar de só ter aberto uma única turma de 1º ano, apenas em 2008, pois a SME-JF determinou que a demanda dessa fase inicial do EF deveria ser atendida pelas três escolas de EI existentes no entorno da TN, a escola tem se mobilizado e discutido todas as orientações pedagógicas. Para tanto, tem realizado reuniões pedagógicas com os professores do 2º ao 5º ano separadas das dos anos finais do EF, nas quais são discutidos, com frequência, temas como a alfabetização e as avaliações de larga escala (como o PROALFA e a Provinha Brasil), grandes preocupações das professoras das séries iniciais da TN.

Durante essas reuniões na escola TN são repassados a todos os professores textos teóricos e informações atuais sobre diversos temas educacionais para que estes sirvam de subsídio para as discussões. Para VTN, o estudo desses textos e o acesso a essas informações são importantes “Porque não adianta você entender só a teoria, nem só a prática, né? Você tem que estar com os dois juntos: a prática e a teoria.”

VTN afirmou que não houve dificuldade de implantação do EF de nove anos na escola, porque, na verdade, como não ofereceram o 1º ano, “[...] continuou do jeito que tava, da 1ª à 8ª, do 2º ano em diante. Então não houve modificação nessa questão.”. O que houve foi apenas uma mudança de nomenclatura. VTN alegou que a escola já tentou fazer um trabalho articulado com as escolas de EI vizinhas, porém, “[...] não deu pra articular os horários e o trabalho ficou desvinculado do mesmo jeito.”. A vice-diretora lamentou tal fato e salientou que, para haver essa articulação, é necessário apoio político, o que ainda não conseguiram. E explica que já requereu a permissão para o oferecimento do 1º ano na escola TN, contudo, este foi negado “[...] por questões políticas, porque foi centralizado para as escolas infantis, para as escolas infantis não perderem alunos.”. Importante destacar uma observação feita por VTN: essa desarticulação existente entre o 1º e o 2º anos torna-se um aspecto incoerente da política de ampliação do EF, uma vez que parte dela mesma a orientação para que três primeiros anos de escolarização sejam considerados como um único ciclo. E o que tem acontecido entre essas escolas, como descrito por VTN, é que “eles têm um ensino lá e a gente tem um ensino aqui.”, em outras palavras, há uma grande ruptura entre o 1º e o 2º anos, e “Fica um ciclo separado.”.

VTN assinalou também como grande dificuldade a modificação dos métodos e práticas pedagógicas já arraigadas na cultura escolar existente. Na opinião dessa profissional, se essas concepções não forem modificadas, na prática, nada mudará:

Muitas vezes, muda o currículo, mas na prática nada muda. Quando você faz uma mudança dessas, tem que haver também uma mudança de método. [...]. Pra que as coisas aconteçam aqui na escola, a gente já fez várias modificações de conteúdo e nunca funcionou. Então se a gente não vai aos poucos trabalhando a modificação curricular, envolvendo conteúdo e método as coisas não funcionam. Porque às vezes a transformação do conteúdo tá acontecendo quando um professor emprega já um método que tá dando “certo” na cabeça dele e aí as coisas continuam do mesmo jeito. A coisa é muito demorada por conta disso. É muito difícil desenraizar essas concepções.

Como os gestores e demais profissionais da escola TN já sabiam que não ofereciam o 1º ano, não foram planejadas mudanças voltadas para a ampliação do EF. VTN comentou que

até chegaram a fazer alguma adaptação, “[...] mas não adiantou nada!”. Foram compradas, por exemplo, carteiras menores para os alunos de seis anos, porém, como esse atendimento não teve prosseguimento nos anos posteriores, elas foram repassadas para os alunos do 2º ano.

O PPP da escola TN, até a época da minha visita, não tinha sido atualizado e, por isso, ainda continha dados relativos ao 1º ano, de quando este foi oferecido, em 2008. O documento, segundo VTN, estava em processo de alteração, mas, para tanto, precisavam aguardar a publicação da nova documentação da SME.

A partir da análise desse documento, apesar de sua defasagem, alguns dados puderam ser coletados e aproveitados por este trabalho. No que tange à avaliação, no 1º ano, assim como determina a lei, era feita por meio de conceitos e havia a aprovação automática. Já a partir do 2º ano, ela passa a ser por nota, com possibilidade de retenção, caso seja necessário. O recreio tem a duração de quinze minutos e é separado por série. A escola também oferece, além das disciplinas já previstas na legislação, aulas de dança e de música extra e intracurriculares.

Como ainda aguardam as propostas curriculares oficiais da Rede Municipal de Juiz de Fora, o que a escola TN fez, com relação às modificações curriculares, foram apenas na área de Português, com a introdução de um projeto coordenado por uma professora da UFJF. De acordo com CTN, esse projeto foi planejado ao longo do ano de 2010 e será implementado na escola a partir de 2011. Trata-se de um Projeto de Pesquisa e Extensão, intitulado *Laboratório de Alfabetização*, vinculado ao Núcleo de Pesquisa e Ensino de Linguagem, da Faculdade de Educação da UFJF. A coordenadora da escola TN explicou que esse projeto ressalta a importância do trabalho com os diferentes tipos e gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa e também que é indispensável que a criança adquira segurança para escrever. Para que isso possa acontecer, é exigido o planejamento do trabalho e uma construção de um trabalho a partir de algo já existente (e não “do nada”).

Sob essas orientações, conforme relatos da CTN, durante o ano de 2010, os alunos contaram e ouviram histórias, leram, produziram e ilustraram vários textos, de diferentes gêneros e tipos textuais como contos, poesias, relatos de experiência pessoal, cartas e histórias em quadrinhos. Isso lhes permitiu desenvolver comportamentos escritores, compreendendo as ações de planejar, reler e revisar seus textos.

CTN mencionou que, posteriormente, serão modificadas também as propostas das demais disciplinas. Isso porque, embora o trabalho dos anos iniciais do EF tenha como foco a alfabetização, o trabalho com as demais áreas do conhecimento estabelecidas pelas legislações oficiais também deve ser assegurado, conforme alerta do documento do MEC

(BRASIL, 2009b). Dessa forma, como primeiro movimento para essa reestruturação, além desse projeto de alfabetização, a escola, mais uma vez em parceria com a UFJF, deu início à criação de outro projeto, de Matemática, coordenado por outra professora da Faculdade de Educação da UFJF.

Com relação ao trabalho desenvolvido na escola TE, os dados obtidos por meio das entrevistas realizadas com CTE e com PTE revelaram que, nesse estabelecimento de ensino, não houve nenhum tipo de adaptação pedagógica em virtude da política de ampliação do EF. De acordo com essas duas profissionais, as adaptações não foram necessárias, pois o trabalho da escola já englobava essas concepções trazidas pelos documentos orientadores, já era baseado na ludicidade e no respeito à infância. Por esse mesmo motivo, CTE declarou não ter havido dificuldades nem resistências para a implementação do EF de nove anos na escola que coordena.

Na escola AT também não foram registradas resistências por parte dos professores para a implementação do EF de nove anos. Isso porque, como justificado por PAT, quando a lei chegou até a escola, a direção procurou saber quais eram os professores interessados em atuar com essas novas turmas de 1º ano. PAT foi uma desses profissionais interessados e, desde então, assume essa turma todos os anos.

As principais dificuldades relatadas pelas profissionais entrevistadas na escola AT, assim como registrado em outras escolas visitadas, dizem respeito à insuficiência de espaço físico e, conseqüentemente, de recursos e de mobiliário adequado ao atendimento às crianças de seis anos, fatores já citados anteriormente como os grandes complicadores da implementação do EF de nove anos no município. PAT declarou que as carteiras grandes são ruins para os alunos pequenos, e eles acabam tendo que se adaptar a elas. Com isso, a preocupação de CAT é que, por não alcançarem, para conseguirem escrever na mesa, essas crianças menores têm que ficar na ponta da cadeira, prejudicando sua postura corporal. Também como já exposto por outra escola, CAT relatou que até foram enviadas carteiras menores para a escola, contudo, na ausência de um espaço específico para colocá-las, não puderam ser utilizadas para as turmas de 1º ano, pois estas dividem a mesma sala com outras turmas maiores em outros turnos. CAT defendeu que precisava haver um espaço reservado para as turmas menores, no qual essas carteiras e todos os demais recursos necessários para esse atendimento pudessem ser alocados adequadamente. Sobre isso PAT contou que até já tentaram uma solução alternativa de organizar as turmas de 1º ano na escola AT, colocando-as no auditório. Isso, porém, também não deu certo, pois lá, ainda conforme explanado por PAT, era um local sem ventilação suficiente para que as crianças pudessem ficar durante todo o

horário da aula. “Atualmente essas carteiras menores continuam no auditório, porém, só são usadas eventualmente, para alguma atividade diferenciada.”, descreve a professora. PAT disse que, sempre que necessário, a escola tenta se adaptar a determinada situação: “Na ausência de espaço suficiente para as brincadeiras e de parquinho, por exemplo, a escola utiliza outros recursos como os jogos, a contação de histórias e outras diversas atividades que envolvam o lúdico na aprendizagem.”.

A coordenadora mencionou que as principais modificações acontecidas na escola AT foram na parte física, por meio de reformas. E citou como algumas dessas reformas a construção de novas salas de aula, o aumento do número de banheiros e a instalação de vasos sanitários menores para os alunos pequenos. Conforme CAT, na escola AT “Não mudou muita coisa porque a gente já fazia no 3º período praticamente o que já faz hoje.”.

Uma vez que não houve um movimento por parte da escola para a organização curricular, coube, a cada professor, planejar o seu trabalho. Como PAT já tinha experiência de trabalho com EI, aproveitou tudo o que já trabalhava, da forma como fazia, e aplicou no 1º ano do EF, sem grandes modificações. Só se preocupou mesmo em não perder de vista as questões relacionadas à preservação da infância e do brincar.

Com relação ao foco na alfabetização, PAT disse não se importar que ela comece a acontecer já no 1º ano do EF, desde que se tenha clareza de que essa primeira etapa do ciclo representa uma fase preparatória para a alfabetização, portanto, que não se deve exigir que o aluno, ao final do ano, saia lendo e escrevendo. E argumenta: “É preciso entender que o 1º ano é apenas o início do trabalho de alfabetização, que ele tem uma nova chance de aprender no 2º ano. É preciso ter essa base inicial para que ele possa se desenvolver no 2º ano.”.

PAT declarou que sempre procura trazer a ludicidade para suas aulas, sendo esta de forma direcionada e tendo como foco a alfabetização. Citou como exemplo um trabalho que desenvolveu em 2009, no qual utilizou a história da “Dona Baratinha” para trabalhar com as letras do alfabeto e algumas palavras. Ela foi contando a história aos poucos, uma parte a cada dia e, assim, utilizava o nome do animal que aparecia na parte da história contada no dia para trabalhar aspectos da alfabetização. No fim da história, a turma produziu uma peça teatral com a história, “[...] o que deixou os alunos empolgadíssimos.”, descreveu a professora. De acordo com PAT, essa metodologia de trabalho incentiva os alunos a quererem aprender, sempre. Através da brincadeira, eles aprendem, e de forma muito estimulada. Ao final da história citada, como exemplificou PAT, eles já tinham conhecido várias letras e várias palavras.

A avaliação para o 1º ano na escola AT é feita através de relatórios descritivos, conforme determinação da SME-JF e da legislação nacional. Para PAT, essa “novidade”, de início, foi complicada e até mesmo chata, porque ela ainda não sabia, ao certo, como fazer. PAT comentou que “Parecia algo meio mecânico, ficar escrevendo aquele monte de coisas. Então acabava ficando uma coisa repetitiva e que não retratava o real desenvolvimento na aprendizagem do aluno.”. Mas, com o tempo, ela foi compreendendo melhor a função desse tipo de avaliação e disse ter aprendido como fazer. E percebeu o quanto essa forma de avaliação “[...] é interessante, pois você consegue perceber direitinho o quanto cada aluno desenvolveu.”. Como relatou, antes eram feitas as fichas avaliativas, nas quais eram marcados, dentre os listados, as habilidades e os conteúdos já vencidos pelo aluno. Mas logo explicou que isso foi substituído a fim de registrar de forma mais detalhada a evolução de cada criança em seu processo de alfabetização.

Na escola CC, conforme foi declarado por DCC, também não ocorreram modificações, nem fatores complicadores para a implementação do EF de nove anos. De acordo com as falas da diretora, a escola sempre buscou trabalhar com o lúdico, a expressão e a criatividade, não só na EI, como também em todo o EF. Muito antes de a legislação chegar à Rede de Ensino do município, a escola CC já desenvolvia um projeto de leitura e um trabalho de alfabetização que priorizavam a ludicidade no ensino. Além disso, foi possível verificar que a escola conta com uma brinquedoteca muito bem equipada, repleta de jogos, brinquedos, alfabeto móvel, fantoches e outros recursos lúdicos auxiliares de ensino, os quais DCC afirmou serem muito utilizados por todos os professores durante as aulas. Pelos projetos, materiais e *portfólios* que tive contato, juntamente com o que fora descrito por DCC, foi possível depreender que, na escola CC, há um grande espaço destinado à música, à dança, ao desenho, à pintura, ao teatro e ao brincar. Tudo isso sem prejudicar o trabalho com os conteúdos disciplinares como a Matemática, a História e a Geografia. Pelo contrário, de acordo com DCC, é um trabalho em que a ludicidade contribui de forma significativa para a aprendizagem destes conteúdos, principalmente no processo de alfabetização.

A coordenadora da escola AM afirmou não ter percebido resistência por parte dos professores ao movimento de adaptação da proposta curricular da Rede Municipal, pois disse que, em 2009, o PPP e o planejamento da escola passaram por uma reelaboração que já contava com essas diretrizes. Como declarou: “O grupo aqui na escola é muito coeso, é excelente! [...]. Então a gente não teve nenhuma resistência até porque as coisas já estavam bem parecidas. Então, na realidade, assustar pra quê se é uma coisa que já acontece?”.

Para CAM, a maior dificuldade com que a escola se deparou foi a de os professores conseguirem conciliar horários para as reuniões coletivas: “As reuniões tiveram que acontecer aos sábados e depois do horário de trabalho para que a gente conseguisse construir a proposta da escola que foi mandada para o Seminário.”

O PPP da escola AM estava passando por um processo de modificação para o ano de 2011, com base nas novas diretrizes da SME-JF. Para CAM, com esse processo, “A escola passa por um momento de transformação, constituindo nova identidade. [...] E esse é um processo bem lento.”

CAM afirma que não houve mudanças administrativas significativas na escola. Com relação ao espaço físico, que é bem limitado, a coordenadora declarou que a escola sempre procura utilizá-lo de forma orientada: o recreio é dirigido, permite levar brinquedos de casa para a escola, trabalha com jogos, com regras, articulando todo o trabalho que é desenvolvido na escola, dentre outros recursos.

Para dar início à organização do currículo para o EF de nove anos na escola, CAM promoveu reuniões com todas as professoras. Primeiro foram reunidas, separadamente, as professoras que trabalham com cada ano. Depois foi feita uma reunião geral, na qual foi discutido o currículo e o planejamento. Em grupo, foi sendo decidido o que permaneceria e o que seria retirado ou modificado da proposta inicial para a construção da proposta final.

Quanto à alfabetização no 1º ano, a preocupação da escola é, segundo CAM, que o aluno reconheça as sílabas, saiba escrever o próprio nome e ler textos simples e pequenos. Como apreciado pela coordenadora,

O nosso foco é que a criança, aos oito anos, esteja alfabetizada, e não que ela saia do 1º ano alfabetizada. O objetivo do 1º ano não é esse. O objetivo do 1º ano, no nosso entendimento, é fazer com que o aluno possa se expressar, possa conviver com outros, possa respeitar as regras e possa minimamente conseguir estabelecer comunicação, pela escrita ou oralmente.

CAM afirma que, na escola, o aluno é avaliado diariamente. No 1º ano, avalia-se por conceitos e não por nota e também não há retenção. No entanto, ressalva que, ao final do 1º ano, já é preciso identificar quais alunos estão com mais dificuldade de aprendizagem para que, no ano seguinte, possam ser encaminhados para o *Projeto de Interação*. Esse projeto é destinado aos alunos que não conseguiram alcançar os objetivos propostos para aquele período letivo. Trata-se de um trabalho de recuperação, realizado por outro professor, em turno diferente das aulas regulares, para que esses alunos com dificuldade de aprendizagem consigam acompanhar os ensinamentos na série cursada, no caso, o 2º ano.

A orientação dada a todas as professoras da escola é para que elas trabalhem os conteúdos de forma lúdica. Como relatado por CAM, há muitos jogos na escola e as professoras costumam utilizá-los, principalmente nas aulas de Artes e de Educação Física. E como mais uma possibilidade de espaço para o lúdico, a escola criou um projeto chamado *Alimentação saudável: saúde e cidadania*, no qual essa dimensão do brincar, aliado à aprendizagem, também é observada.

Com ou sem grandes modificações, ficou constatado que cada escola, diante da inexistência de uma proposta curricular oficial da Rede Municipal, apenas com as orientações que lhe foram repassadas, procurou encontrar soluções e alternativas para o trabalho com o EF de nove anos, especialmente para o 1º ano. Os resultados obtidos nas avaliações como o PROALFA e a Provinha Brasil, assim como o IDEB, dessas escolas, têm sido positivos. Quando questionadas se tal melhoria de resultados é devido ao aumento do tempo de escolarização proporcionado pelo EF de nove anos – o que é uma das justificativas do MEC para a criação da política –, apenas duas entrevistadas responderam que achavam ser possível afirmar isso: PAT, por entender que o EF de nove anos possibilita mais tempo para o aluno se alfabetizar e CAM, que destacou que “Depende de como é encarado esse primeiro ano. Aqui na escola é possível a gente afirmar que a ampliação do EF para nove anos está ajudando sim na melhoria dos resultados.”. VTN argumentou que, enquanto não houver uma articulação entre as instituições de EI vizinhas, onde o 1º ano é oferecido e a escola, não haverá melhora de resultados:

Olha, nesse sistema desvinculado eu não to percebendo melhora nenhuma não [...]. Eu acho que mesmo que a Prefeitura implante esse currículo unificado, não vai adiantar nada não. [...]. Eu falei que a gente precisa de uma articulação entre escolas, pra que a gente possa trabalhar numa reunião pedagógica que seja uma reunião articulada [...]. Eu já trabalhei numa escola que tinha os dois: tinha o 1º e o 2º ano [...]. Aí sim isso aconteceu e eu vi que há melhora nesse sentido. Aí a escola não tinha o 3º período, a escola ganhou o 1º ano, e aí ela ganhou a oportunidade de trabalhar dois anos mesmo com a alfabetização. Então aí foi um ganho.

Já para CFR, CTE, DCC, o que de fato contribuiu para essa melhoria não foi, exatamente, esse um ano a mais de estudo para os alunos. Para essas três educadoras, o grande diferencial foi mesmo o trabalho que as respectivas escolas têm desenvolvido nos últimos anos, com amplo espaço para a ludicidade no processo de escolarização das crianças.

CFR afirmou também acreditar que nem sempre essas avaliações retratam a realidade observada na escola, porque

[...] o fazer essas provas em si já é uma situação diferente do real da escola. O formato da prova é diferente, a aplicação muda, os conteúdos, os objetivos da avaliação... Por mais que a escola tente atenuar esse impacto, essa ansiedade, isso acaba interferindo nos resultados. Os alunos não estão acostumados em fazer provas com esse formato. Os textos, por exemplo, são grandes. As provas são grandes e cansativas. São muitas as interferências que podem influenciar os resultados.

PAT concordou com CFR, pois, apesar de os resultados alcançados pela escola AT terem sido melhores nas últimas avaliações, percebeu que os alunos ainda tinham muita dificuldade, ou seja, esse aumento não foi tão condizente com a realidade observada.

VTN ressaltou que uma grande discussão atual tem buscado compreender o que, exatamente, é cobrado pela Provinha Brasil, pela razão de que muitas vezes isso é diferente do que é trabalhado pela escola. E questionou: “Então o que fazer diante disso? Algumas começaram a elaborar as provas muito parecidas com a Provinha Brasil, outras acharam que não era por esse caminho.”.

Já CAM definiu o IDEB como um importante indicador, que deve sim ser considerado pelas escolas:

O IDEB é um dos indicadores. Depende como a escola gere o IDEB, como que a escola entende o IDEB. [...]. Então isso vai variar de escola para escola! Mas nós entendemos a Provinha Brasil e o IDEB como algo fundamental, como um indicador do nosso trabalho, como um indicador do que a gente faz. [...] A gente tem que olhar além da prova, a gente tem que olhar além do que está sendo cobrado. Porque ali não está cobrando se a criança está plenamente com aquela habilidade desenvolvida. Não! Ela está querendo saber até onde aquela habilidade foi trabalhada com a criança, até onde aquela criança abstraiu aquilo.

Para a coordenadora da escola AM, esses indicadores não servem para qualificar os professores como bons ou ruins profissionais e sim para apontarem os caminhos a serem seguidos a partir desses resultados: o que é preciso trabalhar mais, o que precisa ser melhorado, como o trabalho está sendo desenvolvido. E exemplificou: “Se uma criança de uma sala consegue fazer, por que a de outra não consegue? Se uma criança de determinada escola consegue fazer, por que aqui não vai? E aí faz a gente se atentar para a questão do currículo, e aí fica mais visível para as pessoas e para nós.”. Assim como compreendem Klein e Fontanive (1995, p. 29) quando definem que avaliação educacional “[...] é um sistema de informações que tem como objetivos fornecer diagnóstico e subsídios para a implementação ou manutenção de políticas educacionais.”

Ainda utilizando esses dois autores como referência, que afirmam que a avaliação educacional “[...] deve ser concebida também para prover um contínuo monitoramento do sistema educacional com vistas a detectar os efeitos positivos ou negativos de políticas adotadas.” (KLEIN E FONTANIVE, 1995, p. 29), com o intuito de descobrir quais foram, na opinião das profissionais entrevistadas, os principais impactos e concretizações do EF de nove anos, foi pedido, a cada uma delas, que fizessem uma avaliação da política, apontando seus pontos positivos e negativos, se houvessem.

Para CFR, um grande impacto para as redes de ensino foi o financeiro, devido ao aumento do número de crianças atendidas nas escolas, o que gera mais recursos do FUNDEB. E citou como exemplo: “Na outra escola em que trabalho, por exemplo, era apenas uma turma para as crianças de seis anos; hoje são oito!”. Outro impacto observado por ela é que as escolas particulares de EI perderam alunos, e, algumas (como uma próxima à outra escola em que trabalha), por esse motivo, até fecharam: “Elas só existiam em função de que a escola pública não absorvia esses meninos. A partir do momento que a escola pública passou a absorver esses meninos com seis anos, ela fechou as portas”.

Mas, ao final, CFR avaliou que a política de ampliação do EF foi boa à medida que possibilitou essa oportunidade de discussão em toda a Rede. Como consequência, os currículos estão sendo revistos e repensados, está havendo uma maior unidade da rede e ainda uma maior observância do tempo da infância e do brincar. CTE concordou com essa elucidação, também ressaltando como pontos positivos da política a provocação de discussões coletivas e a reflexão sobre a infância, o brincar e a alfabetização. Nesse sentido, é possível presumir que nas escolas municipais de Juiz de Fora as orientações do MEC (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007b) que ressaltam a oportunidade de rever e refletir sobre as concepções de currículo e seus desdobramentos nas instâncias educacionais, nesse momento de mudança, estão sendo consideradas. CAT, apesar de ter percebido que o impacto que essa política teve foi “[...] muito mais uma grande propaganda política!”, aprovou a ampliação: “Mas isso já é uma mudança, é um avanço! Tem uma parte positiva. É uma tentativa. Se não der certo, troca! Você não pode é deixar de tentar porque não vai dar ou porque vão criticar. [...]. Mas eu acho que valeu a pena!”.

CAM, de semelhante forma, considerou a política de ampliação, na Rede Municipal de Juiz de Fora, excelente e fundamentou sua opinião: foram proporcionados diversos aparatos, como a assessoria da professora Elvira, os grupos de discussões, os seminários sobre o currículo; houve o suporte por parte da SME-JF e a possibilidade de todos os profissionais

envolvidos participarem. Para ela, essa participação foi importante, pois “Depende muito da postura do profissional: é muito fácil criticar a política pública sendo que você não participa. Isso é uma coisa que precisa ser revista.”. E concluiu a entrevista presumindo que o impacto maior da política só será percebido quando a Rede Municipal estiver mais homogênea, podendo ser analisada como um todo:

Porque, atualmente, a Rede é muito heterogênea, em cada escola há um planejamento diferente. Isso tem consequências principalmente no caso de transferência de alunos entre escolas, havendo uma diferença muito grande dos conteúdos trabalhados em uma e em outra instituição da mesma rede. A forma de trabalhar vai ser diferente sempre, mas o que é trabalhado tem que ser uma constante. Como você fala em currículo comum se a rede não trabalha de forma comum? Então eu acho que esse impacto a gente ainda vai sentir a longo prazo.

Finda a apresentação dos dados coletados nas entrevistas com as profissionais das escolas investigadas, passo, a seguir, para as considerações finais da minha dissertação de Mestrado, nas quais retomo o objetivo inicial da pesquisa realizada, as concepções e as metodologias utilizadas e os dados e os resultados obtidos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa de mestrado pretendeu investigar quais foram as modificações na proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora para atendimento à política educacional de ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos. Para tanto, foram analisados os conteúdos de diversos documentos legislativos e orientadores dos três âmbitos educacionais: federal, estadual e municipal. Nesses documentos buscou-se conhecer mais profundamente a política, identificar as concepções de *currículo* e *infância* que os permeiam e verificar quais foram as principais medidas e ações adotadas pela Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora para a construção da proposta curricular, bem como as orientações curriculares resultantes desse movimento de adaptação à nova política. É importante ressaltar que, intrínsecas à concepção de currículo explicitada nos documentos analisados, estão as concepções de conteúdos, metodologias, avaliação, formação de professores, organização do tempo e organização do espaço escolar. Foram utilizados como referenciais teóricos autores que discutem sobre as temáticas Políticas Educacionais, Ensino Fundamental de nove anos e Currículo, tais como: Arretche (2003), Barbosa (2003; 2006), Barretto (1998), Barreto e Mitrulis (1999; 2001), Cury (1996), Gorni (2007), Kramer (1997; 2007), Lopes (2004; 2005; 2006), Mainardes (2006), Moreira (2000; 2003; 2009), Pacheco (2000; 2003; 2005), Santos (2002), Santos e Vieira (2006), Silva (2003a; 2003b) e Teixeira (2000; 2002; 2008; 2009).

Foi utilizada a abordagem do ciclo de políticas, indicada por Ball (apud MAINARDES, 2006), para a averiguação dos caminhos percorridos pela política desde a sua formulação até a sua chegada às escolas e as questões norteadoras constantes no anexo A como base para essa análise. Partindo do entendimento de que cada faceta política constitui um contexto e de que esses contextos políticos estão inter-relacionados de forma não hierárquica e não linear, com a existência de embates e conciliações entre si e a possibilidade de recontextualizações, no primeiro momento buscou-se compreender a política em seu *contexto de influência*, não só no âmbito municipal como também no estadual e no federal.

Como fora elucidado, a ampliação do tempo de escolarização obrigatória tem sido tema de intenso debate em todo o cenário nacional ao longo das últimas décadas, sobretudo a partir dos anos de 1990, quando foi promulgada a LDB/96. Uma das justificativas para essa ampliação é a tentativa de aproximar o país da realidade educacional de outros países, principalmente da América Latina, que têm em média dez anos de escolaridade obrigatória. Dessa forma, além de seguir uma tendência mundial, o EF de nove anos estaria, ao mesmo

tempo, de alguma maneira, contribuindo para a consolidação do MERCOSUL. Também seria uma possibilidade de universalização do acesso à EB, ao abrir vagas para a matrícula obrigatória de crianças com seis anos no 1º ano dessa etapa de escolarização. E ainda essa política teria como objetivo apresentado melhorar a qualidade educacional brasileira.

Foi com essa preocupação que o estado de Minas Gerais, por exemplo, diante dos resultados obtidos em avaliações de larga escala considerados insatisfatórios, traçou como meta a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, até o ano de 2010. A partir dessa meta, várias medidas e ações foram realizadas por parte da SEE-MG, dentre elas, a ampliação do EF em todas as escolas da Rede Estadual, em 2004. Influenciada por tal decisão, a SME-JF, acrescentando outros fatores, também adotou o EF de nove anos, de forma obrigatória, a partir de 2004. E somente a partir 2006 o EF de nove anos obrigatório tornou-se realidade no país.

No que tange ao *contexto da produção de texto*, no cenário nacional, por exemplo, o EF de nove anos já era previsto, de maneira facultativa aos sistemas, na LDB/96. Tornou-se uma das metas do PNE de 2001. E foi concretizado pela Lei nº 11.274/2006. A partir dessa possibilidade indicada pela LDB/96, cada âmbito optou e se organizou para atender ou não esse novo formato de EF.

A orientação dada pelo MEC foi a de que essas modificações, inclusive as curriculares, fossem realizadas de forma coletiva, envolvendo todos os atores envolvidos, em cada instância educacional. Para isso, em 2004, criou o programa *Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos* e desenvolveu várias ações no sentido de apoiar os sistemas de ensino na implantação do mesmo. Dentre tais ações podem ser citadas os encontros regionais, o encontro nacional e os documentos orientadores.

Tanto os encontros, quanto os documentos, foram produzidos, de acordo com os dados obtidos na pesquisa e apresentados no primeiro capítulo desta dissertação, de forma coletiva e democrática, tendo como base as discussões ocorridas no evento anterior e acoplado as novas discussões. Os principais temas discutidos no âmbito federal foram: políticas públicas da educação básica, política de financiamento para a educação básica, equidade e qualidade social da educação, o direito à infância na escola, infância e múltiplas linguagens, tempo e espaço do Ensino Fundamental, elaboração e desenvolvimento de programas e projetos educacionais. Dos principais questionamentos levantados pelos participantes desse programa podem ser destacados: a preocupação com uma nomenclatura adequada, a data de corte para a matrícula, as implicações administrativas e pedagógicas, os recursos a serem disponibilizados, a definição de diretrizes e os conteúdos a serem trabalhados.

Grupos de trabalho foram formados com o intuito de aprofundar a discussão sobre o EF de nove anos. O resultado de todos esses trabalhos, discussões e contribuições foi transformado em um relatório, que posteriormente foi divulgado, para todas as Secretarias de Educação do país, com subsídios para a política de ampliação do EF, experiências realizadas e soluções encontradas para as dificuldades anteriormente detectadas.

Em Juiz de Fora foi possível perceber um empenho por parte da Secretaria na reorganização do EF, conforme dados constantes no capítulo 3 desta dissertação. Assim como determinado pelo MEC, houve a preocupação de que a reconstrução da proposta curricular para a Rede Municipal de Ensino fosse feita a partir de discussões coletivas, democráticas e reflexivas, que abarcassem todos os agentes envolvidos no processo educacional.

Verificou-se que a SME-JF criou um grupo de estudos, constituído por diversos profissionais do magistério que atuam na EI e nos anos iniciais do EF, para discutir as orientações que serviriam de base para a construção da nova proposta municipal. Foram realizados diversos encontros para discussões coletivas e troca de experiências, dos quais resultou a versão preliminar do documento *O Ensino Fundamental de nove anos: orientações iniciais*. Esse documento passou por várias reformulações, sempre em consonância com as indicações dos componentes do grupo de estudo, ganhou novos eixos à medida que os encontros aconteceram e chegou à versão final, em 2008, quando foi publicado e divulgado pela SME-JF. Nele constam orientações relativas aos seguintes temas: infância, reorganização do tempo e do espaço, concepção de alfabetização e de letramento e avaliação.

Além desse, outros grupos de estudo foram formados e ainda diversos cursos de capacitação e eventos para discussões foram proporcionados aos professores da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Foram os casos do curso com a Professora Elvira Souza Lima e dos *Seminários sobre currículo da Rede Municipal*, por exemplo.

Esses Seminários tiveram como intuito organizar a proposta curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora. Por esse motivo, diante da inexistência de propostas oficiais para a Rede já consolidadas, as informações que obtive sobre esse evento foram de extrema importância para a minha pesquisa, uma vez que me possibilitaram desenhar como foi, ou melhor dizendo, como tem sido o movimento de construção da nova proposta da Rede Municipal de Juiz de Fora, que é o objetivo geral da presente investigação.

Para alcançar tal propósito de reorganizar o currículo da Rede, a SME-JF reuniu técnicos de todos os departamentos da SE, diretores, coordenadores e professores das escolas municipais e professores convidados da UFJF e do Colégio de Aplicação João XXIII. Esse grupo de especialistas se organizou em grupos de trabalho, de acordo com as áreas

disciplinares, e discutiu, de forma coletiva, as pré-propostas curriculares que foram previamente construídas pela SME-JF a partir da legislação e das orientações já existentes. O passo seguinte foi o de acoplar, a essas pré-propostas, essas novas discussões provindas dos grupos de trabalho e ainda as sugestões que foram dadas pelas escolas, durante os Seminários. Dessa compilação surgiu o documento preliminar das propostas curriculares para a Rede Municipal de Juiz de Fora. Essa versão preliminar do documento foi divulgada para todas as escolas municipais para que o conjunto de profissionais de cada uma delas tome-a como base para a reconstrução de suas propostas pedagógicas e de seus planejamentos para o ano letivo de 2011. A orientação dada pela SME-JF às escolas é que elas se organizem para essa discussão e que as novas propostas e os novos planejamentos estejam prontos até agosto de 2011, quando acontecerá a terceira edição do *Seminários sobre currículo da Rede Municipal*.

A partir do exposto, foi possível perceber que, em Juiz de Fora, houve a busca pelo envolvimento de todos os professores, assim como houve espaço para o debate e a construção coletiva dessa nova proposta curricular para a Rede Municipal. Por esse motivo, torna-se necessário voltar a dizer que, como fora ressaltado pela SME-JF, o mencionado documento orientador, contendo as propostas curriculares das diferentes disciplinas para a Rede Municipal, não tem a intenção de propor uma matriz curricular fechada, mas sim o resultado de uma reflexão teórico-prática, legitimada pelo envolvimento de todos os responsáveis pela educação no município. Tudo isso de forma consoante com os outros âmbitos e com as orientações e legislações vigentes presentes nos DCN, nos PCN, no Pro-Letramento e nos documentos do CEALE.

Ainda tomando como base as perguntas norteadoras propostas por Mainardes (2006), busquei conhecer o *contexto da prática* dessa política, momento no qual esse autor diz acontecer a sujeição da política à interpretação e à recriação. Foi possível perceber que, na Rede Municipal de Juiz de Fora, apesar de ainda não haver um currículo oficial para ser reinterpretado e/ou implementado pelas escolas, o professor ganha um papel ativo nesse processo reinterpretativo, o que lhe possibilita interferir no processo de implementação das políticas. E isso é devido às práticas adotadas por eles, baseadas nas orientações e determinações legais já existentes nos três âmbitos educacionais, que, por sua vez, são recontextualizadas e produzem novas práticas, capazes de interferir na construção das novas propostas. Desse modo, fica evidente a não linearidade desse processo de implementação da política curricular, uma vez que os contextos se influenciam mutuamente, como é o caso aqui do contexto da prática influenciando o contexto da produção de texto e vice-versa.

Pelos dados obtidos nas entrevistas, percebeu-se que os professores da Rede, em geral, tomaram conhecimento sobre a política de ampliação do EF por meio da legislação e, a princípio, sentiram preocupação, ansiedade, desconfiança e medo diante dessa nova política. As principais preocupações citadas estavam relacionadas ao respeito do tempo da infância e à alfabetização a partir dos seis anos de idade. No entanto, esses temores iniciais, posteriormente, foram atenuados, na medida em que mais informações sobre a política e mais orientações de trabalho foram repassadas para esses profissionais. E conforme é possível verificar nos materiais encontrados e constatar através da fala de uma das profissionais entrevistadas, a SME-JF deu muito suporte para as escolas nesse processo de implantação do EF de nove anos, notadamente no que tange à concepção de infância e à reestruturação curricular. Diante do exposto, torna-se plausível ressaltar que a Secretaria, mesmo antes de ter publicado a versão preliminar da proposta curricular oficial da Rede, já norteava, de alguma maneira, os currículos das escolas, por meio de seus documentos orientadores e legislativos, ao apresentar suas concepções, diretrizes e determinações. Conseqüentemente, assim, não foram relatadas situações de resistência por parte dos professores na Rede.

Os documentos investigados demonstraram atenção às necessárias modificações administrativas e pedagógicas perante a ampliação do EF para nove anos. Tanto os textos legislativos quanto os orientadores, dos três âmbitos educacionais, apresentaram indicações como: data de corte para a matrícula inicial no primeiro ano do EF; organização e nomenclatura do EF; quantidades mínima e máxima de alunos em cada turma; processo avaliativo; qualificação dos professores; redimensionamento de pessoal; atualização da proposta pedagógica; reformulação do Regimento Escolar; e reorganização dos conteúdos. Diante dessas legislações e orientações recebidas, cada escola se organizou de uma forma para implantar o EF de nove anos e construir sua proposta curricular.

As modificações administrativas realizadas pelas escolas foram pequenas, apenas para se adaptarem ao determinado pela lei. A mais notável delas foi um pequeno aumento no número de professores, uma vez que, em algumas escolas, com o EF de nove anos, mais turmas foram atendidas pela mesma instituição.

As modificações pedagógicas também não foram tão grandes em virtude de o sistema municipal já estar desenvolvendo um trabalho nessa perspectiva do brincar a alguns anos. Isso ficou ainda mais evidente quando demonstrados os dados das escolas que já ofereciam a EI que, na maioria dos casos aqui percebidos, apenas adequaram a proposta do 3º período para o 1º ano. As principais mudanças, nesse aspecto, estiveram mais voltadas para a adaptação da parte física da escola, seja por meio da construção de novas salas e novos espaços para o

brincar, seja pela aquisição de materiais e mobiliários mais adequados à faixa etária atendida no 1º ano do EF, como carteiras, jogos, brinquedos e vasos sanitários. No entanto, uma grande lamentação por parte das escolas municipais de Juiz de Fora é a insuficiência de espaço físico para tal adequação. Isso, inclusive, torna-se um aspecto contraditório da política na Rede de Ensino de Juiz de Fora, uma vez que esta, em um de seus textos orientadores, afirma que “Lugares de brincadeira, mobiliário adequado, tempo de vivência, currículo estudado e estruturado de forma a contemplar as especificidades das crianças de 6 anos são formas de garantir o direito à infância.” (JUIZ DE FORA, 2008c, p. 42). E este documento ainda completa com a orientação de que os espaços devem ser organizados para oferecer ludicidade, expressão, movimento e criatividade. Mas como tornar isso possível diante da insuficiência de espaço físico de várias escolas municipais?

Outro aspecto contraditório observado na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, ainda no que diz respeito às adaptações pedagógicas, foi com relação à divisão do oferecimento do EF entre duas escolas, sem qualquer aproximação pedagógica entre elas: o 1º ficou sob responsabilidade de uma escola de EI e os demais anos (do 2º ao 9º) do EF na escola TN. Tal constatação contraria a orientação dos documentos norteadores e a determinação de dispositivos legais que estabelecem que os três primeiros anos do EF devam ser considerados como um bloco único de aprendizagem, sem rupturas.

Considerando o modelo de análise proposto por Mainardes (2006), ainda no que tange às dificuldades encontradas pelos sistemas educacionais para a implementação do EF de nove anos, verificou-se que a reorganização curricular foi a principal delas no cenário nacional. O fato de o MEC ter incumbido às comunidades escolares a reelaboração de suas propostas locais gerou impasses e até mesmo ambivalência de opiniões. Para Gorni (2007), por exemplo, a inexistência de uma matriz curricular nacional foi concebida como um elemento embargante para a definição das propostas locais. Para essa autora, as orientações contidas nos documentos norteadores não eram suficientes para subsidiarem as discussões, uma vez que, “[...] provavelmente no intuito de respeitar a autonomia das escolas, são de cunho geral [...], requerendo um certo grau de domínio da mesma, além de um certo grau de maturidade profissional, que talvez não se encontrem em todas as escolas.” (GORNI, 2007, p. 72). Já para outros autores, como Barretto e Mitrulis (1999), essa delegação de responsabilidade foi vista de forma positiva, por garantir a autonomia das unidades escolares para formularem suas propostas educativas de modo contextualizado e de acordo com o perfil do alunado. Santos (2002) ressalta que a grande distância entre as propostas feitas pelos níveis centrais de administração do sistema educacional e a realidade vivida nas escolas pode levar à resistência

por parte dos professores e seu apego a práticas já arraigadas, o que dificulta a implementação de uma nova política. Por conseguinte, pode-se recorrer às ideias de Teixeira (2000), quem considera essa tarefa de construção de novas orientações curriculares uma oportunidade indispensável para a constituição de uma escola democrática, eficiente e de qualidade.

Apesar dessa autonomia concedida às instâncias locais para a definição dos seus respectivos currículos, o CNE, no exercício de suas funções normativas e de supervisão e atividade permanente, fixadas pela LDB/96 (BRASIL, 1996), apresenta subsídios a serem observados pelos sistemas de ensino para o cumprimento dessa tarefa. De acordo com o órgão do MEC, é importante que as discussões locais sejam pautadas: i) nos dispositivos legais vigentes (como CF/88, LDB/96, PNE, DCNEF, além dos Pareceres e Resoluções); ii) nas publicações e nos documentos (como PCN, *Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais para inclusão das crianças de seis anos de idade*, *Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais para inclusão das crianças de seis anos de idade*, *Indagações sobre Currículo*); iii) nas pesquisas educacionais e produções científicas; iv) na literatura pertinente (BRASIL, 2009b).

O foco de trabalho para o primeiro ano do EF de nove anos, conforme orientações do MEC, deve ser o processo de alfabetização das crianças, contudo, esse não deve ser o único objetivo dessa etapa de escolarização. Portanto, é recomendado que sejam trabalhadas também as diversas expressões e todas as demais áreas de conhecimento (BRASIL, 2009b).

Como a elaboração do currículo para o EF de nove anos não se trata de uma mera compilação de conteúdos da última fase da EI e da primeira do antigo EF de oito anos e, diante da necessidade de atender as especificidades das crianças de seis anos, o MEC (BRASIL, 2004b) sugere a consideração das DCNEI para esse trabalho de reorganização.

Assim como constatado por Araújo (2008), foi possível perceber, também nos documentos e nas escolas municipais de Juiz de Fora, preocupações como: considerar a criança como sujeito ativo de sua aprendizagem; respeitar as especificidades da infância; garantir a ludicidade no processo educativo; considerar a alfabetização como um processo que se inicia no 1º ano, mas que pode se consolidar até o 3º ano; realizar um trabalho planejado e coletivo; e formular e articular as políticas públicas educacionais de forma integrada com as políticas estaduais e federais.

Diante da inexistência de uma proposta curricular já pronta, o movimento que foi verificado nas escolas é o de que elas estão fazendo apenas algumas pequenas modificações no trabalho que já desenvolviam antes da implementação do EF de nove anos. E isso é em virtude do processo de adaptação pelo qual a Rede de Juiz de Fora ainda está passando. Dessa

maneira, foi possível perceber que as escolas estavam em um “estado de espera”, aguardando as definições oficiais da SME-JF para poderem se organizar, efetivamente. Atualmente, após a publicação e a divulgação da versão preliminar das propostas curriculares para a Rede Municipal, as escolas iniciaram um movimento mais intenso de construção de seus currículos, pois precisam implementá-los ainda neste ano letivo de 2011. Contudo, sabe-se que todo processo democrático, como tem tentado ser o de construção do currículo para o EF de nove anos da Rede Municipal de Juiz de Fora, despende um tempo, e este, muitas vezes, é bastante longo. No caso analisado, por exemplo, as discussões para a construção da proposta oficial começaram em 2006, com a criação do projeto *O Ensino Fundamental de 9 anos* e ainda hoje, em 2011, não está consolidado. E, enquanto isso não acontece, os professores, sem muitas alternativas, continuam adequando suas propostas antigas, adotando um currículo voltado para a EI no EF, o que é outro aspecto contraditório dessa política. Mas, ainda assim, com as modificações sendo mais teóricas do que práticas, esse movimento de adaptação tem feito com que as escolas discutam e repensem o EF, a infância, o aprendizado e a alfabetização, o que já revela um importante ganho para a Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora.

A partir dessas constatações da pesquisa, pode-se afirmar que um currículo, para incluir efetivamente os alunos de seis anos no EF, requer diálogo entre EI e EF, nos diferentes âmbitos dos sistemas educacionais. A reorganização das propostas curriculares das escolas precisa adequá-las para que as crianças se sintam inseridas e acolhidas num ambiente prazeroso e propício à aprendizagem. A reestruturação das formas de gestão, dos ambientes, espaços, tempos, materiais, conteúdos, metodologias, objetivos, planejamento e avaliação deverá assegurar que a transição entre esses níveis de ensino ocorra da forma mais natural possível, sem rupturas e impactos negativos no processo de escolarização desses alunos. E esse movimento de adaptação da proposta curricular frente às exigências de um dispositivo legal é o que esta presente pesquisa de mestrado tentou investigar na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora.

Com relação aos outros dois contextos, o *contexto dos resultados/efeitos* e o *contexto da estratégia política*, não é viável discuti-los nesta pesquisa, uma vez que a política de ampliação do EF é muito nova, ainda está se consolidando e os resultados e os efeitos de uma política só podem ser percebidos e analisados a longo prazo. No entanto, aproveito o espaço para expor que em Juiz de Fora, pelos dados obtidos no trabalho de campo, houve uma aprovação da política por parte dos professores da Rede. Alguns deles, concordando com uma das justificativas do MEC para a criação da Lei nº 11.274/2006, disseram acreditar que um ano a mais para se alfabetizar pode sim contribuir para o sucesso do processo de

aprendizagem dos alunos. Outros já discordam, alegando que, apesar da escola ter conseguido melhores proficiências nas avaliações de larga escala, a situação de aprendizagem de seus alunos ainda é bem delicada, ou seja, que os dados apresentados pelos resultados não são condizentes com a realidade observada na escola. Ainda que com alguma crítica ou discordância, todos os profissionais por mim entrevistados avaliaram positivamente a política, principalmente por ela ter conseguido realizar tal movimento coletivo em busca de maior homogeneidade da Rede, sem perder de vista as especificidades de cada instituição escolar e nem as orientações oficiais. Contudo, os resultados e os efeitos da ampliação do EF de nove anos só poderão ser conhecidos em pesquisas futuras sobre o tema.

Ao ensejo da conclusão desta dissertação, porém não da discussão, pois fico na expectativa de que ela tenha continuidade, analiso que os dados coletados permitem o entendimento de que, na Rede Municipal de Juiz de Fora, o processo de elaboração do currículo oficial do município está levando em consideração as vozes de todos os atores envolvidos nesse processo. Também estão sendo acatadas, no âmbito local, as orientações e as determinações do MEC e da SEE-MG. Ao mesmo tempo, é possível constatar que o EF de nove anos no Brasil foi criado somente após a sua existência em vários estados e municípios do país e ainda que a proposta curricular nacional só será criada a partir das propostas locais. Tais pressupostos sugerem a existência de reinterpretações e consonâncias da proposta municipal com as orientações nacionais e estaduais e vice-versa, sem a ideia de hierarquias, uma vez que os contextos políticos se influenciam, sempre, apontando os sucessivos processos de hibridação pelos quais passa uma política, modificando-a e produzindo novos sentidos e novas possibilidades para ela.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Alessandra M. L. *Educação infantil em Juiz de Fora/MG: escolas municipais de educação infantil – EMEIS e suas políticas públicas de 1980 a 1996*. 2008. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.
- ALVES, Danielle M. V. *Conselho Municipal de Educação de Juiz de Fora: democratização, participação e autonomia*. 2006. 303 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2006.
- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio F. B.; SILVA, Tomaz T. da. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*, 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 59-92.
- ARAÚJO, Rita de C. B. de F. *Construindo sentidos para a inclusão das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental: um diálogo com professores*. 2008. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.
- ARELARO, Lisete. R. G. O Ensino Fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1039-1066, Especial - out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a15.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2008.
- ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.
- ARRETCHE, Marta T. S. Dossiê agenda de pesquisa em políticas públicas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 7-9, fev. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n51/15981.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2007.
- BABBIE, Earl R. *The Practice of Social Research*. 8. ed. New York, USA: Wadsworth, 1998.
- BARBOSA, Maria C. S. As crianças devem ingressar no ensino fundamental aos 6 anos? *Revista Pátio Educação Infantil*, São Paulo, n. 1, p. 36-37, abr./jul. 2003.
- \_\_\_\_\_. O ensino obrigatório aos 6 anos e sua ampliação para 9 anos trará vantagens ou não para os alunos? *Revista Pátio Educação Infantil*, São Paulo, v. 10, n. 37, p. 50-53, fev./abr. 2006.

BAPTISTA, Mônica C. As crianças devem ingressar no ensino fundamental aos 6 anos? *Pátio Educação Infantil*, São Paulo, n. 1, p. 38-39, abr./jul. 2003.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BARRETTO, Elba S. de S. *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998. (Coleção formação de professores).

\_\_\_\_\_; MITRULIS, Eleny. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 108, p. 27-48, nov. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n108/a02n108.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2008.

\_\_\_\_\_. Trajetórias e desafios dos ciclos escolares no país. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 42, maio/ago. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a03.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2008.

BARRETTO, Elba S. de S.; SOUSA, Sandra Z. Reflexões sobre as políticas de ciclo no Brasil. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 659-688, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a07n126.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2010.

BAPTISTA, Antônio A. G. Ensino fundamental de nove anos: um importante passo à frente. *Boletim UFMG*, Belo Horizonte, ano 32, n. 1.522, 16 mar. 2003. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/boletim/bol1522/segunda.shtml>>. Acesso em: 18 out. 2009.

BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra D.; NASCIMENTO, Aricélia R. do. (Org.). *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC: SEB, 2007a.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Indagações sobre currículo*. Brasília: MEC: SEB, 2007b.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: a experiência de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: SME-BH, 2005.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra D.; NASCIMENTO, Aricélia R. do. (Org.). *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC: SEB, 2007. p. 33-46.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 5 out. 1988. Disponível em:

<[http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/CON1988.htm](http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.htm)>. Acesso em: 3 jan. 2008.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências.

*Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 nov. 2007. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm)>. Acesso em: 22 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.

*Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 nov. 2009a. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)>. Acesso em: 15 dez. 2009.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 3 jan. 2008.

\_\_\_\_\_. Lei 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, 11 jan. 2001. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm)>. Acesso em: 3 jan. 2008.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos art. 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, 7 fev. 2006a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)>. Acesso em: 9 dez. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 6, de 8 de junho de 2005. Reexamina o 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 jul. 2005a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006_05.pdf)>. Acesso em: 3 abr. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 18, de 15 de setembro de 2005. Dá orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os art. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 out. 2005b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb018\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb018_05.pdf)>. Acesso em: 3 abr. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 4/2008, de 20 de fevereiro de 2008. Orienta sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jun. 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf)>. Acesso em: 3 abr. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 7/2007, aprovado em 19 de abril de 2007. Reexamina o Parecer CNE/CEB nº 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que se referem ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 jul. 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb007\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb007_07.pdf)>. Acesso em: 3 abr. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 22, de 9 de dezembro de 2009. Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 abr. 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 7 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 abr. 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf)>. Acesso em: 8 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 8 ago. 2005c. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf)>. Acesso em: 3 abr. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 14 de janeiro de 2010. Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos*: relatório do programa. MEC; SEB: Brasília, 2004a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos*: relatório do programa. MEC; SEB: Brasília, 2005d.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos*: terceiro relatório do programa. MEC; SEB: Brasília, 2006b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de nove anos*: orientações gerais. Brasília: MEC; SEB, 2004b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de nove anos*: passo a passo do processo de implantação. 2. ed. MEC; SEB: Brasília, 2009b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica*. MEC; SEB: Brasília, 2009c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 1997.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC, 1994. p. 32-42.

CANDAU, Vera M. F. Interculturalidade e Educação Escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 1998, Águas de Lindóia. *Anais...* v. 1, 1998.

CARREIRA, D.; PINTO, J. M. R. *Custo aluno-qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil*. São Paulo: Global: Campanha Nacional pelo direito à Educação, 2007.

CHAVES, Juliana F.; ALOMBA, Maria D. “Desestrangeirizar” a aula de leitura em E/LE nos Ciclos de Formação Humana da Rede Municipal de Ensino de Itabuna-Ba: uma proposta possível? In: JORNADAS DE ESTUDOS DE LINGUAGEM, 2010, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UERJ, 2010. Disponível em: <[http://www.pgletas.uerj.br/linguistica/jel/2010/resumos/VIJELUERJ\\_SC\\_XX\\_R02.pdf](http://www.pgletas.uerj.br/linguistica/jel/2010/resumos/VIJELUERJ_SC_XX_R02.pdf)>. Acesso em: 19 nov. 2010.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

CURY, Carlos R. J. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 2, p. 4-17, maio/ago. 1996. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde02/rbde02\\_03\\_carlos\\_roberto\\_jamil\\_cury.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde02/rbde02_03_carlos_roberto_jamil_cury.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2010.

DOURADO, Luiz F. et al. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Brasília: MEC, 2007.

DIAS, Fátima R. T. de S.; FARIA, Vitória L. B. de. O currículo na Educação Infantil. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 13, n. 74, p.48-57, mar./abr. 2007.

FILOCRE, João. *Minas Educação: um exemplo para o Brasil*. Belo Horizonte: SEE-MG, 2006.

FONSECA, Analice A. Cultura infantil: crianças como substantivo plural. In: ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 8., 2004, Niterói. *Anais...* Niterói: UFF, 2004. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/cultura-infantil-criancas-como-substantivo-plural>>. Acesso em: 9 dez. 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GATTI, Bernardete A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. *Eccos*, UNIVOVE, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 17-41, jun. 2002. Disponível em: <<http://portal.uninove.br/marketing/cope/eccosv4n1.htm>>. Acesso em: 13 out. 2009.

GORNI, Doralice A. P. Ensino Fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo? *Ensaio: avaliação e políticas públicas educacionais*, Rio de Janeiro, v.15, n. 54, p. 67-80, jan./mar. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a05v1554.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2008.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra D.; NASCIMENTO, Aricélia R. do. (Org.). *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC: SEB, 2007. p. 85-96.

HEIDRICH, Gustavo; GUIMARÃES, Arthur. Fundamental de nove anos: em ritmo lento. São Paulo, *Nova escola on line*, 11. jul. 2008. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/legislacao/fundamental-9-anos-ritmo-aplicacao-lento-425490.shtml>>. Acesso em: 12 jul. 2008.

IWASSO, Simone. Nota mais alta não é educação melhor. *O Estado de São Paulo*. São Paulo, 2 ago. 2010. Disponível em: <[http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20100802/not\\_imp589143,0.php](http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20100802/not_imp589143,0.php)>. Acesso em: 25 ago. 2010.

JUIZ DE FORA. Decreto nº 9.789, de 27 de fevereiro de 2009. Regulamenta a organização e as atribuições da Secretaria de Educação de Juiz de Fora – SE/JF, instituída pela Lei nº10.937, de 03 de junho de 2005, revoga o Decreto nº 8591, de 08 de julho de 2005 e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*, 27 fev. 2009. Disponível em: <[http://www.pjf.mg.gov.br/atos\\_gov/091016.html](http://www.pjf.mg.gov.br/atos_gov/091016.html)>. Acesso em: 12 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 1, de 29 de julho de 2003. Estabelece diretrizes para a organização do Ensino Fundamental nas escolas municipais e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*, 29 jul. 2003.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 12, de 2005. Estabelece normas para organização e funcionamento das escolas municipais e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*, 2005. Disponível em: <[http://www.jflegis.pjf.mg.gov.br/c\\_norma.php?chave=0000026465](http://www.jflegis.pjf.mg.gov.br/c_norma.php?chave=0000026465)>. Acesso em: 12 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 20, de 4 de março de 2008a. Estabelece normas para organização e funcionamento das escolas municipais e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*, 4 mar. 2008a. Disponível em: <[http://www.jflegis.pjf.mg.gov.br/c\\_norma.php?chave=0000029534](http://www.jflegis.pjf.mg.gov.br/c_norma.php?chave=0000029534)>. Acesso em: 12 jan. 2010.

JUIZ DE FORA. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Ações Pedagógicas. *Elementos para o memorial da gestão municipal*. Juiz de Fora: PJJ, 2008b.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes educacionais para a rede municipal de ensino de Juiz de Fora*. Juiz de Fora: PJJ, 2008c.

KLEIN, Ruben; FONTANIVE, Nilma S. Avaliação em larga escala: uma proposta inovadora. *Em Aberto*, Brasília, ano 15, n. 66, p. 29-34, abr./jun. 1995.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra D.; NASCIMENTO, Aricélia R. do. (Org.). *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC: SEB, 2007. p. 13-24.

\_\_\_\_\_. Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XVIII, n. 60, p. 15-35, dez. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a1.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2010.

KUHLMANN JR., Móyses. Histórias da Educação Infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, maio/ago. 2000. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14\\_03\\_moyses\\_kuhlmann\\_jr.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14_03_moyses_kuhlmann_jr.pdf)>. Acesso em: 11 jan. 2011.

LEAL, Telma F.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C. de; MORAIS, Artur G. de. Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra D.; NASCIMENTO, Aricélia R. do. (Org.). *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC: SEB, 2007. p. 97-108.

LOPES, Alice C. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2010.

\_\_\_\_\_. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2009.

\_\_\_\_\_. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem fronteiras*. v.5, n.2, p.50-64, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2010.

LOPES, Rosilene B. et al. Políticas Públicas no estado de Minas Gerias para o enfrentamento de uma das formas de exclusão social: o analfabetismo. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL, 2008, Montes Claros. *Anais...* Montes Claros: UNIMONTES, 2008. Disponível em: <<http://www.coloquiointernacional.unimontes.br/2008/arquivos/86rosilenebeatrizlopes.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2009.

LUCE, M. B. *Educação Básica 2006*: ampliar o direito à educação e o dever de educar. Brasília: MEC: SEB, 2006.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2008.

MAIS e menos. *Nova Escola on line*, São Paulo, 11 jul. 2008. Disponível em: <[http://antigo.revistaescola.abril.com.br/online/reportagem/repsemanal\\_289229.shtml](http://antigo.revistaescola.abril.com.br/online/reportagem/repsemanal_289229.shtml)>. Acesso em: 12 out. 2009.

MARANGON, Cristiane. Ensino Fundamental de nove anos: o direito de aprender. *Nova Escola*, São Paulo, ano 22, n. 208, p. 28-35, dez. 2007.

MATOS, Maria do C. de; PAIVA, Edil V. de. Hibridismo e currículo: ambivalências e possibilidades. *Currículo sem fronteiras*, v. 7, n. 2, p. 185-201, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/matos-paiva.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2011.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Assessoria de Comunicação Social. Cresce o índice de alfabetização dos alunos das escolas públicas. *Notícias*, Belo Horizonte, 2009a. Disponível em: <[https://www.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=1159&Itemid=398](https://www.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1159&Itemid=398)>. Acesso em: 5 mar. 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Decreto nº 43.506, de 6 de agosto de 2003. Institui o Ensino Fundamental de nove anos de duração nas escolas da rede estadual de Minas Gerais. *Diário Oficial do Estado de Minas Gerais*, 6 ago. 2003a. Disponível em: <{D2D00DD9-CF82-4340-9486-A32414EA9CFB}\_decreto\_43506-03deif.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Orientação nº 1/2004. Operacionaliza a Resolução SEE nº 469/2003. *Diário Oficial do Estado de Minas Gerais*, 5 fev. 2004a.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *PROALFA 2009*: Boletim pedagógico. Belo Horizonte: SEE-MG, 2009b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n° 430, de 7 de agosto de 2003. Define normas para a organização do ensino fundamental com nove anos de duração nas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais. *Diário Oficial do Estado de Minas Gerais*, 7 ago. 2003b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n° 469, de 22 de dezembro de 2003. Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com nove anos de duração, nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado de Minas Gerais*, 3 fev. 2004b. Disponível em: <[https://www.educacao.mg.gov.br/institucional/legislacao/resolucoes/doc\\_details/1007-resolucao-nd-469-de-22-de-dezembro-de-2003-republicada](https://www.educacao.mg.gov.br/institucional/legislacao/resolucoes/doc_details/1007-resolucao-nd-469-de-22-de-dezembro-de-2003-republicada)>. Acesso em: 12 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Sistema de Ação Pedagógica. Consultoria em Políticas Públicas. *Dicionário do Professor: Avaliação*. Belo Horizonte, SEE-MG/SIAPE/PPP, 2001.

MOREIRA, Antônio F. B. *Currículos e programas no Brasil*. 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

\_\_\_\_\_. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Currículo: questões atuais*. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). p. 9-28.

\_\_\_\_\_. Políticas curriculares alternativas: limites e avanços. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 73, p. 109-138, dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4210.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2010.

\_\_\_\_\_; SILVA, Tomaz T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*, 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 7-38.

NASCIMENTO, Anelise M. do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra D.; NASCIMENTO, Aricélia R. do. (Org.). *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC: SEB, 2007. p. 25-32.

OLIVEIRA, Romualdo P. de. Da universalização do Ensino Fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0328100.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2009.

\_\_\_\_\_; ARAÚJO, Gilda C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 28, p. 5-24, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2009.

PACHECO, José A. *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. *Políticas curriculares: referenciais para análise*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_. Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização? *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 73, p. 139-161, dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4211.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2010.

PARENTE, Cláudia da M. D. Nos tempos de escola: das discussões sobre antecipação e ampliação da escolarização ao direito à educação. *Revista de Educação*, Valinhos, SP, v. 11, n. 12, 2008, p. 85-102. Disponível em: <<http://sare.unianhanguera.edu.br/index.php/reduc/article/viewFile/275/274>>. Acesso em: 12 abr. 2010.

PEREIRA, Mônica. *O parque infantil "Leonor Mendes de Barros" da cidade de Araraquara (1941-0971)*. 2008. 40 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia)-Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: SARMENTO, Manuel J.; PINTO, Manuel. *As crianças: contextos e identidades*. Porto: Universidade do Porto, Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 33-73.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. *I Seminário sobre currículo da Rede Municipal*. Juiz de Fora, 2010a. Disponível em: <<http://www.pjf.mg.gov.br/se/cfp/seminario.php>>. Acesso em: 06 dez. 2010.

\_\_\_\_\_. *E. M. Padre Wilson recebe consultoria de alfabetização da professora Elvira Souza Lima*. Juiz de Fora, 2009. Disponível em: <<http://www.pjf.mg.gov.br/noticias/view.php?data=10/9/2009&modo=link2&idnoticia2=21659>>. Acesso em: 18 dez. 2010.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. *Boletim da alfabetização*. Juiz de Fora: PJF, v. 1, n. 1, maio 2010b.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. *Manual de investigação em Ciências Sociais*. 2. ed. Lisboa: Gradiva, 1998.

RIANI, Juliana de L. R.; SOARES, Tufi Machado. Programa de Alfabetização de Minas Gerais: PROALFA. In: SEMINÁRIO SOBRE ECONOMIA MINEIRA, 13., 2008, Diamantina. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2008. Disponível em: <[http://www.cedeplar.ufmg.br/seminarios/seminario\\_diamantina/2008/D08A081.pdf](http://www.cedeplar.ufmg.br/seminarios/seminario_diamantina/2008/D08A081.pdf)>. Acesso em: 22/08/09.

RONSONI, Marcelo L. Ensino Fundamental de nove anos: desafios políticos e pedagógicos em sua implantação. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 2008, Cascavel, PR. *Anais...* Cascavel: UNIOESTE, 2008. Disponível em: <[http://www.uri.com.br/cursos/arq\\_trabalhos\\_usuario/512.pdf](http://www.uri.com.br/cursos/arq_trabalhos_usuario/512.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2009.

SACRISTÁN, José G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. Ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SALGADO, Maria U. C.; MIRANDA, Glaura V. de. (org.) *Veredas: formação superior de professores*. Belo Horizonte: SEE-MG, 2003. 28 volumes.

SANTOS, Lucíola L. de C. P. Políticas públicas para o ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 346-367, set. 2002. Disponível em: <<http://portal.uninove.br/marketing/cope/eccosv4n1.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2007.

\_\_\_\_\_.; VIEIRA, Lígia M. F. Agora seu filho entra mais cedo na escola: a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 27, n. 96, p. 775-796, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a08v2796.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2008.

SAVELI, Esméria de L. Ensino Fundamental de nove anos: bases legais de sua implantação. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, PR, v. 3, n. 1, p. 67-72, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/355>>. Acesso em: 5 abr. 2008.

SILVA, Léa S. P. A excelência do brincar: o espaço do brincar na escola. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2008, Juiz de Fora. Palestra proferida no evento. Juiz de Fora: Secretaria Municipal de Educação, 2008.

SILVA, Tomaz T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.

\_\_\_\_\_. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b.

TEIXEIRA, Beatriz. de B. A educação como um direito. In: SALGADO, M. U. C; MIRANDA, G. V. de. (Org.). *Veredas: formação superior de professores*. Belo Horizonte: SEE-MG, 2002. p. 141-170.

\_\_\_\_\_. Política curricular para o ensino fundamental: caminhos de implementação. *Revista de Ciências Humanas*, Viçosa, v. 6, p. 295-308, 2009.

\_\_\_\_\_. *Por uma escola democrática: colegiado, currículo e comunidade*. 2000. 340 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

\_\_\_\_\_ et al. *Os PCN vão aos professores: como essa política curricular figura nos cursos de formação de professores do ensino fundamental*. Juiz de Fora, 2008. 445 f. Relatório de pesquisa.

TEIXEIRA, Vânia L. As propostas curriculares oficiais: reinterpretações de uma instituição escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24., 2001, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2001. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/24/T1282048987848.doc](http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1282048987848.doc)>. Acesso em: 20 set. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Centro de Pesquisa Sociais. *Anuário Estatístico de Juiz de Fora*. Juiz de Fora: UFJF/CPS, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Cadernos 1, 2, 3 e 4. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2004. (Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização).

VIEIRA, Luciene C. O Ensino Fundamental de nove anos no Brasil: meandros político-pedagógicos de sua implementação. *Política e Gestão Educacional*, Araraquara, SP, v. 6, n. 6, p. 1-19, jan./jun. 2009. Disponível em: <[http://www.fclar.unesp.br/publicacoes/revista/polit\\_gest/edi6\\_artigolucienevieira.pdf](http://www.fclar.unesp.br/publicacoes/revista/polit_gest/edi6_artigolucienevieira.pdf)>. Acesso em: 31/01/10.

YOUNG, Michael F. D. *O currículo do futuro: da “Nova Sociologia da Educação a uma teoria crítica do aprendizado*. Tradução Roberto Leal Ferreira. Campinas, SP: Papirus, 2000.

ZAN, Dirce D. P. e. Ensino fundamental de nove anos: a quem interessa? *Com ciência*, São Paulo, 10 dez. 2005. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/2005/12/08.shtml>>. Acesso em: 16 abr. 2008.

## **APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com os sujeitos da pesquisa**

### **Dados pessoais/acadêmicos/profissionais:**

Nome

Escola onde trabalha

Cargo na escola

Formação

Tempo no magistério

Tempo que trabalha na escola

Turma/ano com que trabalha

Se já exerceu outros cargos nessa escola

Se trabalha em outras escolas

Se tem experiência profissional na Educação Infantil e por quanto tempo

Se tem experiência profissional na antiga 1ª série e por quanto tempo

Se tem experiência profissional no 1º ano do Ensino Fundamental e por quanto tempo

### **Sobre o conhecimento da ampliação do EF:**

Quando tomou conhecimento da ampliação do EF

De que forma isso aconteceu

O que especificamente foi conhecido (quais informações de quais âmbitos educacionais)

Opiniões/sentimentos pessoais iniciais (concordância/resistência, objetivos da mudança, desafios a serem enfrentados, impactos esperados, insegurança, desconhecimento etc.)

### **Sobre o grupo de estudo:**

Se participou do grupo de estudo Ensino Fundamental de 9 anos, promovido pela SME-JF e como tomou conhecimento do curso

Período / módulo de participação

Motivos geradores da participação

Como era o funcionamento do grupo (quem estava na coordenação; quem eram os participantes; periodicidade dos encontros; formas de condução do grupo e dos estudos; formas de discussão e de apresentação dos temas; havia a realização de leituras; havia a possibilidade de exposição de experiências, dúvidas, dificuldades e opiniões etc. dos diversos participantes)

Como foi a participação dos professores da rede no grupo

Quais foram as principais discussões ocorridas no grupo

Quais foram as principais orientações provindas do grupo

Como essas discussões/orientações foram repassadas para as escolas

Contribuições resultantes do grupo para as escolas

### **Sobre a implantação e a implementação da política:**

Como a SME-JF repassou a política para a escola

Como a escola recebeu a política (opiniões)

Se houve evidência de resistência por parte de alguns professores  
 Se as escolas tiveram autonomia ou houve alguma “pressão” para implementarem a política  
 Se houve algum suporte para as escolas (financeiro, material, orientador etc.)  
 Como a escola implementou a política (o que foi feito, passo a passo)  
 Se participou desse processo de discussão/reorganização, de que forma isso aconteceu  
 Principais dificuldades encontradas pela escola  
 Principais impactos da política na rede (positivos e negativos)  
 Expectativas e concretizações da política na rede/escola

### **Sobre a organização curricular:**

Principais norteamentos da SME-JF para a organização curricular das escolas  
 Como foi/tem sido o trabalho de organização curricular da escola  
 Como foi/tem sido o trabalho de organização curricular dos professores  
 Quais foram/têm sido as principais mudanças efetivas na parte administrativa das escolas (data de corte, documentação, redimensionamento de pessoal etc.)  
 Quais foram/têm sido as principais mudanças efetivas na parte pedagógica das escolas (reformulação do PPP, organização do tempo, organização do espaço, metodologias, avaliação, formação de professores)  
 Se houve mudança em relação à concepção de aprendizagem no 1º ano do EF  
 Como a escola lida com a infância e o brincar [*tempo destinado ao brincar, ludicidade nas aulas, tempo destinado ao recreio, parquinho, brinquedos etc.*]  
 Quais foram/têm sido as principais mudanças efetivas no currículo das escolas (conteúdos)  
 Como a escola concebe o foco na alfabetização no início do processo de escolarização  
 Se a escola tem acompanhado as discussões do Seminário sobre o currículo para o EF, promovido pela SME-JF, de que forma isso tem acontecido e quais tem sido as contribuições desse para a escola

### **Sobre os resultados alcançados**

Se há dados oficiais sobre esses impactos e se esses dados são condizentes com o observado na escola  
 Houve melhora significativa de resultados (especialmente o IDEB). Se o EF ampliado contribuiu para isso, de que forma isso aconteceu e se houve outras ações realizadas?  
 Avaliar a política e a política na escola

## **APÊNDICE B – Roteiro para coleta de dados da escola**

### **Perfil da escola**

Espaço físico (salas de aula, quadra, pátio, banheiros, biblioteca, brinquedoteca etc.)

Recursos auxiliares de ensino (retroprojektor, computador, TV, som, DVD, brinquedos, jogos, livros, mapas etc.)

Características do bairro/entorno da escola

### **Perfil do professor dos anos iniciais do EF**

Características do corpo docente (quantidade de professores, efetivos/contratados, formação, tempo médio na escola etc.)

### **Perfil do aluno dos anos iniciais do EF**

Características do corpo discente (quantidade de alunos, classe social, bairros de origem, nível de desempenho, taxa de aprovação, reprovação e evasão etc.)

### **Perfil da gestão**

Estrutura administrativa (direção, coordenação, colegiado etc.)

Turnos

Cursos oferecidos

Turmas (séries/quantidade)

### **Estrutura didático-pedagógica**

Organização do tempo

Composição das turmas

Currículos e programas

Carga horária (aulas e *recreio*)

Verificação de rendimento

Serviços pedagógicos complementares (biblioteca, brinquedoteca, sala de informática, outros projetos etc.)

### **Documentação**

Projeto Político-Pedagógico

Regimento Interno

### **Resultados de avaliações**

IDEB – 5º ano (2005, 2007, 2009)

Prova Brasil – 5º ano – Língua Portuguesa (2005, 2007, 2009)

Provinha Brasil (todas)

PROALFA – 3º ano (2006, 2009, 2010)

### APÊNDICE C – Quadros-síntese das entrevistas

Escolas	Nº de alunos	Turnos atendidos	Cursos oferecidos	Perfil da escola	Perfil do aluno	Perfil do professor
FR	- 778 no total. - 52 no 1º ano.	M, T, N	EI, EF e EJA. - 3 turmas de 1º ano. 4 de EI	- 14 salas de aula, 1 biblioteca, 1 sala de informática, sala de vídeo, 1 refeitório, quadra de esporte coberta, 1 varanda para leitura e música. - Falta de sala para o desenvolvimento das atividades relacionadas às aulas de artes e música e espaço para o recreio dos alunos devido ao grande número de colunas. Falta espaço adequado para a EI e para atender os alunos com deficiência.	- Bom desempenho, boa situação econômica, provindos do próprio bairro	- 20 efetivos, 11 contratados - Muitos contratados. - Quem opta pelo 1º ano tem que ficar com a mesma turma no ano seguinte, no 2º ano.
TN	920 no total	M, T, N	Do 2º ao 9º ano do EF. Teve apenas 1 turma de 1º ano. Tem 5 turmas de 2º ano.	- Escola grande, 15 salas, lab. de informática, sala de AEE, lab. de aprendizagem., sala de vídeo, de dança, lab. de Ciências, de Artes, biblioteca, quadra, 2 pátios. - Tem notebook, DVD, data show, TV etc.	- Provindos de 13 bairros. - Grande quantidade de alunos com situação social/econômica “delicada”.	- 89 professores, sendo 29 nos anos iniciais. - Poucos contratados
TE	400(?)	M, T, N (?)	EF		- Provindos de vários bairros, porque o bairro é muito pequeno, não há demanda. - Vem alunos que não conseguem vagas em outras escolas ou que foram transferidos, principalmente por problemas de indisciplina.	
AT	- 1200 no total - 400 nos anos iniciais	M, T, N	EI, EF e EJA	- “A escola tem muitas coisas. Qualquer coisa que precisar, é só pedir para a SME que eles mandam”. - Tem televisão, tem DVD, tem jogos, quase 10 mil volumes na biblioteca... - Tem 14 salas, biblioteca, laboratório de informática	- A escola está situada num bairro “razoável”, mas a maioria dos alunos não mora no mesmo bairro da escola, mas de bairros vizinhos. - Tem alunos de famílias com o poder aquisitivo melhor, mas a maioria é carente, que	- 18 professores no total. - Maioria de efetivos. - 7 contratados em 2010.

Escolas	Nº de alunos	Turnos atendidos	Cursos oferecidos	Perfil da escola	Perfil do aluno	Perfil do professor
					vai à escola por causa da merenda, por exemplo.	
CC			EI e EF			- Os professores do 1º ano, em 2010, eram todos contratados.
AM	- 330 no total - em 2010, 25 no 1º ano	M, T, N	Do 1º ao 5º ano e EJA	- Escola pequena, tem 6 salas de aula, 1 sala de projeto, biblioteca, cantina, pátio pequeno, refeitório pequeno, sala dos professores. Não tem laboratório de informática, sala de jogos etc. até mesmo porque não há espaço disponível para isso. - Tem data show, retroprojeto, TV, DVD, computadores para pesquisa, livros e muitos jogos (material dourado, Tangran...).	- A comunidade é muito boa, participa. Infelizmente alguns pais não participam. - Não pode dizer que a escola tem aluno pobre, carente. “Isso devido ao <i>Bolsa Família</i> , que faz com que eles tenham mais recursos, de alimentação... A gente tem alguns, mas são casos isolados, mas não são a maioria”.	- 42 professores no total - Maioria de efetivos, baixa rotatividade

**Quadro 8: Quadro-síntese das características das escolas**

Escola	Profissional	Cargo	Formação	Tempo no magistério	Tempo na escola/cargo	Outra instituição que trabalha /cargo	Experiência na EI	Experiência alfabetização
FR	CFR	Coordenadora	Graduação em Pedagogia. Mestrado em Educação.	24 anos	-9 anos/ coordenadora	18 anos/ professora	16 anos com 3º período	“A gente não se considerava professora alfabetizadora, mas eu diria que éramos professoras pré-alfabetizadoras”.
TN	CTN	Coordenadora	Graduação em Pedagogia. Mestrado em Educação.					
	VTN	Vice-diretora	Graduação em Pedagogia; Mestrado em	15 anos	-15 anos como professora	-Foi coordenadora pedagógica em uma escola da		

Escola	Profissional	Cargo	Formação	Tempo no magistério	Tempo na escola/cargo	Outra instituição que trabalha /cargo	Experiência na EI	Experiência alfabetização
			Educação; Doutoranda em Educação		- Atualmente é vice-diretora	rede estadual por 9 anos		
TE	PTE	Professora	Graduação em Pedagogia Pós-graduação					
	CTE	Coordenadora	Graduação em Pedagogia Pós-graduação					
AT	PAT	Professora	Magistério Graduação em Ciências Biológicas Pós-graduação em Ciências	15 anos	-15 anos como professora	- Trabalha como professora em outra escola	5 anos	4 anos
	CAT	Coordenadora	Graduação em Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia		15 anos - já foi orientadora e diretora			
CC	DCC	Diretora	Graduação em Pedagogia Pós-graduação					
	PCC	Professora	Graduação em Pedagogia Pós-graduação	11 anos	7 anos, como professora	Trabalha em outra escola	4 anos	2 anos
AM	CAM	Coordenadora	Graduação em Pedagogia.	4 anos, sempre como coordenadora	2 anos/ coordenadora	-	-	-

**Quadro 9: Quadro-síntese dos profissionais entrevistados**

Profissional	Quando/como tomou conhecimento	O que foi conhecido	Opiniões/sentimentos iniciais	Outras informações
CFR	- Quando MG implantou, já previa que ia chegar a JF. - Através dos decretos federais.	Legislação	- Primeiro foi pavor - Preocupação com a alfabetização aos 6 anos: isso muda a conotação da sala de aula - Havia crianças de 5 anos - Medo de que o direito de ser criança fosse perdido - Medo de que os professores, arraigados na ideia de que EF é coisa séria, não abram possibilidades para o brincar. - Medo de que a ampliação fosse apenas uma questão financeira, “[...] porque essas crianças teriam direito ao financiamento, e esse financiamento certamente impactou a mídia”.	- Crianças de 5 anos tiveram muito mais dificuldades do que as de 6.
CTN				
VTN	- Trabalhava na rede estadual, quando conheceu a lei		- Aprova o foco na alfabetização (“A proposta foi boa”), mas se preocupa, pois teme que isso não seja feito de forma adequada, pois isso é algo que deve ser concebido como um processo. “A alfabetização é algo complexo, não tem que ser trabalhado esse método mágico em a criança vai aprender em 1 ano, isso não dá certo”. Antes havia a cobrança de que na 1ª série a criança já precisava estar alfabetizada. E agora isso foi transferido para o 3º período, que é o 1º ano (“Ficou tudo igual”). Muitas coisas continuaram a ser como já eram. “Ainda continua um ensino muito didatizado”, se referindo à preocupação de professores que trazem “[...] aulas já prontas pra criança e não o desenvolvimento das habilidades, da construção da escrita, da criação”.	
PTE		Legislações	- Desconfiou da política	
CTE	- Quando chegou à rede municipal.	Legislações	- Teve insegurança diante da nova política.	
PAT	- Tomou conhecimento da lei quando foi implementada no estado de MG e através da SME	Legislações	- Já pensava que a existência de um tempo maior para a criança se alfabetizar seria benéfico, era algo necessário. Ela percebia a diferença (ainda existente) de resultados de crianças que passaram pela EI antes do EF. Então, quando veio a lei, ela aprovou logo de cara	

Profissional	Quando/como tomou conhecimento	O que foi conhecido	Opiniões/sentimentos iniciais	Outras informações
			e abraçou a causa.	
CAT	- Quando a SME mandou as leis.	Legislações		
DCC		Legislações		
PCC	- Conheceu a lei quando trabalhava na outra escola	Legislações	- No início, desconfiou da política.	
CAM	- Recebeu carta do MEC e da SME informando dessa mudança. - Recebeu material orientador da SEE-MG sobre a proposta de ampliação no estado. “Excelente esse material que eles mandaram”. Mandaram uma cartilha chamada <i>Cantalelê</i> , que era uma proposta de trabalho com música na alfabetização. O município teve acesso, a partir de 2009, a esse material do estado. - Antes de a lei chegar à rede municipal, já conhecia a proposta de ampliação e o material orientador porque trabalhava na rede estadual.		- Preocupação inicial de como seria esse 1º ano: igual à 1ª série? Ao 3º período? Ou ao antigo pré-escolar? - Qual era a política pública que estava por trás disso e que a gente teria que utilizar como mecanismo de trabalho obrigatório?	

**Quadro 10: Quadro-síntese sobre o conhecimento da ampliação do EF**

Profissional	Participação e motivos	Funcionamento do grupo e principais discussões/orientações	Opiniões	Repasse para escola	Outras informações
CFR	- Participou do grupo. Outra professora da escola também. - Motivos: medo, falta de informações diante da nova política e para saber como a rede agiria	- Houve estudo de documentos orientadores do MEC, análise da rede, troca de experiências, leituras de textos, palestras de convidados, seminário; - Discutiram muito currículo e infância, pois se precisava saber que infância era essa para saber como tratá-la no EF; - Orientações: .criança tem o direito de continuar a ser	“Então foi bastante coisa”. “pra mim, o principal ganho que a rede municipal teve, nessa discussão, foi esse: a gente demarcar bem de que infância a gente tava tratando, do espaço que essa criança tinha que ter na escola. Porque ainda tem na rede muita separação de escolas que são de educação infantil e escolas que são		- Dentro das possibilidades, houve participação grande dos professores. - Eram limitados pela impossibilidade de largarem as salas de aula no horário dos encontros. - A maioria dos participantes era de coordenadoras.

Profissional	Participação e motivos	Funcionamento do grupo e principais discussões/orientações	Opiniões	Repasse para escola	Outras informações
		<p>criança;</p> <p>.criança de 6 anos tem especificidades;</p> <p>.é preciso garantir o espaço para o brincar.</p> <p>- Contribuições para escola:</p> <p>. ideia de que o professor que opta pelo 1º ano trabalha 2 anos seguidos com a mesma turma, para dar continuidade ao trabalho, ao ciclo</p>	<p>de ensino fundamental. Então, essas crianças, que ficaram no processo de transição, então a maior parte delas foi para escolas de ensino fundamental, saiu das escolas de educação infantil, então esse espaço do brincar é muito complicado”.</p> <p>“[...] o professor que pegasse o 1º ano que ele continuasse no 2º ano e isso foi muito bom porque a gente, de certa forma, resolveu um problema crônico da rede [...]”</p>		
CTN	<p>- Sempre que pode participa dos cursos oferecidos pela SME. Participou de alguns encontros.</p>				
VTN	<p>Participou apenas da primeira reunião. Depois a secretaria pediu para priorizar a participação de professores e de coordenadores.</p>	<p>- “Eles discutiram nessas reuniões, foi descentralizado tudo”.</p> <p>- “Então eu achei que nesse ponto foi interessante por terem convocado as escolas, o único problema era que as convocações eram sempre em datas às vezes complicadas ou muito em cima da hora. Então muitos professores não puderam participar. [...]. Então muitos professores, com ótimas propostas nossos, não participaram porque não tinham quem os substituíssem e a assim a Prefeitura não os dispensava. Então o que acontecia? Ia professor de biblioteca, ia professor de laboratório de aprendizagem [...] porque elas eram dispensadas e as de sala de aula não eram. Na segunda melhorou um pouco, mas tinha que pegar alguém que</p>			<p>- Alguns professores da escola participaram. “Porque a gente foi pegando um de cada área e com isso a gente conseguiu avançar”.</p>

Profissional	Participação e motivos	Funcionamento do grupo e principais discussões/orientações	Opiniões	Repasso para escola	Outras informações
		<p>fosse da escola para substituir. Isso também atrapalhou porque aí quase ninguém da escola podia ir. Se pudesse chamar alguém de fora pra dar a aula, aí seria mais fácil. Muitos professores não quiseram porque estavam fechando nota, fechando portfólio... Os problemas foram mais por causa das datas. Aí a escola fica pecando um pouco na representatividade. Porque quem realmente queria, gostaria de ir, acabou não indo”.</p> <p>- contribuições do grupo para a escola: “Olha, eu acho que do grupo de estudo não foi muito grande [a contribuição para a escola] não. As meninas até criticaram um pouco. Elas acharam muito voltado mais para o 5º, o 6º ao 9º [ano], enfim, nós achamos que a alfabetização acabou nem sendo o foco. [...] Elas consideraram o grupo de estudo feito pela escola com a professora da UFJF muito mais produtivo”.</p>			
PTE	- A escola teve representante no grupo.	- As principais discussões foram sobre a infância e o brincar.			
CTE	A escola teve representante no grupo.				
PAT	<p>- Participou do grupo de estudos ao longo de um ano.</p> <p>- Outras pessoas da escola também participaram.</p> <p>- O que a levou participar foi a vontade de conhecer a política e</p>	<p>- O grupo foi uma experiência muito importante para a rede, aprovada por ela. Porque, de acordo com a professora, são muito raras essas possibilidades de encontro e discussões em conjunto e isso é importante, senão a rede fica muito heterogênea, não tem nenhuma unidade nela. Mas é claro que não se pode deixar de lado a singularidade de cada escola.</p>		- Na escola não teve nenhum movimento de repasse de informações dos professores que participaram do grupo para os demais	- Os professores, dentro das possibilidades, participaram e gostaram bastante do grupo.

<b>Profissional</b>	<b>Participação e motivos</b>	<b>Funcionamento do grupo e principais discussões/orientações</b>	<b>Opiniões</b>	<b>Repassa para escola</b>	<b>Outras informações</b>
	procurar informações sobre como proceder. - Também participou de outros grupos, como o do Pro-letramento.	- No grupo foram discutidos vários temas. - “A grande preocupação era que, independente do que a escola fosse fazer, não poderia ser perdida a ideia de que a criança não poderia deixar de ser criança, que esse tempo da infância tinha que ser respeitado”. - Discutiram como a criança aprende (palestra sobre neurociência). - Houve palestras, tinha uma apostila para os professores lerem e discutirem, havia troca de experiências entre eles, oportunidades de esclarecimentos, “[...] e isso é muito enriquecedor. Momentos como esse deveriam ser mais constantes na rede”.		educadores. Cada um dos participantes correu atrás por conta própria e utilizou as informações adquiridas apenas para o seu próprio trabalho.	
CAT	- A escola teve representante no grupo.				
DCC	- A escola teve representante no grupo.	- As principais discussões do grupo estiveram mais voltadas para a interdisciplinaridade do que para a alfabetização. Só com o curso oferecido pela professora Elvira esse tema foi mais discutido.		- As informações eram repassadas pelo professor participante para toda a escola.	
PCC	- Na outra escola em que trabalha, a diretora divulgou o curso e perguntou quem gostaria de participar. Ela quis.			- Sempre que tinha um encontro do grupo, ela tinha que repassar as informações para todos da escola. Ela era dispensada para participar.	
CAM	- Participou do grupo.	- Foram trazidas legislações, diretrizes,			- Não viu uma quantidade

Profissional	Participação e motivos	Funcionamento do grupo e principais discussões/orientações	Opiniões	Repasso para escola	Outras informações
	<p>- Participa de quase todos os grupos da SME, até para trazer para as colegas na escola, para ter maior embasamento na hora de discutir com elas nas reuniões pedagógicas ou até para argumentar as decisões da escola perante determinado programa.</p>	<p>textos de autores, palestras com professores, estudos de caso. “Foi um grupo muito interessante”.</p> <p>- Além do grupo, a SME teve assessoria da professora Elvira de Souza Lima. “Ela tem ajudado bastante!”. Esse grupo é voltado para o trabalho com o 2º ano, mas também abrange o 1º e o 3º anos. “É muito interessante porque isso trás um retorno pra escola de todo o trabalho que é desenvolvido. Existem erros e acertos, mas é nesse sentido que a gente faz esse movimento de mudança”.</p> <p>- O Seminário sobre as discussões curriculares da SME foi excelente! Foram divididos os grupos de discussão, por disciplina. Teve também o de EI e o de EJA. Nesse seminário foram discutidas: as falhas da rede, a grade curricular como ela está posta, o que pode ser feito de mudança e o que deve permanecer. Foi usado como base o programa Pro - letramento, do MEC. Foram trabalhadas as nomenclaturas como: trabalhar, consolidar etc. “Com isso a gente vem acompanhando como a EB constitui a base de todo o processo educacional”. Com as discussões resultantes desse primeiro seminário, foi elaborado um documento preliminar. Este foi levado para o segundo seminário, no qual foram montadas sub-comissões com professores da rede para estruturarem as discussões e elaborarem o documento final. O prazo para isso é o início do ano letivo de 2011. Até fevereiro de 2011</p>			<p>expressiva dos professores da rede, mas sabe que, por trás disso, tem uma série de outras questões que justificam tal fato como os professores que trabalham em 2 escolas, não tendo horário disponível para isso. Ela, como coordenadora, tinha horário mais flexível do que outros professores.</p>

Profissional	Participação e motivos	Funcionamento do grupo e principais discussões/orientações	Opiniões	Repassa para escola	Outras informações
		pretendem ter pelo menos uma versão revisada do documento preliminar.			

**Quadro 11: Quadro-síntese sobre o grupo de estudos *O Ensino Fundamental de nove anos***

Profissional	Como a política chegou à escola	Ações da escola	Dificuldades	Impactos, expectativas e concretizações	Outras informações
CFR	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Chegou “com pressão”, através da legislação.</li> <li>- O suporte da SME foi apenas orientação.</li> <li>- A SME deu muito suporte: promoveu cursos, palestras e um grupo de estudos, consultoria da professora Elvira.</li> <li>- A SME se disponibilizou para tirar dúvidas e assessorar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O professor que optasse por trabalhar com a alfabetização assumiria o compromisso de ficar com a mesma turma 2 anos seguidos (1º e no 2º ano). Isso porque:               <ul style="list-style-type: none"> <li>.aproveita a capacitação do professor;</li> <li>.por dar mais tempo para o trabalho dele, não há a pressão de alfabetizar a criança no 1º ano, obrigatoriamente, não precisa correr com a grade;</li> <li>.há continuidade do processo;</li> <li>.respeita o tempo da criança, que passa a ter realmente 2 anos para se alfabetizar.</li> </ul> </li> <li>- A Coordenadora passou as informações para os professores.</li> <li>- Ainda não havia o projeto do professor ficar 2 anos com a mesma turma, mas, na escola, já havia a preocupação de que esses professores fossem efetivos da escola e que fosse ficar durante todo o ano letivo, para o trabalho ter continuidade =&gt; esse processo demorou 2 anos pra se organizar, por causa da existência de professores contratados, que acabavam</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faltam recursos/condições para adequação, p. ex., do mobiliário “A gente tem educação infantil, mas funciona precariamente. A gente, por exemplo, não tem mobiliário adequado”.</li> <li>- No início, principalmente os professores de EI tiveram medo de que o espaço da criança não fosse respeitado.</li> <li>- Dificuldade de encontrar professores que quisessem ser alfabetizadores e que quisessem assumir a mesma turma por 2 anos.</li> <li>- Foi difícil os professores não perderem de vista essa concepção de infância, principalmente na transição do 1º para o 2º ano =&gt; no 1º ano não foi tanto.</li> <li>“No 1º ano nem tanto mas quando passa do 1º pro 2º ainda tem uma certa quebra do professor. [...]E as crianças, então, sentem essa ruptura. E isso ainda é um entrave”.</li> <li>- E também a questão dos pais que queriam ver seus filhos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O impacto financeiro foi bem grande, devido ao aumento do número de crianças atendidas (mais recursos do FUNDEB). Na outra escola em que ela trabalha, por exemplo, eram apenas 1 turma para as crianças de 6 anos; hoje são 8!</li> <li>- Escolas particulares perderam alunos, algumas (como uma próxima à outra escola em que trabalha), por esse motivo, até fecharam. “elas só existiam em função de que a escola pública não absorvia esses meninos. A partir do momento que a escola pública passou a absorver esses meninos com 6 anos, ela fechou</li> </ul>	<p>“[...] hoje em dia eu discuto muito se é que a escola vai estar preparada, algum dia, pra tudo que a gente tem que receber. [...]Aí eu fico pensando: a gente não é preparado pra praticamente nada, a gente não é preparado nem pra viver!”</p> <p>“[...] é uma demanda antiga da rede, que é tentar estabelecer o perfil do professor alfabetizador. E aqui na escola a gente tava tentando, na época, estabelecer isso, justamente pra não criar essa coisa: chega alguém, que não conhece o redor da escola, caindo de pára-quedas, e vai pegar logo essa série”.</p>

Profissional	Como a política chegou à escola	Ações da escola	Dificuldades	Impactos, expectativas e concretizações	Outras informações
		<p>ficando com o 1º ano por falta de opção de vagas, devido à cultura existente na rede de que quem já está na escola tem o direito de escolher a turma com que vai trabalhar.</p> <p>- Teve que desenvolver um trabalho com os pais para explicá-los que, apesar de os pequenos já estarem no EF, o 1º e o 2º anos constituem em um processo de alfabetização, portanto, não há a necessidade de que ele se conclua ao final do 1º ano.</p>	<p>alfabetizados ao final do 1º ano, assim como acontece com os alunos de outras escolas =&gt;duvidam da qualidade da escola que não faz isso.</p> <p>“E aí é muito complicado! Porque eles estabelecem, às vezes comparações [...]às vezes não é porque ele é melhor, é porque lá eles trabalham com uma concepção diferente da nossa”.</p> <p>- Legislação confusa: falta de definição da data de corte para matrícula aos seis anos, cada rede aceitava uma data. “Isso, dentro de uma única cidade, onde as escolas às vezes são próximas, gera um complicador”. Mas a partir de 2009, com a resolução que determina para todos a data de 31/03, isso tem se estabilizado, embora ainda haja um período de transição, a ser regulamentado por uma resolução do CME em 2011. “Mas a gente entende que pra nós isso foi melhor, pelo menos uniformiza o atendimento”.</p> <p>-Limitações do espaço físico da escola. “A gente continua aí na luta para construir um espaço para a EI, que contemple também os meninos do 1º ano, mas ainda nada”.</p> <p>- O que é trazido pelo livro didático nem sempre corresponde ao que ta</p>	<p>as portas”.</p>	

Profissional	Como a política chegou à escola	Ações da escola	Dificuldades	Impactos, expectativas e concretizações	Outras informações
			sendo trabalhado pela escola.		
CTN					
VTN	<p>- “Foi mais por uma questão legal, eles trouxeram o livro de orientações, aí entregaram aos professores.</p> <p>- Teve uma reunião pedagógica com as diretoras.</p> <p>“Só mesmo muito mais o aspecto legal do que o aspecto pedagógico, entendeu?”</p>	<p>- A escola tem feito reuniões pedagógicas do 2º ao 5º ano separadas das do 6º ao 9º ano, justamente por causa da preocupação das professoras das séries iniciais com a questão da alfabetização e das provas, temas frequentes nessas reuniões desse grupo.</p> <p>- Eles discutem muito “[...] o que que é pedido, o que que não é, o que é saber ler e escrever, o que que não é, o que é ser alfabetizado, o que que é ser letrado. Elas ainda estão amadurecendo muito essas questões”.</p> <p>- As professoras elegeram uma professora representante, que repassa as informações entre elas: “Ela serve meio que como professor referência para as outras. [...] Ela traz textos para as meninas estudarem. Às vezes fica difícil para elas estudarem, mas aí acho que elas ficaram com vergonha, porque ela pergunta mesmo, aí elas passaram a ter que ler os textos, a estudarem para poder entender. Porque não adianta você entender só a teoria, nem só a prática, né? Você tem que estar com os 2 juntos: a prática e a teoria”.</p>	<p>- Não houve dificuldade de implantação, porque “[...] continuou do jeito que tava, da 1ª à 8ª, do 2º ano em diante. Então não houve modificação nessa questão”.</p> <p>- “Não tem nenhum tipo de articulação com EMEI, eles só nos repassam os alunos. [...] não tem nenhum tipo de aproximação pedagógica entre nós, não tem nenhum tipo de articulação, nada disso. Nessa questão mesmo eles têm um ensino lá e a gente tem um ensino aqui. Tá tudo como já acontecia, não tem modificação nenhuma nesse ponto. Uma vez a gente até conseguiu uma articulação pra fazer um grupo de estudo com o pessoal do EMEI, [...] pra gente conseguir fazer um trabalho conjunto. Mas aí não deu pra articular os horários e o trabalho ficou desvinculado do mesmo jeito”.</p> <p>- Essa desarticulação entre o 1º e o 2º anos fica sendo até um aspecto incoerente da política, que diz que os três primeiros anos de escolarização devem se dar em um ciclo, quando na escola há essa ruptura: “Fica um ciclo separado”. “A escola pediu pra ter o 1º ano</p>		<p>- 1º ano: só 1 turma em 2008. Depois acabaram com esse atendimento, por determinação da SME, pois no entorno da escola já havia outras duas escolas que atendem a EI, além de uma terceira que foi aberta em 2009. A SME optou então por atender a demanda pelo 1º ano nessas escolas de EI, portanto, seria desnecessário esse atendimento também na escola TN, que passou a atender apenas turmas do 2º ao 9º anos.</p>

Profissional	Como a política chegou à escola	Ações da escola	Dificuldades	Impactos, expectativas e concretizações	Outras informações
			<p>aqui, pra gente tentar fazer isso, mas foi negado, por questões políticas, porque foi centralizado para as escolas infantis, para as escolas infantis não perderem alunos. E a gente precisa desse apoio político para gente articular, porque sem eles a gente não consegue articular mesmo”.</p> <p>- “Muitas vezes, muda o currículo, mas na prática nada muda. Quando você faz uma mudança dessas, tem que haver também uma mudança de método’. “Pra que as coisas aconteçam aqui na escola, a gente já fez várias modificações de conteúdo e nunca funcionou. Então se a gente não vai aos poucos trabalhando a modificação curricular, envolvendo conteúdo e método as coisas não funcionam. Porque às vezes a transformação do conteúdo ta acontecendo quando um professor emprega já um método que ta dando ‘certo’ na cabeça dele e aí as coisas continuam do mesmo jeito. A coisa é muito demorada por conta disso.”</p> <p>É muito difícil desenraizar essas concepções”.</p>		
PTE					
CTE			- Não teve dificuldades porque o trabalho da escola sempre foi assim, baseado na ludicidade, no respeito à		

Profissional	Como a política chegou à escola	Ações da escola	Dificuldades	Impactos, expectativas e concretizações	Outras informações
PAT	- Não sabe muito bem como a política foi passada para a escola. Ela se lembra que teve uma reunião com os gestores, mas basicamente foi mesmo pela legislação.		<p>infância.</p> <p>- As carteiras grandes são ruins para os alunos pequenos, mas eles se adaptam.</p> <p>- Até tentaram uma solução alternativa, de colocar as turmas de 1º ano no auditório. Isso, porém, também não deu certo, pois lá era um local muito abafado para que as crianças pudessem ficar durante todo o horário da aula. Atualmente essas carteiras menores continuam no auditório, porém só são usadas eventualmente, para alguma atividade diferenciada.</p> <p>- Na escola não se percebeu muita resistência por parte dos professores, porque quando a lei chegou, a direção procurou saber quais eram os professores interessados em atuar com essas novas turmas de 1º ano. PAT foi uma delas e está com essa turma desde então. E como ela já trazia experiência de trabalho com turmas de 3º período, não teve dificuldade em lidar com o 1º ano.</p>		
CAT	- Não ficou sabendo de nenhum suporte dado pela SME. “É claro que deve ter sido passado alguma coisa, mas	- A escola tem acompanhado as discussões dos Seminários sobre o currículo. A coordenadora até chegou a participar, no início, mas depois desanimou porque já está se aposentando. Então mandou outras professoras que tinham interesse. “Eu	<p>- Teve professor que, inicialmente, levou susto com a política. “Sempre há o medo da mudança, medo do novo”.</p> <p>- As dificuldades encontradas foram passageiras que nem foram registradas.</p>		

<b>Profissional</b>	<b>Como a política chegou à escola</b>	<b>Ações da escola</b>	<b>Dificuldades</b>	<b>Impactos, expectativas e concretizações</b>	<b>Outras informações</b>
	como a gente já tava sabendo mais ou menos como funcionava, não tivemos dificuldades”.	abri mão. Aproveitei que eu já estou saindo para deixar para quem está começando”. E as professoras participantes trazem as discussões para a escola. - Não pensa que as atuais discussões sobre o currículo acontecidas no Seminário têm contribuído para a escola, porque acha que as coisas da SME já vêm muito prontas para a escola. “É só para inglês ver, de um modo geral! Só mesmo se a gente aparecer com uma ideia muito extravagante que você vai ser ouvido”.	- Não há espaço físico adequado. - Falta de mobiliário adequado para as crianças menores. Elas têm que ficar na ponta da cadeira para conseguirem escrever na mesa, prejudicando sua postura. Até foram enviadas carteiras menores, mas é inviável deixá-las nas salas de aula, pois os alunos do 1º ano dividem a mesma sala com outras turmas maiores em outros turnos. - Precisava haver um espaço reservado para as turmas menores.		
DCC	- A única coisa que foi repassada pela SME para a escola foi a legislação.		- Na escola sempre buscaram priorizar o lúdico, a expressão, a criatividade.		
PCC					
CAM	- A SME distribuiu material para subsidiar discussões com os professores, ofereceu cursos, fez reuniões periódicas, fez seminário com os coordenadores e professores, pra que depois essas informações fossem levadas	- A escola participa dos grupos de estudo da SME, discute e traz as reflexões para as reuniões pedagógicas. - Inicialmente a coordenadora fez uma reunião geral com os professores na qual foram apresentadas as propostas da prefeitura em relação ao currículo. “Então inicialmente a gente já mostra que não é uma imposição de cima para baixo. É uma coisa construída coletivamente e de responsabilidade enquanto educador”. - Depois foram feitas outras reuniões. Em cada reunião discutia-se a proposta	- Não percebeu resistência à proposta curricular nova da escola, pois em 2009, o PPP e o planejamento da escola passaram por uma reelaboração que já contava com essas diretrizes. “O grupo aqui na escola é muito coeso, é excelente! [...]. Então a gente não teve nenhuma resistência até porque as coisas já estavam bem parecidas. Então, na realidade, assustar pra quê se é uma coisa que já acontece?”. - A maior dificuldade na escola foi	- O impacto da política só será percebido quando for vista a rede toda. Porque, atualmente, a rede é muito heterogênea, em cada escola há um planejamento diferente. Isso tem consequências principalmente no caso de transferência de alunos entre escolas, havendo uma diferença muito grande dos	

Profissional	Como a política chegou à escola	Ações da escola	Dificuldades	Impactos, expectativas e concretizações	Outras informações
	<p>para a escola e discutida com os demais professores. Foi dado todo o embasamento teórico para isso. “As discussões estão ocorrendo. Então, assim, não é uma coisa unilateral. A porta foi aberta [...]”.</p> <p>- Foram materiais recebidos da SME como subsídio para as discussões nas escolas: CD, slides, textos.</p>	<p>para uma disciplina. “Português e Matemática eram os mais longos. Então a gente demorou umas duas semanas pra discutir Português e Matemática. Aí depois a gente pegou os outros pra discutir, porque os outros eram mais enxutos. E dá pra trabalhar interdisciplinarmente, como por exemplo, Ciências com Português, Geografia com Matemática...”.</p>	<p>a de conseguirem horários para as reuniões. Elas tiveram que acontecer aos sábados e depois do horário de trabalho para que conseguissem construir a proposta da escola.</p>	<p>conteúdos trabalhados em uma e em outra instituição da mesma rede. “A forma de trabalhar vai ser diferente sempre, mas o que é trabalhado tem que ser uma constante. Como você fala em <i>currículo comum</i> se a rede não trabalha de forma comum? Então eu acho que esse impacto a gente ainda vai sentir a longo prazo”.</p>	

**Quadro 12: Quadro-síntese sobre a implementação da política**

Profissional	Orientações da SME	Trabalho da escola/profs.	Mudanças (administrativas, pedagógicas e curriculares)	Concepções de infância, brincar e alfabetização	Outras informações
CFR	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Foi mandado um documento orientador da SME para todas as escolas.</li> <li>- A preocupação maior era a de garantir o espaço da criança.</li> <li>- “Especificamente sobre o currículo eu não lembro de nenhuma agora, até porque</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Basicamente, a escola pegou o que já era trabalhado no 3º período e deu uma adaptada para o 1º ano”.</li> <li>- Coincidiu de a escola implantar o 1º ano do EF no mesmo ano em que passou a atender o 1º e o 2º</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mudanças administrativas: escola passou a ter um quadro maior de professores, mas foi pouca coisa, devido às limitações de espaço físico da escola. São apenas 14 turmas.</li> <li>- Mudanças pedagógicas: mudou pouca coisa também por causa da concepção de que o 1º ano seria o antigo 3º período, que já era atendido pela escola. “Como a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-A criança nessa idade ainda tem muito a questão do brincar.</li> <li>- O recreio da EI é maior.</li> <li>- O 1º ano também tem garantido um pouco mais desse brincar</li> <li>- Apesar do pouco espaço físico, a escola tenta manter esse maior tempo para o brincar até o 2º</li> </ul>	

Profissional	Orientações da SME	Trabalho da escola/profs.	Mudanças (administrativas, pedagógicas e curriculares)	Concepções de infância, brincar e alfabetização	Outras informações
	isso ta sendo discutido agora”.	períodos da EI. Isso facilitou o trabalho de organização curricular da escola, tanto para separar o que era da EI e o que era do EF quanto para possibilitar a ideia de processo.	<p>gente já tinha esse 3º período, não foi tão drástica essa transição, essa modificação”. A questão dos limites do espaço físico é que é mesmo o complicado. A avaliação para o 1º ano é feita a partir da análise da matriz curricular, por meio de conceitos (e não notas, conforme legislação). A orientação metodológica era a de que os professores trabalhassem como se fosse o 3º período da EI, contudo, alguns professores ainda são resistentes a isso.</p> <p>- Concepção de aprendizagem para o 1º ano: “A gente discute muito isso, porque muitos professores ainda têm arraigada aquela ideia de que no fim do 1º ano a criança deve sair o que eles chamam de plenamente alfabetizada. E aí a gente discute o que que é exatamente esse ‘plenamente alfabetizada’”.</p> <p>- Mudanças nos conteúdos: foram feitas algumas adaptações na matriz do 3º período. Por exemplo, a questão do dever de casa. Na EI não tinha tanto isso, no 1º ano foi estabelecido que teria dever de casa 3 vezes por semana. Com relação aos cadernos, como ainda não têm maturidade para organizarem os cadernos por disciplina, têm apenas 2 cadernos: um de atividades de sala e outro de dever de casa. Eles têm livros didáticos consumíveis de todas as 5 disciplinas.</p>	<p>ano. “Elas continuam tendo brinquedo...”.</p> <p>- Durante as aulas, eles têm aula de Educação Física, de biblioteca e de informática. Todas sempre voltadas para o lúdico, na tentativa de abrir maiores possibilidades para o brincar, já que a escola não dispõe de espaço adequado para isso. Mas claro que tudo isso é direcionado para a alfabetização.</p>	
CTN			- Agora há também o projeto de matemática, no NEC da UFJF, com outra		

Profissional	Orientações da SME	Trabalho da escola/profs.	Mudanças (administrativas, pedagógicas e curriculares)	Concepções de infância, brincar e alfabetização	Outras informações
			<p>professora.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O projeto <i>Laboratório de Alfabetização</i> foi desenvolvido em conjunto pela escola e pela professora da UFJF, que vai ser implementado a partir do ano de 2011.</li> <li>- Foi ressaltada a importância do trabalho com os diferentes tipos e gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa.</li> <li>- É importante que a criança adquira segurança para escrever.</li> <li>- Também foi falado sobre a necessidade de planejamento do trabalho e da construção de um trabalho a partir de algo já existente (e não do “nada”).</li> </ul>		
VTN		<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que a escola tem com relação às modificações curriculares foram apenas na área de Português, com a introdução do projeto da professora da UFJF. Foi planejado ao longo desse ano de 2010 e será implementado na escola a partir de 2011.</li> <li>- Estão aguardando a documentação da SME.</li> <li>- Posteriormente pretendem modificar também as demais disciplinas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- o PPP é de 2009, e está em processo de alteração. Ainda precisa ser digitado. VTN participou da construção do PPP de 2008 e está participando da atual. Estão sendo retirados os dados relativos ao 1º ano, que a partir do ano de 2010 não foi mais oferecido na escola.</li> <li>- Não foram planejadas mudanças e nem mudou muita coisa justamente porque eles já sabiam que a escola não iria oferecer o 1º ano, então não tinha essa necessidade.</li> <li>- Foi apenas uma turma.</li> <li>- Até chegaram a comprar carteiras menores para os alunos de seis anos, mas, como isso não foi adiante, elas foram repassadas para os alunos do 2º ano. “A gente até começou a fazer alguma adaptação, mas não adiantou nada!”</li> <li>- Os conteúdos curriculares figuram no</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recreio de 15 minutos para todas as séries e separado por série.</li> <li>- Há aulas de dança e de música extra e intracurriculares.</li> </ul>	

Profissional	Orientações da SME	Trabalho da escola/profs.	Mudanças (administrativas, pedagógicas e curriculares)	Concepções de infância, brincar e alfabetização	Outras informações
			PPP, divididos por ano e por disciplina. - No 1º ano, havia a aprovação automática e a avaliação era feita por meio de conceitos. A partir do 2º ano já passa a ser por nota.		
PTE					
CTE			- Não precisou haver nenhum tipo de adaptação, porque o trabalho da escola já contava com essas concepções.		
PAT			<p>- Como não teve um movimento por parte da escola para a organização curricular, cada professor realizou o seu trabalho.</p> <p>- Como ela já tinha experiência de trabalho com EI, aproveitou tudo o que já trabalhava, da forma como fazia, e aplicou no 1º ano do EF, sem grandes modificações. Só mesmo com a preocupação de não deixar perderem essas questões relacionadas à preservação da infância e do brincar.</p> <p>- Com relação à avaliação para o 1º ano, é feita através de relatórios descritivos, conforme determinação da SME. Para PAT, essa “novidade”, de início, foi complicada e até mesmo chata, porque ela ainda não sabia, ao certo, como fazer. Parecia algo meio mecânico, ficar escrevendo aquele monte de coisas. Então acabava ficando uma coisa repetitiva e que não retratava o real desenvolvimento na aprendizagem do aluno. Com o tempo, ela foi compreendendo melhor a função desse tipo de avaliação e aprendeu como fazer.</p>	<p>- E adaptar é uma coisa que a escola, sempre que necessário, tenta fazer. Na ausência de espaço suficiente para as brincadeiras e de parquinho, por exemplo, a escola utiliza outros recursos como os jogos, a contação de histórias e outras diversas atividades que envolvam o lúdico na aprendizagem.</p> <p>- No auditório foram colocadas as carteiras menores que a escola recebeu, para atividades diferenciadas com as crianças pequenas.</p> <p>- Ela procura trazer sempre a ludicidade para suas aulas, sempre de forma direcionada e tendo como foco a alfabetização. Por exemplo, ela utilizou a história da “Dona Baratinha” para trabalhar com as letras do alfabeto e algumas palavras. Ela foi contando a história aos poucos, uma parte a</p>	

Profissional	Orientações da SME	Trabalho da escola/profs.	Mudanças (administrativas, pedagógicas e curriculares)	Concepções de infância, brincar e alfabetização	Outras informações
			<p>E percebeu o quanto essa forma de avaliação é interessante, pois você consegue perceber direitinho o quanto cada aluno desenvolveu. Antes eram feitas as fichas avaliativas, nas quais eram marcados, dentre os listados, as habilidades e os conteúdos já vencidos pelo aluno. Mas isso foi substituído a fim de registrar de forma mais detalhada a evolução de cada criança em seu processo de alfabetização.</p>	<p>cada dia e, assim, se utilizava do nome do animal que aparecia na parte da história contada no dia para trabalhar aspectos da alfabetização. No fim da história, a turma produziu uma peça teatral com a história, o que os deixaram empolgadíssimos. De acordo com PAT, essa metodologia de trabalho incentiva os alunos a quererem aprender, sempre. Através da brincadeira, eles aprendem, e de forma muito estimulada. Ao final da história citada, por exemplo, eles já tinham conhecido várias letras e várias palavras.</p> <p>- Com relação ao foco na alfabetização, PAT diz não se importar que ela comece a acontecer já no 1º ano, desde que se tenha clareza de que essa primeira etapa do ciclo representa uma fase preparatória para a alfabetização, portanto, que não se deve exigir que o aluno, ao final do ano, saia lendo e escrevendo. É preciso entender que o 1º ano é apenas o início do trabalho de alfabetização, que ele tem uma nova chance de aprender no 2º ano. É preciso ter essa base inicial para que ele possa se</p>	

Profissional	Orientações da SME	Trabalho da escola/profs.	Mudanças (administrativas, pedagógicas e curriculares)	Concepções de infância, brincar e alfabetização	Outras informações
				desenvolver no 2º ano.	
CAT			<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que foi modificado foi a parte física, reformas. O número de banheiros foi aumentado, colocaram vasos sanitários menores para os alunos pequenos.</li> <li>- “Não mudou muita coisa porque a gente já fazia no 3º período praticamente o que já faz hoje”.</li> <li>- Foram mandadas mesas e cadeiras pequenas, mas é inviável deixá-las nas salas de aula, pois os alunos do 1º ano dividem a mesma sala com outras turmas maiores em outros turnos.</li> </ul>		
DCC	<ul style="list-style-type: none"> <li>- o Seminário sobre currículo, da SME, contribuiu bastante. A escola teve bastante representação, em todas as áreas e enviou propostas. “E os resultados preliminares têm sido bem dentro do que a escola trabalha”.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- A escola não precisou mudar nada, porque já desenvolvia projeto de leitura e já trabalhava com ludicidade não só para a EI como também para todo o EF.</li> </ul>		
PCC					
CAM	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Foi levado para a escola um documento da SME, com sugestões dadas pela comissão com base nas discussões provindas dos seminários.</li> <li>- A orientação da SME é que esses documentos fossem discutidos na íntegra, passo a passo, com os professores e que, posteriormente, fosse construído um documento da</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- O PPP da escola foi modificado para esse ano, embasado nessas diretrizes da SME. “A escola passa por um momento de transformação, constituindo nova identidade. [...] E esse é um processo bem lento”.</li> <li>- Não houve mudanças administrativas significativas.</li> <li>- Para a contratação de professores da rede municipal em 2011, o critério de classificação enfatiza o tempo de experiência na EI e na alfabetização e os</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Há a orientação para que todas as professoras trabalhem com o lúdico.</li> <li>- Há muitos jogos na escola, que as professoras costumam utilizar.</li> <li>- Principalmente nas aulas de Artes e de Educação Física.</li> <li>- Há um projeto chamado <i>Alimentação saudável: saúde e cidadania</i>, no qual essa dimensão do brincar também é</li> </ul>	

Profissional	Orientações da SME	Trabalho da escola/profs.	Mudanças (administrativas, pedagógicas e curriculares)	Concepções de infância, brincar e alfabetização	Outras informações
	<p>escola. Então cada escola enviou um documento para a SME, que foi compilado, revisto no segundo seminário e que vai passar por uma revisão na subcomissão.</p>		<p> cursos de capacitação que os professores participam. “E eu acho a participação nos cursos fundamental. Igual o curso da professora Elvira, a gente leva material que produz na escola. As crianças fazem as atividades e a gente leva os cadernos. A gente discute baseado no que é feito. Então eu acho que isso já seleciona”.</p> <p>- A professora que trabalha atualmente com a turma de 1º ano é efetiva. Mas na escola há o rodízio de turmas entre os professores ao final de cada ano letivo, para que todos possam adquirir experiência de trabalho com todos os anos.</p> <p>- Foi discutida a questão do espaço escolar. Embora a escola tenha um espaço físico bem limitado, bem pequeno, procura utilizar esse espaço de forma orientada: o recreio é dirigido, trabalha com jogos, com regras, articulando todo o trabalho que é desenvolvido na escola. É permitido levar brinquedos de casa para a escola. Tem totó, dama, xadrez.</p> <p>- A organização do currículo: houve reuniões com todas as professoras. Primeiro foram reunidas, separadamente, as professoras que trabalham com cada ano. Depois foi feita uma reunião geral, na qual foi discutido o currículo e o planejamento. Em grupo, foi sendo decidido o que permaneceria e o que seria retirado ou modificado. “O grupo aqui trabalha junto há muitos anos”.</p>	<p>observada.</p> <p>- Com relação à alfabetização, no 1º ano, a preocupação é que o aluno reconheça as sílabas, que ele saiba escrever o próprio nome, saiba ler textos simples e pequenos. “O nosso foco é que a criança, aos 8 anos, esteja alfabetizada, e não que ela saia do 1º ano alfabetizada. O objetivo do 1º ano não é esse. O objetivo do 1º ano, no nosso entendimento é fazer com que o aluno possa se expressar, possa conviver com outros, possa respeitar as regras e possa minimamente conseguir estabelecer comunicação pela escrita ou oralmente”.</p>	

Profissional	Orientações da SME	Trabalho da escola/profs.	Mudanças (administrativas, pedagógicas e curriculares)	Concepções de infância, brincar e alfabetização	Outras informações
			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Na escola o aluno é avaliado diariamente.</li> <li>- No 1º ano, avalia-se por conceitos e não por nota, não há retenção. Mas no final do 1º ano, é preciso já saber quais alunos precisarão participar do projeto de Interação no ano seguinte, para conseguirem acompanhar o 2º ano.</li> <li>- O projeto de Interação: todo aluno que tem dificuldade de aprendizagem é encaminhado para esse projeto.</li> </ul>		

**Quadro 13: Quadro-síntese sobre a organização curricular**

Profissional	IDEB/ PROALFA <sup>20</sup>	Desempenho real = dados apresentados?	EF 9 = melhoria? / outras ações	Avaliação da política	Outras informações
CFR	<p>IDEB: 5,0 PROALFA: 509,02</p>	<p>Nem sempre, porque o fazer essas provas em si já é uma situação diferente do real da escola. O formato da prova é diferente, a aplicação muda, os conteúdos, os objetivos da avaliação... Por mais que a escola tente atenuar esse impacto, essa ansiedade, isso acaba interferindo nos resultados. “Os alunos não estão acostumados em fazer provas com esse formato. Os textos, por exemplo, são grandes. As provas são grandes</p>	<p>- Não acha que foi um ano a mais de escolarização que melhorou os resultados e sim o trabalho que é já é desenvolvido pela escola há alguns anos.</p>	<p>- Foi uma política boa à medida que possibilitou essa oportunidade de discussão em toda a rede. - Os currículos foram revistos e repensados. - Maior unidade da rede - Maior observância do tempo da infância e do brincar</p>	

<sup>20</sup> IDEB observado em 2009; PROALFA do 3º ano em 2010.

Profissional	IDEB/ PROALFA <sup>20</sup>	Desempenho real = dados apresentados?	EF 9 = melhoria? / outras ações	Avaliação da política	Outras informações
		e cansativas”. Não acredita que retrate a realidade devido a essas interferências.			
CTN					
VTN	<p>IDEB: 4,7 PROALFA: 478,5</p>	<p>- Uma grande discussão atual: “o que é cobrado pela Provinha Brasil, que muitas vezes é diferente do que é trabalhado pela escola. Então o que fazer diante disso? Algumas começaram a elaborar as provas muito parecidas com a Provinha Brasil, outras acharam que não era por esse caminho”.</p>	<p>- Enquanto não houver uma articulação entre as instituições de EI vizinhas, onde o 1º ano é oferecido e a escola, não haverá melhora de resultados. “Olha, nesse sistema desvinculado eu não to percebendo melhora nenhuma não. [...]. Eu acho que mesmo que a Prefeitura implante esse currículo unificado, não vai adiantar nada não. Eu já falei isso lá mas... Eu falei que a gente precisa de uma articulação entre escolas, que a gente possa trabalhar numa reunião pedagógica que seja uma reunião articulada”. “Eu já trabalhei numa escola que tinha os dois: tinha o 1º e o 2º ano [...]. Aí sim isso aconteceu e eu vi que há melhora nesse sentido. Aí a escola não tinha o 3º período, a escola ganhou o 1º ano, e aí ela ganhou a oportunidade de trabalhar 2 anos mesmo com a alfabetização. Então aí foi um ganho”.</p>		
PTE	IDEB:				
CTE	5,3		- Não foi exatamente esse um	- Foi boa à medida que provocou essa	

Profissional	IDEB/ PROALFA <sup>20</sup>	Desempenho real = dados apresentados?	EF 9 = melhoria? / outras ações	Avaliação da política	Outras informações
	PROALFA: 426,6		ano a mais que possibilitou essa melhora, mas sim o trabalho que a escola tem desenvolvido.	discussão e essa reflexão sobre a infância, o brincar e a alfabetização.	
PAT	IDEB: 5,2 PROALFA: 478,6	- Com relação aos dados sobre os resultados alcançados (principalmente o aumento do IDEB): PAT acha que esse aumento não é tão condizente com a realidade, porque os alunos ainda têm muita dificuldade.	- Pode sim contribuir à medida que possibilita mais tempo para o aluno se alfabetizar.		
CAT				- O impacto que a política de ampliação teve foi uma “propaganda muito grande” política. “Mas isso já é uma mudança, é um avanço! Tem uma parte positiva. É uma tentativa. Se não der certo, troca! Você não pode é deixar de tentar porque não vai dar ou porque vão criticar”. “Mas eu acho que valeu a pena!”.	
DCC	IDEB: 5,7 PROALFA: 548,6		- Pode contribuir, mais o maior diferencial é o trabalho desenvolvido pela escola.		
PCC					
CAM	IDEB: 5,4 PROALFA: 538,4	“O IDEB é um dos indicadores. Depende como a escola gere o IDEB, como que a escola entende o IDEB. [...]. Então isso vai variar de escola para escola! Mas nós entendemos a Provinha Brasil e o IDEB como algo fundamental, como um indicador do nosso trabalho, como um indicador	- “Depende de como é encarado esse primeiro ano”. Na escola pesquisada é possível afirmar que a ampliação do EF para nove anos está ajudando na melhoria dos resultados. - A escola oferece o Projeto de Interação, direcionado para os alunos com dificuldade.	- A política de ampliação, para a rede, foi excelente. - Foram proporcionados diversos aparatos, como a assessoria da professora Elvira, os grupos de discussões, os seminários sobre o currículo. Houve o suporte por parte da SME e a possibilidade de todos os profissionais envolvidos participarem. - “Depende muito da postura do	

Profissional	IDEB/ PROALFA <sup>20</sup>	Desempenho real = dados apresentados?	EF 9 = melhoria? / outras ações	Avaliação da política	Outras informações
		<p>do que a gente faz”. “A gente tem que olhar além da prova, a gente tem que olhar além do que está sendo cobrado. Porque ali não está cobrando se a criança está plenamente com aquela habilidade desenvolvida. Não! Ela está querendo saber até onde aquela habilidade foi trabalhada com a criança, até onde aquela criança abstraiu aquilo”.</p> <p>- Esses indicadores não servem para qualificar os professores como bons ou ruins e sim para apontarem os caminhos a serem seguidos a partir desses resultados: o que é preciso trabalhar mais, o que precisa ser melhorado, como o trabalho está sendo desenvolvido. “Se uma criança de uma sala consegue fazer, por que a de outra não consegue? Se uma criança de determinada escola consegue fazer, por que aqui não vai? E aí faz a gente se atentar para a questão do currículo, e aí fica mais visível para as pessoas e para nós”.</p>	<p>- Há na escola o projeto <i>Alimentação saudável: saúde e cidadania</i>, destinado para todos os alunos.</p>	<p>profissional: é muito fácil criticar a política pública sendo que você não participa. Isso é uma coisa que precisa ser revista”.</p>	

**Quadro 14: Quadro-síntese sobre os resultados alcançados**

**ANEXO A - Questões norteadoras para a aplicação da abordagem do ciclo de políticas, elaboradas por Jefferson Mainardes (2006)**

*Contexto de influência*

- 1 - Quais são as influências e tendências presentes na política investigada? Por que a política emergiu agora?
- 2 - Há influências globais/internacionais? Há influências nacionais e locais? Como elas se relacionam?
- 3 - Como o discurso da política foi constituído no decorrer do tempo? É possível traçar a genealogia completa do discurso da política?
- 4 - No desenvolvimento do discurso da política é possível observar a configuração de diferentes versões da política (versões conservadoras, progressistas etc.)?
- 5 - Qual a origem das influências globais e internacionais? (World Bank, organismos multilaterais, movimentos internacionais de restauração conservadora, de renovação ou resistência)
- 6 - Quem são as elites políticas e que interesses elas representam?
- 7 - Que outros grupos têm exercido ou tentado exercer influência?
- 8 - Quais são os interesses e grupos de interesse mais poderosos?
- 9 - Existiam influências globais/internacionais, nacionais ou locais operando antes mesmo da emergência da formulação da política.

*Contexto da produção de texto*

- 1 - Quando se iniciou a construção do texto da política?
- 2 - Quais os grupos de interesse representados no processo de produção do texto da política? Quais os grupos excluídos? Houve espaço para a participação ativa dos profissionais envolvidos na construção dos textos?
- 3 - Como o texto (ou textos) da política foi(foram) construído(s)? Quais as vozes “presentes” e “ausentes”?
- 4 - Houve a intenção de buscar consensos na construção do texto (escrito ou não)? Como eles foram atingidos?

- 5 - Quais são os discursos predominantes e as idéias-chave do texto? Que intenções, valores e propósitos eles representam?
- 6 - É possível identificar interesses e opções não explicitados (ocultos) no texto?
- 7 - Há no texto da política influências de agendas globais, internacionais ou nacionais; de autores estrangeiros ou de compromissos partidários?
- 8 - Como é a linguagem do texto? É possível identificar o estilo do texto (writerly, readerly, a combinação de ambos os estilos)?
- 9 - Há inconsistências, contradições e ambigüidades no texto?
- 10 - Quem são os destinatários (leitores) do texto elaborado?
- 11 - Além do texto ou textos principais, houve a produção de textos secundários (subsídios, orientações, manuais, diretrizes)?
- 12 - Os textos são acessíveis e compreensíveis?

### *Contexto da prática*

- 1 - Como a política foi recebida? Como está sendo implementada?
- 2 - Como os professores, diretores, pedagogos e demais envolvidos interpretam os textos? Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política? Há variações no modo pelo qual o texto é interpretado, nos diferentes espaços observados na pesquisa?
- 3 - Há evidências de resistência individual ou coletiva?
- 4 - Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão? E suporte?
- 5 - Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política e autores dos textos da política?
- 6 - Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Como os professores e demais profissionais lidam com elas? Há a reprodução ou criação de desigualdades?
- 7 - Como são as relações de poder dentro do contexto da prática (escola, por exemplo) e no relacionamento dos profissionais que atuam na escola com os órgãos educacionais oficiais e dirigentes educacionais? Há formas de opressão, mecanismos de pressão, silenciamentos? Há espaços de vivências democráticas e emancipatórias?

8 - O contexto da prática tem influenciado o contexto da produção do texto?

*Contexto dos resultados/efeitos*

- 1 - Qual o impacto da política para os alunos (ou receptores da política) em geral?
- 2 - Qual o impacto da política para grupos específicos tais como: classe social, gênero, raça/etnia, localidade (urbana/rural; áreas carentes/mais desenvolvidas), características pessoais dos alunos, ritmos de aprendizagem, pessoas portadoras de necessidades especiais?
- 3 - Há conseqüências inesperadas? Quais?
- 4 - Há dados oficiais sobre o impacto da política? O que eles mostram?
- 5 - Quais as diferenças e semelhanças entre os dados oficiais e o que foi observado no contexto da prática pelo pesquisador? É possível identificar disparidades entre dados estatísticos oficiais e dados qualitativos obtidos por meio de observações, depoimentos?
- 6 - Há efeitos de primeira ordem (mudanças na estrutura e na prática)? Quais são?
- 7 - O que pode ser considerado como efeitos de segunda ordem? Como eles podem ser analisados?
- 8 - Até que ponto a política contribuiu para a elevação dos padrões de acesso, oportunidades e justiça social?

*Contexto da estratégia política*

- 1 - Há desigualdades criadas ou reproduzidas pela política? Quais são as evidências disso? Há conclusões similares em outros estudos da literatura?
- 2 - Que estratégias (gerais e específicas) poderiam ser delineadas para lidar com as desigualdades identificadas?
- 3 - As estratégias delineadas contribuem para o debate sobre a política investigada e para aspectos da política que deveriam ser repensados e redimensionados? Que outras estratégias são apontadas na literatura?

ANEXO B – Diagnóstico da implantação do ensino fundamental de nove anos – Brasil  
2005-2009

Região/UF	Número de municípios			2005			2006			2007			2008			2009		
	Não Impl	Impl	% Impl	Não Impl	Impl	% Impl	Não Impl	Impl	% Impl	Não Impl	Impl	% Impl	Não Impl	Impl	% Impl	Não Impl	Impl	% Impl
Norte	449	423	5,79%	318	131	29,18%	203	246	54,79%	132	317	70,60%	98	351	78%	98	351	78%
Acre	22	21	4,55%	21	1	4,55%	14	8	36,36%	0	22	100,00%	0	22	100%	0	22	100%
Amazônia	16	16	0,00%	14	2	12,50%	12	4	25,00%	9	7	43,75%	9	7	44%	9	7	44%
Amazonas	62	51	17,74%	21	41	66,13%	19	43	69,35%	12	50	80,65%	6	56	90%	6	56	90%
Pará	143	141	1,40%	135	8	5,59%	117	26	18,18%	96	47	32,87%	76	67	47%	76	67	47%
Roraima	52	48	7,69%	43	9	17,31%	23	29	55,77%	5	47	90,38%	2	50	96%	2	50	96%
Roraima	15	14	6,67%	10	5	33,33%	10	5	33,33%	10	5	33,33%	5	10	67%	5	10	67%
Tocantins	139	132	5,04%	74	55	46,76%	8	131	94,24%	8	131	94,24%	0	139	100%	0	139	100%
Nordeste	1793	1506	16,01%	1072	721	40,21%	655	1138	63,47%	438	1355	75,57%	279	1514	84%	279	1514	84%
Alagoas	102	99	2,94%	75	27	26,47%	40	62	60,78%	12	90	88,24%	3	99	97%	3	99	97%
Bahia	417	360	8,87%	315	102	24,46%	205	212	50,84%	151	266	63,79%	98	319	76%	98	319	76%
Ceará	184	48	13,67%	11	173	94,02%	0	184	100,00%	0	184	100,00%	0	184	100%	0	184	100%
Maranhão	217	184	10,60%	169	48	22,12%	110	107	49,31%	90	127	58,53%	66	151	70%	66	151	70%
Paraíba	223	219	4,17%	136	85	38,12%	51	172	77,13%	23	200	89,59%	6	217	97%	6	217	97%
Pernambuco	185	167	9,73%	141	44	23,78%	85	100	54,05%	38	147	79,46%	16	169	91%	16	169	91%
Paulista	223	194	29,13%	161	62	27,80%	120	103	46,19%	93	130	58,30%	70	153	69%	70	153	69%
R. G. do Norte	167	131	21,56%	10	157	94,01%	0	167	100,00%	1	166	99,40%	0	167	100%	0	167	100%
Sergipe	75	74	1,33%	52	23	30,87%	44	31	41,33%	30	45	60,00%	20	55	73%	20	55	73%
Sudeste	1668	720	56,83%	503	1165	69,84%	401	1267	75,96%	321	1347	80,76%	16	1652	99%	16	1652	99%
Espírito Santo	76	66	12,82%	50	28	35,90%	37	41	52,56%	30	48	61,54%	11	67	86%	11	67	86%
Minas Gerais	953	107	87,46%	9	844	98,94%	4	849	99,53%	1	852	99,88%	1	852	100%	1	852	100%
Rio de Janeiro	92	0	100,00%	0	92	100,00%	0	92	100,00%	0	92	100,00%	0	92	100%	0	92	100%
São Paulo	645	545	15,50%	444	201	31,16%	350	285	44,19%	290	355	55,04%	4	641	99%	4	641	99%
Sul	1188	1107	81,68%	876	312	26,26%	281	907	76,35%	68	1120	94,28%	36	1152	97%	36	1152	97%
Paraná	369	355	4,10%	395	3	0,75%	158	243	60,90%	43	356	89,22%	25	374	94%	25	374	94%
R. G. do Sul	498	443	10,69%	256	240	48,39%	92	404	81,45%	6	488	98,39%	3	493	99%	3	493	99%
Santa Catarina	280	259	24,81%	224	69	23,55%	33	260	88,74%	17	276	94,20%	8	285	97%	8	285	97%
Centro-Oeste	466	301	35,41%	169	297	63,73%	30	436	93,56%	11	455	97,64%	5	461	99%	5	461	99%
Distrito Federal	1	0	100,00%	0	1	100,00%	0	1	100,00%	0	1	100,00%	0	1	100%	0	1	100%
Goiás	246	150	39,02%	34	212	86,18%	4	242	98,37%	3	243	98,78%	0	246	100%	0	246	100%
M. G. do Sul	76	77	1,28%	75	2	2,56%	5	73	93,59%	0	78	100,00%	0	78	100%	0	78	100%
Mato Grosso	141	74	47,52%	59	82	58,16%	21	120	85,11%	6	133	94,33%	5	136	96%	5	136	96%
Brasil	5564	4057	27,08%	2938	2626	47,20%	1570	3994	71,78%	970	4594	82,57%	434	5130	92%	434	5130	92%

Fonte: Censo Escolar 2005-2009/INEP/MEC

Elaboração: Coordenação-Geral do Ensino Fundamental - COEF/DCEB/SEB/MEC, em 07 de dezembro de 2009.