

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA DO ROSÁRIO FÁTIMA ALVES DE OLIVEIRA

A POLÍTICA DE ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS:

os desafios da implementação da Lei nº. 11.274/2006 na Rede Pública Municipal de
São Luís

São Luís
2013

MARIA DO ROSÁRIO FÁTIMA ALVES DE OLIVEIRA

A POLÍTICA DE ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS:

os desafios da implementação da Lei nº. 11.274/2006 na Rede Pública Municipal de
São Luís

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dra. Francisca das Chagas Silva Lima

São Luís
2013

Oliveira, Maria do Rosário Fátima Alves de

A Política do Ensino Fundamental de Nove Anos: os desafios da implementação da Lei nº 11.274/2006 na Rede Municipal de São Luís / Maria do Rosário Fátima Alves de Oliveira - São Luís, 2013.

99f

Orientador: Francisca das Chagas Silva Lima

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

1. Ensino fundamental de nove anos 2. Lei nº 11.274/2006. 3. Educação. I.
Título

CDU 37.014.5(812.1)

MARIA DO ROSÁRIO FÁTIMA ALVES DE OLIVEIRA

A POLÍTICA DE ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS:

os desafios da implementação da Lei nº.11.274/2006 na Rede Pública Municipal de
São Luís

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dra. Francisca das Chagas Silva Lima (Orientadora)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof^a Dra. Iris Maria Ribeiro Porto
Doutora em Ciências Sociais
Universidade Estadual do Maranhão

Prof^a Dra Maria José Pires Barros Cardozo
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Ao meu querido esposo Antunes, pelo apoio e pela paciência durante a realização deste trabalho, pelas inúmeras vezes em que assumiu com responsabilidade e compromisso o duplo papel em nosso lar.

As minhas filhas Cristiane, Roselene e Safira Clara, alegria de nossas vidas.

Aos meus pais, Francisco e Conceição, pela torcida e confiança, incentivando-me sempre a enfrentar os desafios que a vida nos proporciona.

Aos amigos que, direta ou indiretamente, me deram muito apoio e motivação para a realização do meu trabalho.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente a Deus, que me proporciona forças espirituais para superar os obstáculos do dia a dia.

À professora Dra. Francisca das Chagas Silva Lima, minha orientadora, pelo acompanhamento e pelas sugestões seguras oferecidas no decorrer do trabalho, demonstrando dedicação, compreensão, carinho e paciência. Ressalto sua contribuição para tornar-me pesquisadora, sobretudo acreditando e confiando no propósito do meu trabalho.

À professora Dra. Maria José Pires Barros, pela sua participação competente como integrante da banca da minha qualificação da dissertação.

À professora Ilzeni Silva Dias, que participou da banca da minha qualificação da dissertação, pela atenção e esmero com que apresentou críticas e sugestões que contribuíram para elaboração do texto da dissertação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que contribuíram com seus conhecimentos para minha formação profissional.

À professora Gilsene, amiga, incentivadora nos momentos de grande angústia, o meu muito obrigada.

A todos e a todas as pessoas que, de alguma forma, participaram da minha caminhada, apoiando-me, acreditando em mim e incentivando-m obrigada.

“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor assim, não morre jamais [...]”.

Rubem Alves

RESUMO

A presente dissertação de mestrado integra a Linha de Pesquisa Estado e Gestão Educacional - Grupo de Pesquisa Políticas de Educação Básica do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA. Analisa a implantação da política de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos no âmbito da Rede Municipal de Ensino na capital São Luis, à luz dos dispositivos da Lei nº 11.274/2006. Busca identificar também, os princípios norteadores dessa ampliação, e seus reflexos na oferta dessa etapa inicial da educação Básica. Os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento do estudo contemplaram pesquisa bibliográfica e documental além de depoimentos dos sujeitos que participaram desse processo na Rede. A fundamentação teórica está respaldada em autores como Harvey (1993) Gomes (2001), Shiroma, Campos e Garcia (2005), Barbosa (2006) e Congílio (2010), Alves-Mazzotti (1991), Vieira (2004), Minayo (1994), Lakatos (2001), entre outros, e objetiva subsidiar as reflexões sobre o objeto de estudo, além de autores que tratam sobre metodologia de pesquisa tais como (nome de pelo menos três autores). A fundamentação legal apoia-se na LDB nº 9.394/1996, na Lei 11.274/2006, e outros dispositivos legais além dos documentos produzidos pelo Ministério da Educação – MEC, com a finalidade de orientar a implantação da lei que dispõe sobre a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, com o ingresso da criança nessa etapa de ensino a partir dos seis anos de idade. Apoiamo-nos ainda nos documentos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de São Luis, os quais expressam as concepções de educação, criança e infância, e os princípios norteadores da implantação dessa política na rede, tais como: Proposta Curricular, Marco Conceitual, Proposta de Ampliação do Ensino Fundamental de Nove anos e o Caderno do I Ciclo de Aprendizagem. Apoiamo-nos ainda nos documentos elaborados pelo MEC visando orientar as ações desenvolvidas pelas redes de ensino no país. A análise dos documentos confrontados com os depoimentos dos sujeitos ouvidos durante o processo de desenvolvimento desse estudo, aprofundaram nossa compreensão sobre as implicações decorrentes da implantação da Lei e reafirmaram o nosso entendimento de que a implantação dessa política na Rede Municipal de Ensino de São Luís encontra-se ainda em pleno processo, demandando acompanhamento e investimentos, na adaptação dos espaços físicos, na aquisição de material pedagógico e na formação dos professores, tendo em vista os reflexos dessa ampliação no processo de escolarização das crianças do ciclo da infância.

Palavras-chave: Política educacional; Ensino Fundamental; Proposta Pedagógico

ABSTRACT

This dissertation integrates Line State Research and Educational Management - Research Group Education Basic Policies of Post -Graduate Education UFMA. Analyzes the implementation of the expansion policy of Elementary School nine years in the municipal schools in the capital Sao Luis, in the light of the provisions of Law No. 11.274/2006. It also seeks to identify the guiding principles of this expansion and its impact on the supply of this initial stage of basic education. The methodological procedures used to develop the study contemplated literature and documents as well as statements by the subjects who participated in this process in the network. The theoretical foundation rests upon authors such as Harvey (1993) Gomes (2001), Shiroma, Fields and Garcia (2005), Barbosa (2006) and Congílio (2010), Alves-Mazzotti (1991), Vieira (2004), Minayo (1994) and Lakatos (1994) among others, and objective support reflections on the object of study, in addition author that deal with research methodology such as (name of at least three authors). The legal reasoning relies on the LDB No. 9.394/1996, the Law 11.274/2006, and other laws besides the documents produced by the Ministry of Education - MEC, in order to guide the implementation of the law which provides for the extension of Elementary school from eight to nine years, with the entry of the child at this stage of education from the age of six. We rely also on documents prepared by the Municipal Secretariat of Education of São Luis, which express the conceptions of education, children and childhood, and the guiding principles of the implementation of this policy on the network, such as: Curriculum Proposal, Conceptual Framework, Proposal for expansion of Elementary School Nine years and notebook I Learning Cycle. We rely also on documents prepared by the MEC in order to guide the actions taken by the school systems in the country. The analysis of documents confronted with the testimonies of the subjects heard during the development process of this study , have deepened our understanding of the implications of the implementation of the Act and reaffirmed our understanding that the implementation of this policy in the municipal schools of St. Louis lies it is still in the process , requiring monitoring and investments in adaptation of physical spaces , the acquisition of teaching materials and teacher training , in view of the consequences of this expansion in the process of education of children from infancy cycle.

Keywords: Educational policy; Elementary School; Pedagogical Proposal

LISTA DE SIGLAS

CEPAL	– Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CF	– Constituição Federal
CNE	– Conselho Nacional de Educação
COEF	– Coordenação Geral do Ensino Fundamental
DPE	– Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental
ENADE	– Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	– Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	– Estados Unidos da América
FHC	– Fernando Henrique Cardoso
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	– Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	– Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	– Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	– Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	– Ministério da Educação e Cultura
OCDE	– Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OPEP	– Organização dos Países Exportadores de Petróleo
PCNs	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	– Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	– Plano Nacional de Educação
PNUD	– Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SEB	– Secretaria de Educação Básica
SEMED	– Secretaria Municipal de Educação
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	– Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

	p.
1 INTRODUÇÃO.....	10
1.1 Procedimentos metodológicos norteadores do estudo.....	20
2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO.....	24
3 A LEI Nº. 11.274/2006 E SEUS REFLEXOS NA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS.....	35
3.1 Os impactos legais da ampliação do ensino fundamental de nove anos.....	36
3.2 Reflexões sobre as concepções de criança do ciclo da infância no ensino fundamental de nove anos.....	44
4 A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS.....	61
4.1 Concepções teóricas e princípios norteadores da proposta que orienta a implantação do ensino fundamental de nove anos.....	66
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS.....	87
ANEXOS.....	93

1 INTRODUÇÃO

Os indicadores sobre o desempenho dos sistemas de ensino no Brasil revelam que o país avançou em relação à democratização do acesso e da permanência do aluno no Ensino Fundamental. Entretanto, o próprio governo reconhece que, em se tratando dos indicadores relativos à qualidade e efetividade da educação, o modelo educacional do país não provocou mudanças efetivas de comportamento capazes de influenciar a construção de uma cidadania solidária, responsável e comprometida com o País e com seu futuro (BRASIL, 2004b).

A reflexão e o conhecimento das questões assinaladas acima impõem a necessidade de refletirmos sobre a relação entre as políticas educacionais em suas várias dimensões e a realidade posta, face à necessidade de responder a alguns questionamentos que se colocam e para os quais ainda não conseguimos responder efetivamente. Tal como destacado no documento “Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais”, ao desenvolver o item Educação Com Qualidade Social,

[...] existem questões sobre a estrutura, seja ela espacial, dos currículos, dos programas e do tempo escolar, que se põem como uma infinidade de situações e procedimentos cristalizados pela rotina, pela burocracia, pelas repetições. Raramente se indaga sobre seu sentido para a educação das crianças e adolescentes (BRASIL, 2004b, p. 9).

Considerando os objetivos norteadores do presente trabalho, as indagações sobre a estrutura espacial da escola, currículos e programas escolares, o tempo escolar no ensino fundamental de nove anos, o trabalho pedagógico e a formação do professor serão objeto de reflexão, assim como também o serão as condições, a infraestrutura física, material pedagógico e o atendimento às crianças.

Abordaremos também a influência das concepções sobre infância, criança, trabalho pedagógico contempladas nas políticas que dispõem sobre a organização e o funcionamento dos sistemas de ensino e sobre o trabalho educativo desenvolvido pela escola, tendo em vista que, para o sistema educativo, as escolas têm seu funcionamento balizado por dois importantes dispositivos legais: as políticas educacionais, que dispõem sobre as diretrizes e as bases norteadoras de organização e funcionamento dos sistemas de ensino incluindo também as diretrizes organizacionais e curriculares que são permeadas de intencionalidades, ideias, valores, atitudes e

práticas que influenciam as escolas e seus profissionais na implementação das práticas educativas, as quais definem as características do sujeito a ser educado.

De outro prisma, os profissionais das escolas podem adotar ou manterem-se resistentes a essas políticas e diretrizes, que visam direcionar todo o sistema escolar, ou, em outra situação, estabelecer o diálogo com elas e elaborar de forma coletiva práticas educativas inovadoras visando atender às características e necessidades do sujeito a ser educado.

No âmbito dessas duas situações, necessário se faz conhecermos e analisarmos como tais formas interagem com as políticas educacionais na organização e gestão das escolas e nas práticas pedagógicas aplicadas em sala de aula. Porém, não basta que o professor tenha domínio dos saberes e competências para desempenhar sua função na sala de aula, faz-se necessário que este profissional vislumbre novas possibilidades, a fim de identificar quais devem ser as verdadeiras intenções que deverão subsidiar as propostas de formação.

Ao considerarmos a análise crítica dos fatores condicionantes do sistema de ensino e sua interação com as práticas organizativas pedagógicas e curriculares da escola, compreendemos que a construção de conhecimentos direcionados para uma ação transformadora do sujeito, requer:

[...] uma formação sensível aos aspectos da vida diária do profissional, especialmente no tocante às capacidades, atitudes, valores, princípios que norteiam a prática pedagógica. Promover a formação continuada e coletiva é uma atitude gerencial para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico qualitativo que efetivamente promova a aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2004b, p. 26).

A formação continuada dos profissionais da educação no âmbito da Política de Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos é um dos importantes eixos defendidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a valorização desses profissionais está relacionada à qualidade da educação.

Depreendemos a necessidade de que eles compreendam como historicamente vem sendo construído o sistema educacional brasileiro, conheçam as políticas educacionais que orientam o sistema de ensino, os planos e as diretrizes organizativas e curriculares que subsidiaram o funcionamento da rede escolar, saibam situar o sistema escolar, as escolas e o trabalho desenvolvido pelo professor no contexto das transformações que vêm ocorrendo na sociedade atual e, ainda,

construam conhecimentos e competências para contribuírem de maneira significativa na organização e gestão da escola.

Convém ressaltar que as escolas formam um sistema público de educação que deve atender a princípios, normas e diretrizes organizacionais, pedagógicas e curriculares que, juntos, direcionam a organização e o funcionamento do processo educacional do país. E, tendo em vista que todos os brasileiros têm direito à educação básica, impõe-se a necessidade de garantias institucionais para efetivar o acesso a esse direito, as quais somente podem ser implementadas através da intervenção do Estado.

As normas, leis e diretrizes formuladas para disciplinar o funcionamento do sistema educacional brasileiro, condicionadas às decisões políticas e, conseqüentemente, à correlação de forças sociais, exercem influências decisivas na sociedade.

Assim, as relações sociais e políticas não se apresentam de forma harmônica nem estável, pois vivemos em uma sociedade marcada por tensões, conflitos, o que favorece o surgimento das contradições. Com relação ao setor educacional, destacamos que as escolas e os profissionais que atuam nesse mesmo campo têm reduzida autonomia, em razão do domínio de um sistema político que busca apresentar alternativas visando atender aos interesses e às necessidades da classe dominante.

Faz-se necessário destacarmos também a importância das políticas educacionais e das normas legislativas voltadas para o ordenamento político, jurídico, institucional e organizacional do sistema educacional, além de compreendermos que a sua implementação deve ser objeto de avaliação crítica, com vistas aos ajustes necessários ao cumprimento da função educativa.

Desse modo, a compreensão das atuais políticas educacionais requer análise das transformações econômicas, políticas e culturais, vigentes na contemporaneidade, haja vista que as reformas educativas realizadas em diversos países do mundo, nas últimas décadas, apresentam-se coadunadas com a recomposição do sistema capitalista ocorrido em termos mundiais nas três últimas décadas, impulsionando o processo de reestruturação global da economia, orientadas sob os ditames da doutrina neoliberal.

No neoliberalismo são identificados três traços distintivos, quais sejam: mudanças no modo de produção, aliadas aos avanços científicos e tecnológicos,

livres do funcionamento do mercado na regulação da economia e redução das funções do Estado, as quais interferem na educação de várias maneiras (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007).

Nos países industrializados, a prioridade conferida à educação nos programas econômicos decorre das políticas de ajuste e estabilização da economia, apoiadas na Europa pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹ e, na esfera mundial, pelo Banco Mundial, especialmente. Há um consenso sobre o postulado de que o desenvolvimento econômico associado ao desenvolvimento técnico-científico contribui para o desenvolvimento social.

Desse postulado decorre a principal crítica à doutrina neoliberal, qual seja, o seu preceito economicista e tecnocrático, pelo fato de não levar em conta as implicações sociais e humanas próprias do processo de desenvolvimento econômico que ocasionam problemas sociais, tais como desemprego, fome e miséria, que contribuem para aumentar o contingente de excluídos e as desigualdades entre os países, classes e grupos sociais. Existem também problemas globais que envolvem todos os países, dentre os quais destacam-se: a devastação ambiental, o desequilíbrio ecológico, o esgotamento dos recursos naturais e os atmosféricos (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007).

Sabemos que associação da ciência à técnica favorece a ocorrência de mudanças drásticas nos processos produtivos e de transformações nas condições de vida e de trabalho em todas as áreas de atividades humanas. Dessa forma, o conhecimento aliado à informação adquire força produtiva direta e interfere no desenvolvimento econômico das sociedades.

Em razão desse fato, os governos dos países, de modo geral, devem refletir sobre a posição das instituições responsáveis pela produção do conhecimento e da informação na sociedade industrializada. Passa a ser prioridade a reforma dos sistemas educativos, que, na maioria desses países, abrange quatro aspectos: o currículo em nível nacional, a busca de uma maior profissionalização dos professores, a gestão educacional e a avaliação das instituições. Tais aspectos apresentam-se interligados, isto é, a política curricular pauta-se na política educacional e esta requer professores para ser viabilizada, com uma estrutura

¹ É uma organização internacional de 34 países que aceitam os princípios da democracia representativa e da economia de livre mercado. Os membros da OCDE são economias de alta renda com um alto Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e são considerados países desenvolvidos, exceto México, Chile e Turquia (WIKIPÉDIA, 2012).

organizacional regulamentada e efetivada com respaldo da avaliação institucional (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007).

Assim, deduzimos que as reformas educacionais decorrem de uma tendência internacional e são advindas de necessidades e exigências ocasionadas pela reestruturação produtiva em esfera mundial. Essas reformas estão articuladas a tendências de que novos tempos são exigidos da educação, nova qualidade educativa, implicando mudança nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores.

Em face da urgência de temas tão amplos, os sistemas e as políticas educacionais utilizam-se de estratégias como descentralização, autonomia das escolas, reorganização curricular, novas formas de gestão das escolas, conferindo também novas tarefas e responsabilidades ao professorado.

No contexto dessas transformações, a educação brasileira também foi impactada e, através da reforma educativa implementada a partir de 1990, busca atender aos desafios impostos para a formação dos sujeitos, para se inserir em uma realidade em constante transformação.

Merece ressaltar que com a transição política, no Brasil, a partir de 1985, com fim do período da ditadura militar iniciado em 1964, naquele período a educação brasileira era alvo de muitas críticas pela falta de qualidade, por não atender às demandas sociais. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação foi reafirmada como um dos direitos fundamentais do ser humano, adquirindo caráter de obrigatoriedade, através do qual o Estado buscou assegurar o acesso à educação como condição necessária para garantir o desenvolvimento pleno de crianças e adolescentes (Arts. 205-214) (BRASIL, 2001a).

Anteriormente a essa Constituição, a obrigatoriedade da educação limitava-se à matrícula escolar, portanto, a educação não era assegurada como um direito subjetivo a ser exercido. Em seu art. 208, § 1º, a Constituição Federal de 1988 reafirma a educação como direito subjetivo de todo cidadão e atribui ao Estado a responsabilidade de promover uma educação que assegure o desenvolvimento dos sujeitos, com vistas a sua preparação para o exercício da cidadania e tenham acesso aos meios e instrumentos que os capacite, visando a sua inserção no mercado de trabalho, independentemente de credo, raça ou condição social, visto tratar-se de um direito inalienável, portanto, intransferível (BRASIL, 2001a).

Assim, a educação básica, por ser um direito de todos os brasileiros, além de obrigatória deve ser gratuita, segundo determina a Constituição Federal, em seu artigo 208, § 1º, como também o Estatuto da Criança e do Adolescente e ainda conforme disposto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº. 9.394, 1996), que determinou também que o Ensino Fundamental, em especial, fosse oferecido com uma duração mínima de oito anos, com qualidade nas escolas públicas, sendo posteriormente alterada através da Lei nº. 11.274/2006, passando a ter a duração de nove anos.

No âmbito da discussão sobre a ampliação da escolaridade, destacamos o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Dentre as metas contidas nesse Plano no total de 28 (ANEXO A) destacam-se: estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir; alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico; ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular; promover a educação infantil (BRASIL, 1998b).

O PDE contempla ações voltadas para os demais graus de ensino, modalidades e etapas da educação, compreendendo ainda a inclusão de determinados grupos de alunos na escola, em conformidade com o disposto nas políticas educacionais. Dentre esses grupos, destacam-se: deficientes, indígenas, quilombolas, estudantes do campo e os alunos em regime de liberdade assistida (BRASIL, 1998b).

Sobre o ensino fundamental de nove anos, Saveli (2009) compreende que os motivos apresentados para essa alteração reforçam o argumento de que a medida legal de ampliação para nove anos para essa modalidade de ensino deve ser vista como um avanço, na realidade brasileira, tendo em vista que essa possibilidade democratiza o acesso oportunizado a todos, qualquer que seja a classe social a que pertençam.

Todavia, alguns desafios para a efetiva implantação dessa medida são apontados por Saveli (2009), os quais estão relacionados a seguir: prejuízos relevantes para as crianças em tenra idade; recorte etário para as matrículas; reorganização da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental; antecipação da escolaridade obrigatória; escolarização concebida como precoce das crianças de seis anos incompletos.

No âmbito administrativo, das Secretarias de Educação, serão exigidos investimentos na formação básica e continuada dos professores, como também na organização e adequação dos espaços físicos, materiais pedagógicos, na melhoria das condições de trabalho dos professores, redistribuição da carga horária, número de alunos por turma, entre outras.

No âmbito pedagógico, é exigida das escolas especialmente a reorganização do currículo e de projetos pedagógicos visando garantir o pleno desenvolvimento das crianças nos seus aspectos físico, psicológico, linguístico, intelectual, social e cognitivo, na perspectiva de atingir os objetivos do ensino fundamental.

Em síntese, a inserção das crianças de 06 anos na escola obrigatória impõe a necessidade de uma revisão de concepções e práticas pedagógicas. E, sobretudo, é necessário que os profissionais da educação elaborem um planejamento de um espaço educativo adequado para as crianças, no qual sejam encontradas condições prazerosas para esse segmento, em que também estejam presentes os bens culturais, além de brincadeiras, jogos, música, leitura, escrita e outros. Todo esse processo obviamente exige a ação do Estado como promotor das políticas educacionais.

Os motivos que nos levaram à escolha dessa temática para o presente estudo dissertativo decorrem da nossa vivência no interior do Estado, onde percebemos as dificuldades que as Prefeituras enfrentavam para implantar a proposta do ensino fundamental de 09 anos, com destaque para as relacionadas a seguir:

- a) As escolas não dispunham de estrutura física nem recursos pedagógicos;
- b) As professoras não tinham sido preparadas para trabalhar com crianças a partir de 06 anos;
- c) As escolas estavam atravessando dificuldades em organizar os alunos de acordo com a idade cronológica, em vista de essas crianças não terem sido matriculadas nem alfabetizadas na idade/série correta.

Já em São Luís, como professora do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal, do 6º ao 9º ano, ministrando a disciplina Matemática, observamos que as escolas enfrentavam dificuldades semelhantes àquelas vivenciadas pelas escolas situadas no interior do Estado: os professores também não foram

capacitados, as escolas não dispunham de estrutura física e recursos pedagógicos para trabalhar com crianças, em vista de estas ainda estarem no processo de alfabetização.

Para Ferreiro (2001, p. 42), a construção do conhecimento da leitura e da escrita apresenta uma lógica individual, apesar de ser receptiva à interação social, tanto no ambiente escolar quanto além-fronteiras. Nesse processo, a criança passa por fases marcadas por avanços e retrocessos, culminando com a posse do código linguístico e o domínio deste.

Outra ideia importante para o professor é que o aprendizado não é incentivado pela escola, mas, sim, pelas mentes das crianças, as quais adentram a escola com uma bagagem de conhecimentos, tal como destacado nos estudos desenvolvidos por Ferreiro (2001), mostrando que a construção do conhecimento se dá por sequências de hipóteses.

Todas essas questões podem contribuir para a implantação da proposta de ensino fundamental de nove anos, como uma alternativa de qualidade no processo ensino-aprendizagem, haja vista que, conforme contemplada na proposta de ampliação, o aluno dispõe de um tempo maior na escola.

Assim, a opção por esse tema, Política de Ensino Fundamental de nove anos, objetiva ampliar a nossa compreensão acerca da materialização dessa política nas escolas da Rede Pública Municipal de São Luís, no sentido dessa política educacional voltada para a formação da criança a partir de 06 anos de idade. Outro aspecto a ser estudado diz respeito ao trabalho pedagógico com as crianças do ciclo da infância no Ensino Fundamental de nove anos.

Considerando as questões acima referenciadas e atendendo às exigências de uma produção científica, adotamos a pesquisa bibliográfica para apoiar a discussão sobre a política de ampliação do Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal de Educação de São Luís. Esse processo contempla três documentos, os quais destacamos a seguir: a Proposta Curricular/Marco Conceitual, a Proposta de Ampliação do Ensino Fundamental de nove anos e o Caderno do Ciclo de Aprendizagem que constituem a referência conceitual, pedagógica, epistemológica e política dessa Rede para os desafios de reestruturação do ensino fundamental para nove anos e tem como objetivo orientar os professores em suas práticas de sala de aula, além propiciar uma aproximação entre as diretrizes curriculares propostas e as possibilidades de uma aprendizagem efetiva. Esses

documentos constituem os princípios e as diretrizes orientadores da proposta de ensino de nove anos nessa Rede (SÃO LUÍS, 2009a).

Ressaltamos que tendo sido esses documentos elaborados pelos profissionais da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís que participaram da proposta de ampliação do ensino fundamental de nove anos, serviram de dado empírico para o trabalho aqui apresentado.

O que esperamos, com a realização deste estudo, é compreender de que forma as escolas estão implantando a proposta do ensino fundamental de nove anos, identificar os avanços e dificuldades enfrentados pelos gestores, professores, técnicos e pela família, conhecer o que juntos desenvolvem, objetivando melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem de acordo com aquilo que é estabelecido nas diretrizes educacionais. Buscamos também identificar quais estratégias estão sendo utilizadas para dar materialidade à proposta no espaço sala de aula.

Para a compreensão das questões relativas à implementação da política de ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos, no âmbito das escolas públicas, foram definidas as questões norteadoras que respaldaram o desenvolvimento deste estudo, as quais estão relacionadas a seguir:

- a) Quais concepções teóricas orientam a implantação do Ensino Fundamental de nove anos na Rede Pública Municipal de Educação de São Luís – Secretaria Municipal de Educação (SEMED)?
- b) Qual a importância e o que expressam os documentos: Proposta Curricular/Marco Conceitual, Proposta de Ampliação do Ensino Fundamental de nove anos e o Caderno do I Ciclo de Aprendizagem para a política de ampliação do ensino fundamental de nove anos na Rede Pública Municipal de Educação de São Luís-SEMED?
- c) De que forma a Proposta Curricular/Marco Conceitual, a Proposta de Ampliação do Ensino Fundamental de nove anos e o Caderno do I Ciclo de Aprendizagem validam a política de ampliação da escolaridade como uma política de educação voltada para a melhoria da qualidade de ensino das crianças do ciclo da infância?

A compreensão dessas questões foram relevantes para que entendêssemos as implicações da Política de Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, em especial as condições físicas e pedagógicas que respaldam a sua implantação nas escolas públicas, a concepção de criança adotada pela Rede

Pública Municipal de Educação acerca da criança, assim como as principais orientações adotadas por essa Rede para nortear a atuação dos gestores, dos docentes e supervisores no processo de implantação da ampliação do ensino fundamental e a conseqüente permanência de nove anos do aluno na escola.

Com base nas considerações anteriormente desenvolvidas, as implicações decorrentes dessa ampliação não se traduzem em transferir para as crianças apenas os conteúdos e atividades trabalhados tradicionalmente na primeira série, mas, em conceber a necessidade de construção de uma nova estrutura de organização dos conteúdos curriculares, considerando o perfil desses alunos e da infraestrutura das escolas, uma vez que compreendemos que o alcance dos efeitos dessas mudanças não se constitui apenas em medidas meramente administrativo-burocráticas.

Nesse sentido, entendemos serem necessárias investigações com vistas a construir conhecimento e ampliar a compreensão dos princípios e conceitos inerentes ao ensino fundamental de nove anos.

Nessa perspectiva, o presente trabalho dissertativo será orientado pelo seguinte objetivo geral: Analisar a política do ensino fundamental de nove anos no âmbito da Rede Pública Municipal de Educação de São Luís-MA, à luz da Lei nº 11.274/2006. O objetivo geral dimensionou os seguintes objetivos específicos:

- a) Refletir sobre o processo de implementação da proposta de nove anos, a partir da legislação brasileira e das alterações previstas na Lei nº. 11.274/2006, no contexto da crise do capital e da reforma do Estado e da educação.
- b) Identificar os princípios norteadores da política educacional de ensino de nove anos na Rede Pública Municipal de Educação de São Luís expressos na Proposta Curricular/Marco Conceitual, Proposta de Ampliação do Ensino Fundamental de nove anos e no Caderno do I Ciclo de Aprendizagem.
- c) Discutir a política de ampliação do ensino fundamental na Rede Pública Municipal de Educação de São Luís e seus reflexos para o trabalho pedagógico com o ciclo da infância.

1.1 Procedimentos metodológicos norteadores do estudo

Considerando os objetivos que nortearam a elaboração do presente texto dissertativo e os procedimentos metodológicos que o subsidiaram, abordamos a seguir o tipo de pesquisa, métodos, técnicas e procedimentos que orientaram o seu desenvolvimento, objetivando responder ao problema objeto da investigação. Para tanto, partimos do princípio, postulado por Alves-Mazzotti (1991, p. 77), de que “não há metodologias ‘boas’ ou ‘más’ intrinsecamente, e sim metodologias adequadas ou inadequadas para tratar de um determinado problema”. Em seguida, explicitamos a forma como o estudo foi desenvolvido no campo empírico e como foi discutido e analisado, a fim de respaldar a construção da presente dissertação de mestrado.

Sobre o tipo de pesquisa utilizada neste estudo, destacamos inicialmente o nosso entendimento sobre “dicotomia qualitativa x quantitativa, considerada uma falsa dicotomia”, procurando empregar cada método no momento em que se mostrar adequado (VIEIRA, 2004, p. 13). A nossa opção por trabalhar com a pesquisa qualitativa justifica-se em razão de essa perspectiva teórico-metodológica priorizar a

[...] identificação e análise de significados, crenças, comportamento, valores e atitudes que convergem a um universo mais amplo das relações interpessoais e dos processos de aprendizagem que não podem ser minimizados a simples operacionalizações de variáveis (MINAYO, 1994, p. 10).

Sob o olhar interpretativo do pesquisador o objeto de pesquisa vai se apresentando. Compreender e apreender os vários significados, comportamentos, bem como as relações que envolvem esse objeto tornam a pesquisa científica mais produtiva.

Os documentos selecionados para subsidiar a nossa pesquisa (Proposta Curricular/Marco Conceitual, Proposta de Ampliação do Ensino Fundamental de nove anos e o Caderno do I Ciclo de Aprendizagem) expressam os valores, as concepções e os princípios dos sujeitos. Nesse sentido, a análise e discussão qualitativa desses documentos ajudaram-nos a entender o processo de implantação da política em debate na Rede Pública Municipal de Educação de São Luís. Importante destacar que, segundo Lakatos (2001), a pesquisa bibliográfica, ao colocar o pesquisador em contato direto com materiais (documentos, publicações, revistas, pesquisas) que abordam o assunto a ser pesquisado, o que não representa

uma mera repetição do que já foi estudado, possibilita uma nova abordagem e ampliação das conclusões sobre o objeto de pesquisa.

Levantamos ainda informações que puderam ratificar as competências do grupo de sujeitos que participaram da elaboração dos referidos documentos. Tais sujeitos são profissionais da educação que desenvolvem trabalhos de produção científica na Rede Pública Municipal de Educação de São Luís e outros que atuam na sala de aula.

Profissionais ligados à área do currículo e da formação continuada de professores, além de docentes representantes de cada componente curricular (Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Ciências, História, Educação Física, Arte e Língua Estrangeira) da estrutura pedagógica da Rede e representantes das etapas e modalidades de ensino da Educação Básica: Ensino Fundamental, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

As interpretações decorrentes das análises dos documentos nos possibilitaram o conhecimento do eixo orientador da proposta pedagógica que subsidia a política de implantação do ensino fundamental de nove anos.

Ressaltamos ainda que a pesquisa bibliográfica contemplou a produção teórica sobre a temática - livros, artigos, dissertações -, entre outros, autores que pesquisam, estudam a temática, além da análise de leis, decretos-lei, resoluções, diretrizes operacionais, projeto pedagógico e demais fontes documentais que subsidiam a implantação do ensino fundamental para nove anos.

Desse modo, o trabalho está estruturado em 4 (quatro) capítulos. Na Introdução apresentamos reflexões sobre o objeto, a política de ampliação do ensino fundamental de nove anos, as questões norteadoras que subsidiaram o desenvolvimento da pesquisa, bem como os objetivos propostos e os procedimentos metodológicos. Foram destacadas ainda as justificativas para a apreensão do objeto de estudo.

No Capítulo II, refletimos sobre a crise do capital, visando identificar como os determinantes da dominação da ordem capitalista se apresentam numa perspectiva micro e macro frente à educação brasileira. Para tanto, serviram como parâmetros de estudo a reforma do Estado e suas implicações sobre as políticas educacionais implementadas pelo Estado brasileiro a partir de 1990 que, segundo o discurso oficial, tiveram como objetivo melhorar a qualidade do ensino brasileiro. Autores como Harvey (1993), Anderson (1995), Fonseca (1998), Torres (2000),

Nogueira (2001), Gomes (2001), Shiroma, Campos e Garcia (2005), Barbosa (2006), Oliveira (2006), Deitos (2007), Haddad (2008), Maroneze e Lara (2009) e Congilio (2010), entre outros, nos ajudaram a analisar e compreender as políticas educacionais no contexto da reforma do Estado.

Neste capítulo, iniciamos ainda a discussão sobre a legislação que trata das diretrizes para a implantação do ensino fundamental de nove anos para a obtenção, como resultado final, segundo o discurso oficial, de uma sociedade mais democrática, justa e menos excludente.

Os instrumentos das políticas educacionais relativos ao Ensino Fundamental constituíram objeto de análise no Capítulo III deste trabalho. Neste enfatizamos a legislação brasileira no que se refere à ampliação do tempo de escolaridade de oito para nove anos, fazemos uma retrospectiva histórica a partir da LDB nº 4.024/1962, que estabeleceu quatro anos de escolaridade obrigatória; da Lei nº 5.692/1971, que instituiu o Ensino de Primeiro Grau de 8 (oito) anos, correspondente hoje ao Ensino Fundamental, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, que dispõe sobre a possibilidade de ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, dispositivo este confirmado através da Lei nº 11.114/2005. Atribuímos especial interesse de discussão à análise da Lei nº 11.274/2006, que alterou os artigos da LDB nº 9.394/1996 e estabeleceu o ingresso das crianças aos seis anos de idade no Ensino Fundamental.

No Capítulo IV, analisamos os dados da pesquisa bibliográfica sobre o objeto de estudo. A partir dos documentos Proposta Curricular/Marco Conceitual, Proposta de Ampliação do Ensino Fundamental de nove anos e do Caderno do I Ciclo de Aprendizagem, discutimos o processo de implementação da política de Ensino Fundamental de nove anos na Rede Pública Municipal de Educação de São Luís.

Os documentos serviram de dado empírico, considerando que foram elaborados pelos profissionais de educação dessa Rede. À luz dos documentos referenciados, discutimos as concepções teóricas da proposta que orienta a implantação do ensino fundamental de nove anos, bem como o enfoque dado à criança do ciclo da infância dessa modalidade do ensino fundamental de nove anos na Rede Pública Municipal de Educação de São Luís.

Nas Considerações Finais reiteramos a importância dos documentos: Proposta Curricular/Marco Conceitual, Proposta de Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e o Caderno do I Ciclo, marcos da Política Educacional da SEMED, para a compreensão dos processos didáticos e pedagógicos que norteiam a implantação da Lei nº 11.274/2006 nessa Rede de Educação Pública.

Os documentos acima referenciados refletem os inúmeros desafios colocados para o Sistema Público de Ensino de São Luís no que se refere ao atendimento às demandas da nova estrutura da Educação Básica que colocou no ensino obrigatório as crianças de 6(seis) anos de idade e ampliou para nove anos o ensino fundamental.

Destacamos ainda que os princípios balisares da proposta que amplia para nove anos o ensino fundamental de oito anos apontavam para uma reorganização das matrizes curriculares dos sistemas de ensinos, bem como melhoria e mais investimentos nas estruturas físicas das escolas públicas, tendo em vista garantir e oportunizar a todos os alunos e alunas uma educação de qualidade. Ou seja, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos exigiu profundas mudanças nas dimensões curriculares e também estrutural das escolas.

Nessa perspectiva, são destacadas as valiosas contribuições de Vygotsk, Piaget e Wallow. Esses autores são referenciados porque são principalmente seus estudos que sustentam a revisão conceitual da política de ampliação do ensino fundamental para nove anos nas escolas públicas municipais.

Por fim, apresentamos alguns aspectos conclusivos referentes à política em debate, decorrentes da análise realizada, ressaltando porém a necessidade de complementações e análises posteriores sobre outros aspectos, haja vista a complexidade do objeto em questão.

2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO

O consenso resultante do pós-guerra, ou seja, após a Segunda Guerra Mundial, que abalou o mundo no período e sobre o qual se assentou o crescimento das economias capitalistas centrais, começou a ser alterado no final da década de 1960, com o declínio da hegemonia norte-americana, como o colapso do sistema monetário internacional e a diminuição dos ganhos de produtividade nos principais países industrializados² (BARBOSA, 2006).

Essa queda na produtividade e na lucratividade, segundo aponta Harvey (1993), marcava o início dos problemas fiscais nos Estados Unidos da América (EUA) e só foram sanados às custas de uma aceleração da inflação que comprometeu o papel do dólar como moeda referência e de reserva internacional e, conseqüentemente, a redução do poder norte-americano na regulamentação do sistema financeiro internacional.

O desdobramento dessa crise fiscal teve grande repercussão, tendo sido mesmo decisiva na composição do quadro mais geral que deflagrou o esgotamento do fordismo – keynesiano para conter as contradições inerentes ao capitalismo nos anos 1970. A esse respeito, Harvey (1993) destaca que os problemas de rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala impediam a flexibilidade do planejamento e dos mercados na alocação e nos contratos de trabalho, devido ao poder dos sindicatos (especialmente no setor monopolista). Isso fez com que a onda inflacionária que se seguiu acabasse por prejudicar a expansão do pós-guerra, solapando o processo de acumulação capitalista, também conhecido como “os anos de ouro” do capitalismo.

No final da década 1970, a lógica do crescimento que havia produzido o ciclo de prosperidade econômica entre 1945 a 1968 produzia, agora, os germes da nova crise do capital, esta, fortemente impulsionada pela desvalorização do dólar que culminou com o fim do sistema de Bretton Woods. Esse ímpeto foi aprofundado a partir de 1973 pela decisão dos países árabes de embargar as exportações de

² O chamado Consenso do pós-guerra permitiu o estabelecimento de uma aliança de classes duradoura – consubstanciada na aliança entre partidos de esquerda e direita que foram fundamentais para a aprovação de diversas legislações sociais e expansão (na Europa) do Welfare State, quando foram institucionalizadas políticas abrangentes e mais universalizadas (BEHRING; BOSCHETTI, 2006).

petróleo para o Ocidente (em função da guerra árabe-israelense) numa conjuntura em que o barril do petróleo foi quadruplicado pela Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP).

Nos anos 1980, a crise do capital assumia diversas expressões (sendo identificada como crise fiscal ou ainda crise do Estado ou crise do consumo), caracterizada a partir de um quadro crítico de largas proporções, ou seja: esgotamento dos esquemas de acumulação fordista; queda da taxa de lucro; redução dos níveis de produtividade do trabalho; saturação dos mercados das principais economias capitalistas e adoção de diversas formas de resistência (lutas sociais e movimentos grevistas) pelos trabalhadores em escala mundial.

De acordo com Harvey (1993, p. 140), a forte deflação de 1973 – 1975 indicou uma acentuada queda nas finanças do Estado, gerando um profundo desequilíbrio fiscal, já iniciado pela cidade de Nova Iorque (em 1975).

Ao mesmo tempo várias corporações, viram-se com muita capacidade excedente inutilizável (principalmente fábricas e equipamentos ociosos) em condições de intensificação da competição [...] isso as obrigou a entrar num período de racionalização, reestruturação e intensificação do controle do trabalho [...] A mudança tecnológica, a automação, a busca de novas linhas de produto e nichos de mercado, a dispersão geográfica para zonas de controle do trabalho mais fácil, fusões e medidas para acelerar o tempo de giro do capital passaram ao primeiro plano das estratégias corporativas de sobrevivência em condições gerais de deflação.

Surgem nesse contexto as pressões em defesa da reconfiguração do papel do Estado, como reação da classe burguesa. O capital (personificado nas grandes corporações) lançou a sua ofensiva mediante um conjunto de medidas (econômicas e políticas), “consubstanciadas num amplo processo de reestruturação dos seus mecanismos de dominação e de controle, definindo, ao mesmo tempo, grandes linhas de intervenção na vida social” (BARBOSA, 2006, não paginado).

Sabemos que a década de 1980 foi marcada pelo avanço das ideias neoliberais, que ganham centralidade a partir das ideias de um grupo de ideólogos neoliberais (tendo à frente Friedrich Hayek) que durante décadas haviam “pregado no deserto” (ANDERSON, 1995). Esses teóricos disseminaram o receituário neoliberal como remédio para a crise: estabilidade monetária, liberalização, privatização, desregulamentação, flexibilização, austeridade fiscal e controle total dos sindicatos.

Como observa Barbosa (2006), a partir dos anos 1980, entre outras coisas, a crise capitalista passou a ser tratada como crise do Estado e das suas instituições básicas. Os neoliberais passam a defender um programa amplamente executado, primeiro na Inglaterra, por Margareth Thatcher (1979), e depois por Ronald Reagan nos Estados Unidos (1980). Cabe ressaltar que na Inglaterra foi implementada a forma mais pura do neoliberalismo – incrementado a partir de um programa baseado na estabilidade econômica, elevação das taxas de juro, abolição de controles sobre os fluxos financeiros, criação de níveis de desemprego maciço, além da aprovação de uma legislação antissindical para quebra do poder dos sindicatos.

Na América Latina e em países como o Brasil, as políticas neoliberais promoveram uma intervenção de novo tipo do Estado na economia: desindexação dos salários dos trabalhadores, estatização da dívida externa, como exigência dos credores, e a elevação dos níveis de câmbio e juros pela intervenção governamental e a intervenção estatal para subsidiar os bancos (BARBOSA, 2006). O processo de neoliberalização do Estado brasileiro alcançou seu auge na década de 1990, especificamente no governo Fernando Henrique Cardoso, que implementou a reforma (neoliberal) com a finalidade de controlar os impactos da crise fiscal e preparar o país para competir no mercado internacional.

Os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso foram marcados pelo controle e pela criminalização dos movimentos sociais e organizações sindicais. A consequência mais direta foi a derrubada de muitos direitos sociais conquistados, como, por exemplo, a previdência social pública, que foi sucateada, a flexibilização dos direitos trabalhistas, o desmonte e a privatização de empresas públicas. Seguindo o receituário definido no Consenso de Washington, Cardoso optou pelas políticas de focalização dirigidas para os mais pobres. Nesse sentido, reduziu o gasto público, concentrando um piso mínimo para os serviços sociais voltados para a população de baixa renda.

A criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) foi um dos principais atos do seu governo. Para este ministério foi nomeado como ministro-chefe o economista Luiz Carlos Bresser Pereira. De acordo com Pereira (1997), o desenho institucional do Estado brasileiro era ineficiente para atender às demandas da sociedade brasileira em diversos setores. Desse modo, apontava o

modelo de Estado das últimas décadas como o agente responsável pela emergência da crise econômica fiscal. Assim, era preciso reformá-lo, tornando-o mais eficiente.

Segundo Gomes (2001), o caráter do Estado duramente criticado pelo seu caráter intervencionista exigia a redução do seu tamanho. Com este argumento, Pereira (1997) defendeu uma reforma administrativa que reestruturasse o Estado, definindo as suas funções exclusivas e não exclusivas³. Para o Ministro da Administração, o objetivo da reforma era dotar o Estado nas diversas áreas (educação, saúde, previdência social etc.) da necessária eficiência e agilidade - administração gerencial baseada na descentralização e nos chamados contratos de gestão.

Nesse contexto, as relações entre trabalho, educação e formação profissional também se redefiniram, uma vez que as estratégias neoliberais passaram a ter na educação um campo privilegiado de concretização dos seus princípios norteadores.

Segundo Congilio (2010), nas décadas de 1980 e 1990, com o aprofundamento da crise capitalista, o Banco Mundial redirecionou as suas políticas para a área educacional nos países latino-americanos. No Brasil, desde 1996, com a nova LDB, as diretrizes da educação brasileira foram redefinidas, liberalizadas. Podem ser destacadas: a descentralização do ensino fundamental, que se tornou municipalizado; as privatizações dos serviços educacionais (transporte, merenda, assessorias e formação de gestores); ajustes na legislação educacional, com maior controle do governo central sobre todos os outros níveis.

A reforma educacional brasileira incorporou a noção e competência proposta pelo Banco Mundial - que tem como proposição um campo de atuação mais amplo em relação ao conhecimento. A boa educação passou a ser associada à competitividade, acentuando ainda mais a identificação entre a formação geral e a formação para o trabalho. Para Congilio (2010, p. 32),

[...] o sistema educacional entrou no rol das reformas do Estado, não apenas privatizando receitas mas, especialmente, para recriar novos espaços de sociabilidade no intuito de formar o trabalhador adaptado às novas hegemonizações do capital. A ofensiva capitalista materializou-se, assim, em ações que reconfiguraram o sistema educacional para conferir mais eficiências demandas produtivas.

³ Estas funções do Estado foram definidas no Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, tendo em Bresser Pereira o seu principal teórico.

Como expressão do ajuste das políticas educacionais, o novo princípio educativo se propõe formar trabalhadores, cidadãos-produtores, para atender às demandas de uma economia globalizada, o que passa da readequação da força de trabalho à nova competitividade do mercado mundial.

Com base nesta concepção, nos novos conceitos relacionados ao processo produtivo, como o de competência, por exemplo, ganha centralidade. A proposta pedagógica centrada nesta noção articula a dimensão experimental e a dimensão conceitual como instrumental necessário ao saber fazer. Trata-se de uma noção que abarca a dimensão tradicional valorizada pela noção de qualificação, agregando outros atributos subjetivos: autonomia, criatividade, responsabilidade e capacidade polivalente de comunicar-se (BARBOSA, 2006).

Segundo Nogueira (2001), a integração da noção de competência na reforma educacional brasileira inicia-se, legalmente, com a aprovação da nova LDB, de 1996. A competência para ensinar consiste, agora, na capacidade de enfrentar situações e acontecimentos no campo profissional, guiada por uma inteligência prática. Trata-se de mobilizar o conjunto de conhecimentos teóricos e capacidades cognitivas na realização de uma determinada tarefa. Notemos que a valorização do saber fazer não está necessariamente associada ao conhecimento formal.

Como parte da reforma do Estado, o conteúdo da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, número 9.394/96 (aprovada durante o governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC), incide tanto sobre a educação básica quanto sobre a educação profissional.

Os princípios axiológicos da reforma nos seus diversos pareceres são coerentes com as orientações propostas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) no relatório sobre os caminhos da educação no século XXI. O relatório apresenta quatro grandes necessidades de aprendizagem dos cidadãos que a educação formal deverá responder: 1) aprender a conhecer; 2) aprender a fazer; 3) aprender a conviver; e, 4) aprender a ser.

Esses elementos consubstanciam a pedagogia da competência- cuja organização deve garantir o desenvolvimento de competências básicas, associadas a cada área de conhecimento, as quais deverão ser submetidas a avaliações sistemáticas, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e de outros parâmetros institucionais de avaliação institucional.

Com a Reforma do Estado, em especial, as políticas educacionais ganharam um forte contorno modernizador cujas premissas evidenciam a adesão do Brasil aos pilares das políticas neoliberais. Nessa perspectiva, acompanharam o conjunto de proposições ditadas por essa ideologia com ênfase principalmente nas metas e nos indicadores de desempenho a serem alcançados pelas instituições de ensino. Portanto, foi sendo delineada, em torno desses parâmetros, uma política educacional concentrada mais na educação básica, mas direcionada pelas diretrizes do Banco Mundial e pelas políticas das agências multilaterais de financiamento (órgãos financiadores das políticas sociais para os países em desenvolvimento).

A partir desses marcos, Deitos (2007, p. 47) ressalta que a “reforma educacional foi um componente da reforma do Estado” no cumprimento de funções estratégicas, tendo em vista principalmente os ajustes estruturais e setoriais a serem implementados. Segundo Shiroma, Campos e Garcia (2005), as agências multilaterais que produziram a reforma exportaram também a tecnologia de como fazê-las. No caso do Banco Mundial, isso se deu pela imposição de temas prioritários, linhas de ação e de uma abordagem economicista das políticas educacionais no Brasil (HADDAD, 2008).

As orientações do Banco Mundial na área social foram determinantes na viabilização de melhores condições para o crescimento econômico e mercado de trabalho. Com esse viés, a educação passa a ser vista como mecanismo que pode contribuir para o crescimento econômico e redução da pobreza. Apesar das particularidades do ajuste estrutural proposto pelos organismos multilaterais para os países em desenvolvimento, uma pauta se desenvolveu abrangendo aspectos que vão das macro políticas até a sala de aula (TORRES, 2000). Esse pacote de reformas estabelece a prioridade dos investimentos na educação básica, tal como indica a citação a seguir:

A educação, especialmente a primária e a secundária do primeiro ciclo (educação básica), ajuda a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade e melhorando a saúde, e favorece a população de atitudes que necessita para participar plenamente na economia e na sociedade (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 15).

Para os teóricos do Banco Mundial, passa a ser indispensável à educação garantir a empregabilidade e a formação de atitudes voltadas para o trabalho. Trata-se de qualificar o trabalhador para que este participe das oportunidades oferecidas pelo mercado.

Como podemos perceber, as proposições se apoiam num discurso marcado pelo economicismo e calcado na descentralização das ações e do financiamento. O objetivo é reduzir despesas dos governos no âmbito do ensino público.

Outra frente enfatizada pelas políticas do Banco Mundial é a flexibilização do ensino, a parceria com o setor privado e os empréstimos financeiros para garantir o atendimento do perfil profissional exigido pelo mercado. A reforma da educação, segundo Fonseca (1998), priorizou os insumos escolares, deixando de lado as questões relacionadas a salário dos profissionais da educação.

Sob esse prisma, o Banco Mundial formulou orientações que submetem a educação a uma perspectiva econômica, concebendo-a como possuidora de elementos capazes de promover nos indivíduos novas mentalidades e atitudes coerentes com as necessidades dos sistemas produtivos.

Deitos (2007, p. 53), ao analisar as prioridades da reforma educativa, destaca que

A educação, além de ser fator fundamental no processo de reforma do Estado brasileiro, de acumulação e de reprodução do capital, serve também para responder e explicar a realidade social e econômica sob duas dimensões:

[...] a que a considera como ingrediente principal para o desenvolvimento econômico do país e sua integração à globalização; e a que considera para justificar as deficiências e a incapacidade do país em relação às mesmas determinações e contradições econômicas, sociais e políticas em âmbito nacional e internacional.

Deitos (2007) ainda assinala que a educação passou a cumprir uma função ideológica e econômica, sendo usada para revitalizar a sustentação das reformas nacionais difundidas pelos neoliberais. Concebida, desse modo, pelas agências multilaterais, a educação assume um papel vital para melhorar a rentabilidade econômica dos países e também justificar a ineficácia do crescimento econômico. Em resumo, a educação serve para explicar as mazelas sociais.

Nesse mesmo sentido, a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) focalizou a educação como estratégia de crescimento econômico e redução da pobreza. Segundo Oliveira (2006, p. 17), embora a CEPAL não esteja voltada diretamente para a política educacional, “[...] na última década, passou a despontar como uma das principais fontes das ideias direcionadoras das políticas deste setor em todo o continente latino-americano e região caribenha”.

Nos vários documentos publicados pela CEPAL, na década de 1990, a educação surge como o principal componente para a promoção do desenvolvimento social e sustentável para os países da América Latina e Caribe, tal como expresso a seguir:

[...] por meio da educação é possível aperfeiçoar o sistema produtivo e elevar o padrão de competitividade no mercado internacional. Para tanto, propõe-se uma educação alinhada com o mundo do trabalho para formação de habilidades necessárias à cidadania moderna e aos novos padrões produtivos exigidos pelo mercado (OLIVEIRA, 2006, p. 17).

Para reforçar o discurso neoliberal das agências multilaterais, a CEPAL, em 1992, editou o documento “Educação e Conhecimento: Eixo da Transformação Produtiva com Equidade”, no qual tentou articular educação, conhecimento e desenvolvimento. Nesse mesmo documento, há uma orientação sobre a necessidade de os países reformularem seus sistemas educativos com a finalidade de atender às exigências da reestruturação produtiva. O documento buscou formular estratégias políticas que pudessem

[...] contribuir para a criação de condições – educacionais, de capacitação e de incorporação do progresso científico-tecnológico – capazes de transformar as estruturas produtivas da região e fazê-lo num marco de progressiva equidade social (BRASIL, 1995, p. 4).

Tais orientações tiveram como intuito ressaltar que as mudanças no setor educacional devem “[...] assegurar acesso universal aos códigos da modernidade” (BRASIL, 1995, p.11). A educação é então reduzida a conteúdos mínimos, mas suficientes para desenvolver as habilidades básicas adequadas ao sistema produtivo.

Podemos dizer que a CEPAL atribuiu uma perspectiva de funcionalidade econômica à educação, pois, baseada no discurso da equidade, esta se apresenta revestida de igualdade. Assim, ao formular críticas à educação dos países em desenvolvimento, apontou para a necessidade de que fossem implementadas mudanças no setor educacional desses países, iniciando-se pela estrutura do próprio Estado, que deve avaliar e incentivar as políticas e não mais promovê-las diretamente. O documento enfatiza a importância da “cooperação (*concertación*) entre diversos agentes econômicos e políticos, visando garantir as mudanças institucionais no sistema educacional” (OLIVEIRA, 2006, p. 35).

Com o objetivo de aumentar a competitividade dos países da América Latina, a CEPAL também deu ênfase às reformas educacionais, apontando como prioridade as mudanças institucionais, baseadas em novas formas de gestão e organização das ações educacionais.

Dessa forma,

[...] a transformação da educação não consiste em aumentar aquilo de que já se dispõe, mas em transformar as formas de organização e funcionamento dos recursos disponíveis (COMISSÃO ECONÔMICA PARA AMÉRICA LATINA, 1992, p. 135).

Em outras palavras, as reformas não aumentariam os investimentos na área educacional, porém introduziriam sistemas mais flexíveis, com outra racionalidade, visando ao uso dos recursos existentes com mais eficiência. Essas mudanças institucionais direcionam para a aplicação de modelos descentralizados visando possibilitar mais autonomia às escolas que devem ser responsáveis também pela gestão e pelo financiamento, utilizando, para tanto, um sistema em que seja ampliada a participação da comunidade nas decisões e na captação de recursos financeiros.

Dentro dessas concepções, as reformas educacionais foram implantadas no Brasil e nos demais países da América Latina, integrando as estratégias políticas das agências multilaterais na reorganização do capital mundial, em cujo processo o Banco Mundial e a CEPAL influenciaram fortemente, também contribuíram para o reforço das metas contempladas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, patrocinada pela UNESCO, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial. Os documentos saídos desse fórum

[...] representam, portanto, um consenso mundial sobre uma visão abrangente de educação básica, e se constituem numa ratificação do compromisso para garantir que as necessidades básicas de aprendizagem de todos, crianças, jovens e adultos, sejam satisfeitas em todos os países (FUNDOS DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 1990, p. 3).

Essas necessidades básicas de aprendizagem, dimensionadas nos documentos, referem-se ao domínio da leitura e da escrita, bem como da expressão oral e do cálculo como condição favorável para a solução de problemas. Para

concretização desse domínio, ressaltamos que os conteúdos de aprendizagem devem expressar conhecimentos, habilidades, valores e atitudes.

Então, o Brasil, como signatário dessa Conferência, assumiu o compromisso de cumprir com todas as disposições registradas nesse sentido. Para tanto, elaborou, em 1993, o Plano Decenal de Educação para Todos, a partir do qual dava prioridade aos investimentos na educação básica. Com isso realizou um conjunto de reformas educacionais adequadas às orientações políticas previstas nos documentos elaborados pelas agências multilaterais.

Portanto, foi partindo dessas orientações, que o MEC formulou instrumentos legais, explícitos em programas e projetos educacionais, com a finalidade de implantar uma abrangente reforma educacional abrangendo diversas dimensões do sistema de ensino, tais como:

Gestão educacional, financiamento, currículos escolares, legislação, planejamento, avaliação, entre outras. A implantação dessas reformas atribuiu nova configuração à política educacional com a introdução de parâmetros economicistas que subsumam o próprio direito à educação (MARONEZE; LARA, 2009, p. 3290).

Essas dimensões, materializadas nos sistemas de ensino, trazem um novo espaço de formação e informação para o ambiente escolar, possibilitando aos alunos um maior desenvolvimento de suas capacidades no sentido de estarem aptos a intervir nos fenômenos sociais e culturais, de maneira a garantir-lhes o pleno acesso aos produtos das culturas nacionais e universais.

As políticas educacionais formuladas passavam a ser ajustadas às exigências da doutrina neoliberal visando estabelecer vários consensos. As conferências e documentos foram utilizados para reforçar as estratégias de convencimento da necessidade de urgência da reforma e influenciaram na definição de diretrizes para a implantação das políticas educacionais em âmbito nacional.

Dessa forma, levando em conta esta realidade e considerando os objetivos norteadores do presente trabalho dissertativo, na próxima seção discutiremos os impactos legais da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, com destaque para a Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que dispõe sobre o ingresso das crianças de 6 seis anos no Ensino Fundamental. Também, refletir-se-á sobre os documentos elaborados pelo Ministério da Educação para orientar o

processo de implantação do ensino fundamental de nove anos, na perspectiva de compreender-se a dimensão da política em discussão.

3 A LEI Nº. 11.274/2006 E SEUS REFLEXOS NA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Com a finalidade de cumprir o disposto na Constituição Federal de 1988 e na LDB número 9.394/1996, melhorar as condições de oferta da Educação Básica e, ao mesmo tempo, contribuir para que as crianças alcancem um melhor desempenho na vida escolar, foi editada a Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, alterando a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Aquele ato normativo deu prazo até 2010, para que os Municípios, os Estados e o Distrito Federal implementassem a obrigatoriedade para o acesso ao Ensino Fundamental de nove anos.

A promulgação dessa Lei tornou obrigatório o acesso de crianças ao Ensino Fundamental, à escola, a partir dos seis anos de idade. Essa medida teve a intenção de ampliar o tempo de permanência da criança na escola, haja vista que não havia obrigatoriedade da oferta da educação infantil, assim como ocorre com essa modalidade de ensino que é um direito público subjetivo assegurado por lei.

Destacamos ainda o fato de que um grande número de crianças das camadas populares somente inicia seus estudos com sete anos de idade, em razão da inexistência de creches e pré-escolas e da falta de vagas no sistema público de ensino.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional facultou a entrada de crianças com idade de seis anos no Ensino Fundamental, porém, essa oferta, facultativa aos Municípios e Estados, não viabilizou as condições para o atendimento educacional das crianças das classes populares. No Brasil, durante muito tempo, pesquisadores e estudiosos da infância defendiam a necessidade dessa ampliação.

Na proposta do MEC, a participação da sociedade civil e dos movimentos sociais pós-ditadura militar no debate sobre a política de ampliação do ensino fundamental era de suma importância. Todavia, observamos que esses debates não deram conta de atender às demandas geradas por essa nova estrutura da educação básica, deixando muitas dúvidas e criando equívocos principalmente quanto ao funcionamento e financiamento dessa política.

Os artigos alterados pela Lei nº. 11.274/2006, citados anteriormente, tornando obrigatório o ensino fundamental de nove anos transfere para a sociedade

o compromisso de uma política pública preocupada com a educação de qualidade, alterando a duração de anos expressa na LDB nº. 9.394/1996, que garantia:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº. 11.274/2006).

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 (MESSEDER, 2007, p. 104).

O discurso da universalização do ensino fundamental de 7 a 14 anos foi um dos fatores impulsionadores para a consolidação da Política de Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. No ano de 2005, o Censo Escolar demonstrou que o Brasil havia atingido a impressionante cifra de 97% de oferta em todo o território nacional nessa faixa etária (LEAL, 2011).

Nesse sentido, o MEC elaborou alguns documentos que foram encaminhados às Secretarias de Educação visando apoiá-las nas ações para a transição do ensino fundamental de oito para nove anos, dentre estes destacamos o documento Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais de 2004 (LEAL, 2011). As ações contidas nesse documento orientam que deveriam ser planejadas e respeitadas as especificidades do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças de seis anos, sete e oito anos de idade.

Seguiremos resgatando alguns pontos já tratados neste trabalho, tendo em vista a complexidade do objeto de estudo que impõe tal procedimento.

3.1 Os impactos legais da ampliação do ensino fundamental de nove anos

Em vários países do mundo já é uma experiência consolidada o ensino fundamental com uma maior duração, de modo que as crianças passam a iniciá-lo mais cedo. A exemplo dessa realidade, citam-se, na Europa, a Suíça e a Dinamarca.

Ao aumentar o tempo de permanência das crianças no ensino fundamental, o MEC destaca como um dos objetivos contribuir para aproximar a realidade do Brasil na área educacional de outros países da América Latina, em que

a educação básica com maior duração já é uma realidade. Conforme enfatiza esse Ministério,

[...] o Ensino Fundamental de nove anos é um movimento mundial e, mesmo na América do Sul, são vários países que o adotam, fato que chega até a colocar jovens brasileiros em uma situação delicada, uma vez que, para continuar seus estudos nesses países, é colocada a eles a contingência de compensar a defasagem constatada (BRASIL, 2004a, não paginado).

Observamos, com isso, uma tendência de tentar resgatar a qualidade do ensino brasileiro. O ensino obrigatório de oito anos era uma realidade na América Latina apenas em países como o Brasil e a Bolívia. Na Argentina e no Uruguai, a duração dessa etapa de ensino é de dez anos, e o Chile já incluiu o ensino médio como obrigatório, além dos oito anos de ensino fundamental (CABRAL, 2006).

Portanto, no continente latino-americano, o Brasil é o único país com a educação obrigatória iniciando-se aos sete anos. Na maior parte dos países dos demais continentes, inclusive na América do Norte e Europa, a criança inicia os estudos com seis anos. No entanto, as crianças argentinas, colombianas e equatorianas começam aos cinco anos de idade conforme destacado anteriormente (BATISTA, 2006).

O Relatório de Melhoramento de Educação para Todos de 2010, elaborado pela UNESCO, foi analisado pelo Jornal Estadão, em janeiro de 2011. Sob o título “Qualidade da Educação no Brasil ainda é baixa, aponta UNESCO”, o jornal ressalta que a situação do país, em relação a outros países, não é nada positiva.

Índices de repetência e abandono da escola estão entre os mais elevados da América Latina. Assim, a educação no Brasil ainda corre para alcançar patamares adequados para um país que demonstra tanto vigor em outras áreas, como a economia, por exemplo (PESSOA, 2011, p. 17).

Segundo esse Relatório, a qualidade da educação brasileira apresenta-se baixa, notadamente na educação básica, com índice de repetência escolar não somente mais elevado em relação aos demais países da América Latina, mas também em relação a outros países do mundo. Para a UNESCO, “o Brasil poderia se encontrar em uma situação melhor se não fosse a baixa qualidade do seu ensino” (PESSOA, 2011, p. 17).

Conforme Zan (2005), a ampliação do ensino fundamental para nove anos no Brasil não deve ser vista como uma condição para que o país se equipare aos demais países da América Latina, que já possuíam mais anos de escolarização, pois esta seria também uma estratégia para uma participação mais relevante no campo comercial.

A esse respeito, Zan (2005, p. 1) assim ressalta:

Possivelmente, essa iniciativa significaria uma ação no sentido de aproximação desses países, contribuindo assim para a consolidação do [Mercado Comum do Sul] MERCOSUL. Acredito que são necessários estudos mais aprofundados para desvendar o caráter das orientações políticas que sustentam essa mudança no sistema de ensino brasileiro.

Convém salientar que qualquer que seja a intenção do aumento de anos para o ensino fundamental, as ações empreendidas devem ser imbuídas de responsabilidade e compromisso do governo e de todos os agentes que trabalham com a educação escolar.

Nessa perspectiva, visando garantir o disposto na legislação específica, o MEC passou a desenvolver, desde 2004, ações voltadas para as mudanças no ensino fundamental, conforme preceituava a LDB. Em 2006, com a promulgação da Lei nº. 11.274, que estabeleceu o ano de 2010 como prazo para que ocorresse a implantação do Ensino Fundamental de nove anos em todo o país, a partir de então observou-se um forte movimento dos sistemas de ensino em adotar as medidas para que ocorresse essa adequação (BRASIL, 2006a).

A implantação da política em foco tem envolvido muitas discussões e polêmicas entre políticos, autoridades educacionais das três instâncias, gestores das escolas, educadores e pais de alunos. Todo esse embate justifica-se pela existência das inúmeras dúvidas que permearam todo o processo.

A promulgação da Lei nº 11.114, de 2005, por exemplo, pode ser citada como um grande problema para a ampliação da escolaridade. No decorrer deste trabalho, voltaremos a debater as implicações dessa ampliação para a nova estrutura do ensino fundamental de nove anos.

Considerando o disposto na aludida Lei, o MEC adotou algumas providências com vistas a orientar o processo de implantação do ensino fundamental de nove anos nos Municípios, Estado e na rede particular de ensino. Dentre elas, destaca-se o cumprimento da meta de escolarização do segmento populacional na faixa etária de 6 a 14 anos reiterada pelo PNE 2001 – 2011.

Quanto aos marcos legais, no sentido da ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, ressaltamos a Lei nº. 5.692/71, que alterou artigos da LDB nº. 4.024/61 e o ensino de 1º e 2º graus no país, expandindo de quatro para oito anos o período da escolaridade obrigatória, integrando o denominado ensino primário com o ginásio, que passou a ser chamado de 1º grau. Tal ampliação da escolaridade obrigatória significou uma medida visando eliminar-se a dualidade do sistema educacional brasileiro. Conforme comentário de Souza (2008, p. 267): “a lei atendia ao disposto na Constituição de 1967, eliminando, pelo menos formalmente, a concepção de ensino primário e ginásial, substituindo-a por uma escola integrada de educação fundamental”.

A histórica dualidade superada de maneira formal diz respeito às diferenças sociais da cultura humanista e literária dominante na estrutura curricular do ensino secundário com acesso de poucos alunos, “tida como símbolo de classe e por isso disputada socialmente, gozando de *status* e prestígio” (SOUZA, 2008, p. 290).

A alteração de ensino de 1º grau para ensino fundamental foi definida pela LDB nº. 9.394/1996, mas permaneceu a duração de oito anos. A nova LDB institui a educação básica composta por três etapas: educação infantil: creches, até três anos de idade, e pré-escola, de quatro a seis anos (art. 29); ensino fundamental e o ensino médio (BRASIL, 1996).

Conforme já destacado neste trabalho, para viabilizar a compreensão dos dispositivos legais e objetivando contextualizar a realidade do ensino fundamental de nove anos nas várias regiões do país, foram adotadas várias estratégias, organizadas pelo MEC, dentre elas, a realização de encontros regionais com a participação de Secretarias de Educação municipais e estaduais, oportunidade em que foi elaborado o documento intitulado “Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais”. Este foi publicado pela Secretaria de Educação Básica do MEC, no ano de 2006, e passou a ser “referência nacional para as questões pedagógicas, administrativas e de avaliação no que se refere à inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2004a, não paginado).

Outro documento “Passo a Passo do Processo de Implantação”, do MEC, reafirma o direito público subjetivo ao ensino fundamental, apresentando os seguintes objetivos para o ensino fundamental de nove anos:

[...] a) melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica; b) estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade; c) assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento (BRASIL, 2009, p. 5).

O referido documento reafirma que a ampliação justifica-se pela necessidade de inclusão de um maior número de crianças no sistema educacional brasileiro, em especial aquelas dos setores populares. Conforme Saveli (2009, p. 1), as crianças dessas camadas sociais, ao entrarem na escola um ano mais cedo, terão possibilidades de serem mais bem sucedidas nos seus estudos acadêmicos.

Entretanto, é importante salientar que o aumento da escolaridade não garante efetivamente a qualidade desse tempo escolar; o próprio MEC reconhece isso ao destacar que “[...] a maior aprendizagem não depende do aumento do tempo de permanência na escola” (BRASIL, 2004a, não paginado).

No que diz respeito ao processo de consolidação da nova estrutura da educação básica, o Ministério da Educação editou a Resolução nº. 4, de 13 de julho de 2010, referente às Diretrizes Curriculares para a Educação Básica. De acordo com o art. 21 dessas Diretrizes, as fases do processo educacional brasileiro deverá organizar-se da seguinte forma:

- I - a Educação Infantil, que compreende: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-escola, com duração de 2 (dois) anos;
- II - o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, é organizado e tratado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais;
- III - o Ensino Médio, com duração mínima de 3 (três) anos (BRASIL, 2010a, não paginado).

As Diretrizes reafirmam a estrutura do ensino fundamental com nove anos de duração, ao mesmo tempo que ressaltam a necessidade de articulação entre as etapas da educação básica.

Nesse aspecto, está inserida a Lei nº. 11.274/06, como mecanismo legal no âmbito da expansão do acesso à educação obrigatória, cabendo ao Estado a responsabilidade por viabilizar as condições necessárias para que a escolarização das crianças ocorra garantindo o seu acesso à escola de ensino fundamental a partir de seis anos de idade.

A partir dos determinantes legais na nova Lei, as ações (medidas necessárias) implantadas pelo MEC para que se concretizasse a ampliação do

ensino fundamental para nove anos envolveram vários órgãos, conselhos, instituições públicas e outros, aos quais foram atribuídas competências. Nesse sentido, coube aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação elaborar, discutir, aprovar e publicar pareceres e resoluções referentes à Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos (BRASIL, 2009).

Quanto às competências das Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação, contemplaram: “atualização da proposta pedagógica, formação de professores, as condições de infraestrutura e os recursos didático-pedagógicos apropriados, bem como sobre a organização dos tempos e espaços escolares” (PESSOA, 2011, p. 25). Observamos que o MEC aponta as atribuições de cada órgão, instâncias para a devida efetivação da política de ampliação, em virtude da grande abrangência desta para o sistema brasileiro de ensino.

A regulamentação dos Planos de Implementação do Ensino Fundamental de 9 anos, correspondente a cada sistema de ensino, segundo o MEC, deveria, a partir de sua elaboração, garantir a articulação entre as Secretarias de Educação e os Conselhos de Educação.

As diretrizes (orientações) normativas e pedagógicas, que fundamentaram o mencionado documento, estão contidas nos Pareceres nº. 06, de 8 de junho de 2005, que estabeleceu as normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração e o de nº.4, de 20 de fevereiro de 2008, que reafirma a importância de um novo ensino fundamental, com matrícula obrigatória para as crianças a partir dos seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo. Esses pareceres apontam ainda para a necessidade de (BRASIL, 2005b, 2008):

- a) Estudo da demanda de matrículas no ensino fundamental;
- b) Planejamento da quantidade de turmas no ensino fundamental;
- c) Redimensionamento da educação infantil, sem prejuízos em sua oferta e qualidade, bem como a preservação de sua identidade pedagógica;
- d) Redimensionamento do espaço físico;
- e) Reorganização do quadro de professores, se necessário;
- f) Formação inicial e continuada de professores e demais profissionais da educação;
- g) Adequação e aquisição de mobiliário e equipamentos;
- h) Adequação e aquisição de material didático-pedagógico;

- i) Garantia de transporte e merenda escolar;
- j) Reorganização administrativa para a escola e a secretaria de educação, e;
- k) Processos de avaliação, em especial para o ciclo da infância, quais sejam, os três primeiros anos da etapa do ensino fundamental.

Percebemos que os elementos constitutivos do documento em pauta são das mais variadas ordens do estudo das demandas das matrículas para os anos iniciais do ensino fundamental à avaliação da aprendizagem, o que reflete, portanto, a dimensão pedagógica e administrativa na nova estrutura de educação básica.

Ressaltamos que o Ministério de Educação orienta ainda quanto aos princípios para adequação do processo educacional frente às demandas do ensino fundamental de nove anos. Segundo esse Ministério, os princípios orientadores dessa proposta objetivam garantir o alcance de fins e objetivos do processo educativo no contexto da política em foco, considerando os seguintes aspectos (BRASIL, 2009, p. 13):

- a) promoção da autoestima dos alunos no período inicial de sua escolarização;
- b) as diferenças e as diversidades no contexto do sistema nacional de educação, presentes em um país tão diversificado e complexo como o Brasil;
- c) não aplicação de qualquer medida que possa ser interpretada como retrocesso, o que poderia contribuir para o indesejável fracasso escolar;
- d) os gestores devem ter sempre em mente regras de bom senso e de razoabilidade, bem como tratamento diferenciado sempre que a aprendizagem do aluno o exigir.

Dessa forma, com vista a orientar o início do ano letivo de 2009, o MEC encaminhou às escolas públicas brasileiras e às Secretarias de Educação publicações compostas por cinco cadernos intitulados: “Indagações sobre Currículo”, cada um deles tratando de um tema referente à estrutura curricular e, ainda, contendo orientações pedagógicas às escolas, visando oferecer subsídios às discussões sobre o currículo escolar, visto que “[...] um novo Ensino Fundamental requer um currículo novo [...]” (BRASIL, 2009, p. 14).

Vale enfatizar que no tocante à organização pedagógica e sobre o projeto político-pedagógico, as orientações consistiam em que cada escola deveria ter o seu projeto pedagógico próprio, ressaltando também a importância das mudanças na avaliação de aprendizagem, a partir da ampliação do tempo de permanência na escola.

De modo geral, as medidas implantadas visavam, segundo o MEC, orientar toda a comunidade escolar para os debates necessários sobre as questões polêmicas que tais mudanças implicavam. Em conformidade com o art. 30 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos, o MEC direciona o trabalho com os três primeiros anos pretendendo assegurar:

- I – a alfabetização e o letramento;
 - II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, da Literatura, da Música e demais artes, da Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;
 - III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.
- § 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos (BRASIL, 2010b, p. 8).

Nesse sentido, o documento contempla a recomendação para que os três anos iniciais do ensino fundamental sejam vistos de forma sequencial, de modo a garantir a continuidade do processo de aprendizagem. Entretanto, o fato de ser colocado no documento o entendimento de que é necessário considerá-lo dessa maneira, parece gerar o risco de essa orientação não ser obedecida pelos sistemas de ensino.

No que se refere principalmente à adoção dos ciclos pelos sistemas de ensino, observamos no contexto da ampliação da escolaridade que essa tendência foi muito forte. Tal tendência, de organização da escolaridade, encontra-se na LDB, no art. 23, que estabelece:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados [...], sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996, não paginado).

A organização da escolaridade em ciclos, portanto, foi uma forte manifestação no processo de implantação do ensino fundamental de nove anos que o MEC defendeu tendo em vista a nova reestruturação da educação básica.

Essas são, portanto, algumas considerações sobre o processo de ampliação do ensino fundamental para nove anos no sistema educacional brasileiro.

No próximo capítulo trataremos de discutir o referido processo na Rede Pública Municipal de Educação de São Luís.

3.2 Reflexões sobre as concepções de criança do ciclo da infância no ensino fundamental de nove anos

A expansão do tempo em que o aluno permanece na escola mediante o acréscimo de mais um ano no ensino fundamental, conforme reiteradas vezes abordamos no presente texto, obviamente, não contribuirá para um melhor aproveitamento escolar a longo prazo, se durante o tempo em que o aluno estiver no ambiente escolar não forem proporcionadas as condições necessárias quanto à estrutura para atender as suas particularidades, visando proporcionar-lhe atendimento escolar na perspectiva de atendimento de seus aspectos, biológicos, sociais, pedagógicos, entre outros.

Na análise do documento norteador dessa ação, elaborado pela SEMED, verificamos nas orientações gerais que o ensino fundamental de nove anos é orientado pelo seguinte pressuposto:

[...] a aprendizagem não depende apenas do aumento do tempo de permanência na escola, mas também do emprego mais eficaz desse tempo: a associação de ambos pode contribuir significativamente para que os estudantes aprendam mais e de maneira mais prazerosa [...] (BRASIL, 2006b, p. 9).

À luz de tal pressuposto, acreditamos que não é suficiente a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, mas, também, que devem ser feitas as devidas adaptações no espaço escolar para que o atendimento pedagógico lhe propicie as condições adequadas, a fim de impactar positivamente no seu desenvolvimento.

Em relação a essa questão, o MEC ressalta:

A organização do novo Ensino Fundamental com nove anos de duração e, conseqüentemente, da proposta pedagógica, implica a necessidade imprescindível de um debate aprofundado sobre essa proposta, sobre a formação de professores, sobre as condições de infra-estrutura e sobre os recursos didático-pedagógicos apropriados ao atendimento e o essencial: a organização dos tempos e espaços escolares e tratamento, como prioridade, o sucesso escolar (BRASIL, 2009, p. 11).

Com a implantação do ensino fundamental de nove anos, conforme percebido nos documentos legais, retoma-se a defesa da escola como um organismo com vida, que deve refletir o meio social do qual o aluno faz parte. Daí as orientações quanto à necessidade de sua reformulação, para acolher as crianças aos seis anos, nesta nova estrutura do ensino fundamental.

Assim, a proposta é que a escola transforme-se em uma escola para a infância, ou seja, um espaço em que “os afetos, as brincadeiras, os saberes, os calores, a seriedade e o risco estejam presentes” (SAVELLI, 2009, p. 2). Mas, quais são as condições necessárias para que efetivamente se possibilite esse espaço de aprendizagem significativa para essas crianças?

É necessário que a adaptação curricular, bem como todas as mudanças no trabalho pedagógico englobem os conteúdos necessários para esse atendimento e que as rotinas, expressão do trabalho em sala de aula, viabilizem práticas significativas visando estimular, aguçar o desenvolvimento da curiosidade, criatividade, o interesse, o desejo de aprender. O trabalho, no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos com as crianças de 6 (seis) anos de idade, deve ocorrer de maneira que atenda às suas necessidades, considerando que estas são apresentadas aos sete anos de idade e possuem aspectos do desenvolvimento físico, cognitivo e emocional peculiares a essa faixa etária.

A seleção dos conteúdos programáticos da escola de nove anos, nessa perspectiva, precisa levar em consideração a forma como os alunos estão sendo atendidos, especialmente quando o alunado é formado por crianças muito pequenas como as de seis anos de idade.

Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ressaltam que as

[...] adaptações resguardam o caráter de flexibilidade e dinamicidade que o currículo escolar deve ter, ou seja, a convergência com as condições do aluno e a correspondência com as finalidades da educação na dialética de ensino e aprendizagem [...] (BRASIL, 1998a, p. 16).

É importante salientar que a Secretaria Municipal de Educação de São Luís adotou ainda os PCN como referência para a estruturação curricular do ensino fundamental, o que reafirma o alinhamento dessa Rede às orientações da política nacional para a nova estrutura da educação básica. Esse processo é reiterado

quando essa Secretaria aponta que os elementos constitutivos para a organização do ensino fundamental devem abranger:

[...] o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil; sendo que o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos/as alunos/as; alertando que a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, enfatizando que o ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia [...] (SÃO LUÍS, 2009a, p. 12).

A necessidade imperiosa de adequação do ambiente escolar, no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, para atender às crianças com seis anos de idade constituiu-se, como já mencionado, um grande desafio nesse processo. Os documentos elaborados pelo MEC, conforme podemos identificar nas suas apresentações, tiveram como um dos objetivos subsidiar os sistemas de ensino no processo de reestruturação de suas propostas curriculares.

Destacamos ainda que a proposta para atender às crianças nesse novo ensino fundamental está fundamentada nos estudos de Jean Piaget, Vygotsk e Wallon. Esses estudos centram-se no desenvolvimento infantil e na cognição humana e constituem subsídio de suma importância para se repensar o atendimento educacional das crianças.

O aspecto ligado ao desenvolvimento infantil, à linguagem escrita e à aprendizagem é discutido no documento do MEC intitulado “As crianças de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos”. O referido material aborda a partir desses teóricos, a noção de cultura infantil e as inter-relações com outros sujeitos e diferentes grupos sociais e principalmente a aprendizagem da linguagem escrita no contexto do ensino fundamental de nove anos.

Alinhada às diretrizes do projeto de educação nacional, a Secretaria Municipal de Educação de São Luís ressalta as valiosas contribuições de Piaget, Vygotsk e Wallon, de modo a fundamentar sua política de inclusão das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental, norteadas pelos pressupostos sobre desenvolvimento, construção do conhecimento, ensino-aprendizagem e experiência. Salientamos também a necessidade de um novo olhar sobre a concepção de infância e de criança, ao defender que enquanto sujeito de direito, este precisa ser respeitado e valorizado (SÃO LUÍS, 2005).

Tal postura está expressa nos fundamentos que a SEMED defende, tendo em vista o trabalho pedagógico com as crianças do ensino fundamental de nove anos a ser desenvolvido pelas escolas que integram a Rede Pública Municipal de Educação de São Luís, assim expresso: “esse trabalho deve garantir a [...] concretização dos fins sociais e culturais, de socialização que se atribui à educação escolarizada” (SÃO LUÍS, 2005, p. 24).

Compreendemos que apreender a criança, como sujeito histórico que participa desse processo, fortalece as correntes que tendem a romper com paradigmas que historicamente a conceberam como um sujeito desprovido de desejos, necessidades e cultura (FREITAS, 1997).

Com base nesse entendimento, enfatizamos que a Rede em seus documentos explicita a necessidade de garantir melhores condições de aprendizagem aos seus alunos, conforme destacado ao longo deste texto, ao apontar os aspectos necessários à ação pedagógica no âmbito do ensino fundamental de nove anos. Para a Secretaria Municipal de Educação de São Luís, essa ação precisa:

- a) Considerar os aspectos afetivos e relacionais que possibilitarão às crianças sentirem-se bem na escola e terem vontade de aprender e de participar das atividades que se realizam;
- b) Conhecer o nível de desenvolvimento real das crianças, os seus conhecimentos e as suas experiências prévias em relação às situações e aos conteúdos proporcionados na escola;
- c) Incidir no nível de desenvolvimento potencial das crianças, o que significa criar situações de aprendizagem que elas talvez não possam resolver sozinhas, podendo, entretanto, resolver com a ajuda do professor ou com a colaboração das outras crianças consolidando capacidades.

Percebemos, pois, que a ação pedagógica na nova estrutura do ensino fundamental de nove anos valoriza o diálogo com os pressupostos teóricos defendidos por Vygotsk, Piaget e Wallon. Essa posição está expressa nos documentos da Secretaria Municipal de Educação de São Luís, quando esta afirma a importância da ação pedagógica que considere a criança como um ser íntegro e sujeito de sua história, como pessoa em processo de desenvolvimento ativo na construção do conhecimento (SÃO LUÍS, 2005).

Observamos nesse contexto que a organização curricular da SEMED para o ensino fundamental de nove anos está subsidiada nos pressupostos defendidos por esses teóricos, tendo em vista a defesa da inclusão das crianças de seis anos na escola de qualidade.

Desse modo, considerando a importância das contribuições dessas abordagens para a organização e implementação da proposta norteadora dessa ação pela SEMED, discutimos a seguir o aporte teórico de Vygotsk, Piaget e Wallon, como forma de aprofundar um pouco mais o entendimento sobre a importância e os reflexos de suas teorias para a política em debate.

Inicialmente destacamos que a evolução das funções psíquicas da criança está diretamente coadunada com a formação da cultura humana como consequência das relações interpessoais com a sociedade da qual faz parte. A esse respeito, Vygotsky entendeu essa apropriação em decorrência da educação e do ensino intermediados pelos adultos ou vivência com as pessoas mais próximas e mais experientes (FREITAS, 1994).

O desenvolvimento cognitivo foi compreendido como uma consequência do conteúdo a ser apropriado e das relações que ocorrem ao longo do processo de educação e ensino. Nesse aspecto, o aprendizado precede o desenvolvimento. A criança vai se desenvolvendo à medida que, orientada por adultos ou companheiros, se apropria da cultura elaborada pela humanidade. Assim, o desenvolvimento se processa e se produz no processo de educação e ensino, constituindo ambos uma unidade indissolúvel (FREITAS, 1994).

Na concepção de Vygotsky, as crianças iniciam sua aprendizagem antes do ensino formal adquirido na escola. A aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem interdependentes, desde o nascimento da criança. Logo, a aprendizagem escolar não se inicia do zero, visto que cada criança, ao ingressar na escola, já se constitui de experiências adquiridas no meio sociocultural, cabendo ao meio escolar possibilitar-lhe, através de atividades práticas conscientes e críticas, uma aprendizagem construtiva (FREITAS, 1994).

Essa experiência é expressa pela criança através do aprender a falar; ela nomeia objetos, conversa com adultos, com as pessoas ao seu redor e adquire informações que respondem às suas indagações, imita comportamentos, realiza atividades com quantidades e operações cognitivas simples, o que lhe proporciona o acúmulo de experiências de aprendizagem pré-escolares relacionadas a conceitos

espontâneos construídos a partir de suas experiências no cotidiano, no contato com as pessoas de seu meio, de sua cultura, de forma concreta (AGUIAR, 1998).

Vale questionar, então, que conhecimentos são fundamentais e indispensáveis à formação das crianças. A esse respeito, segundo a abordagem histórico-cultural, no processo de construção do conhecimento a criança, inicialmente, utiliza os conceitos referidos sem tomar consciência do seu uso, uma vez que sua atenção está centrada no objeto referência do conceito e não no ato do pensamento.

A consciência, ou seja, a capacidade de defini-los por meio de palavras, de operar com eles, somente é obtida mais tarde, com a aquisição dos conceitos científicos que ocorre na escola, os quais constituem um ato real e complexo do pensamento, que não pode ser ensinado mediante treinamento e sim através da troca de experiência com adultos.

Essa perspectiva teórica leva-nos a compreender que o pensamento somente é operado quando o próprio desenvolvimento mental da criança alcançar o nível indispensável, que exige a evolução de funções, tais como: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar. Dessa forma, os conceitos não são apreendidos de maneira mecânica, no entanto, envolvem-se com o auxílio de uma atividade vigorosa desenvolvida pela criança (AGUIAR, 1998).

Sobre a aquisição do conceito científico pela criança, esta acontece na escola, por conseguinte, a aprendizagem escolar se constitui uma das principais fontes de construção de conceitos. Representa também um meio fundamental para o direcionamento do desenvolvimento mental. Afinal, ao se transmitir à criança um conceito sistemático, são ensinadas coisas que ela não pode ver ou vivenciar diretamente, pois a relação com um objeto é intermediada por meio de um conceito científico. Reiteramos, dessa maneira, a compreensão de que

[...] a formação de conceitos não se inicia na escola, mas, muito antes, nas experiências da criança no mundo físico e social, cabendo ao ensino formal a importante missão de propiciar condições para desenvolver na criança o processo de percepção generalizante. Ele desempenha, assim, um papel decisivo na conscientização da criança sobre os próprios processos mentais. Os conceitos aprendidos na escola, com o seu sistema hierárquico de inter-relações, parecem constituir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, [...] (AGUIAR, 1998, p. 20).

A partir da análise da citação acima, depreendemos que a aprendizagem escolar tem um papel decisivo e importante na tomada de conscientização da criança em relação aos seus processos mentais, considerando que na sua consciência reflexiva, alcançada através do acesso aos conhecimentos científicos, estes, posteriormente, são transferidos para os conceitos do cotidiano.

Os dois processos (espontâneo e científico) se relacionam e se influenciam constantemente, fazendo parte de um único processo, qual seja, o desenvolvimento da formação de conceitos, que, embora em direções opostas, estão intimamente relacionados.

Ainda segundo Vygotsky (1984 apud FREITAS, 1994), as possibilidades de aprendizagem despertam os processos internos de desenvolvimento que as crianças alcançam, pois, ao considerar suas ações de forma independente, enquanto desenvolvimento real, quando ainda estão em formação, referem-se ao nível potencial dos seus processos mentais que já se estabeleceram, representando um estágio amadurecido desse processo. Essa capacidade potencial do indivíduo deve ser considerada no processo de construção do conhecimento.

Com base nesse pressuposto, Vygotsky (1984 apud FREITAS, 1994) elaborou o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que tem importantes implicações no processo educacional. Conforme esse conceito, o bom ensino é aquele que se direciona para as funções psicológicas emergentes. Assim sendo, o ensino deve incidir sobre a zona de desenvolvimento proximal, estimulando processos internos maturacionais que acabam por se efetivar, passando a constituir suporte para outras aprendizagens.

Ademais, na dimensão sócio-histórica de Vygotsky, as brincadeiras, o jogo, são atividades próprias da infância. Através delas a criança inventa uma realidade, desenvolve a imaginação e cria símbolos. Tem-se, assim, uma atividade social, envolvendo a cultura e o social. Isso caracteriza, então, uma atividade humana criadora, em que por meio da imaginação ocorre a fantasia sobre a realidade, havendo uma interação na produção de outros desafios relacionados à interpretação, expressão e ação das crianças. E, ainda, novos modos para a construção de relações sociais envolvendo vários sujeitos, crianças e adultos (VYGOTSKY, 1998).

Face ao exposto, percebemos a grande influência do brincar e das brincadeiras no desenvolvimento das crianças. Pois,

é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não por incentivos fornecidos por objetos externos (WAJSKOP, 1995, p. 62-69).

Portanto, o brinquedo ajudará a desenvolver uma diferenciação entre a ação e o significado. A criança, com o seu evoluir, passa a estabelecer relação entre o seu brincar e a ideia que tem dele, deixando de ser dependente dos estímulos físicos, ou seja, do ambiente concreto que a rodeia (VYGOTSKY, 1998).

Na visão de Vygotsky (1999), os jogos e brincadeiras têm funções efetivas no desenvolvimento da criança. Por isso, possuem grande importância nesse contexto. Para esse autor, a brincadeira pode exercer um papel fundamental no desenvolvimento físico e mental da criança, uma vez que o aprendizado se dá por interações, a partir do jogo lúdico e do jogo de papéis, como brincar de mamãe e filhinha, o que possibilita a atuação na zona de desenvolvimento proximal do indivíduo.

Em outras palavras, significa dizer que são criadas condições para que determinados conhecimentos e/ou valores sejam consolidados, ao exercitar nos planos imaginativos capacidades de imaginar situações, representar papéis, seguir regras de conduta de sua cultura (só a mamãe que pode colocar a filhinha de castigo) e outros (VYGOTSKY, 1999).

Para Vygotsky (1999, p. 12), “o jogo da criança não é uma recordação simples do vivido, mas, sim, a transformação criadora das impressões para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações dela mesma”. O jogo representa uma transformação na qual é bem evidente a criação de um novo ambiente que atenda ao eu de cada criança. O objetivo do jogo educativo é o desenvolvimento geral. Considerando esse aspecto, teceremos um breve comentário a respeito de quais aspectos os jogos educativos ajudam no desenvolvimento da criança. Dessa forma, no campo escolar, o jogo pode se constituir um meio para o desenvolvimento social, emocional e intelectual dos educandos.

Nesse sentido, o professor das primeiras séries iniciais pode e deve adotar a brincadeira. Porém, mais importante que esse fato é determinar quais os objetivos que pretende alcançar, para que a experiência seja significativa. Afinal, “Ensinar a brincar”, de maneira a mediar ações na zona de desenvolvimento

proximal é uma condição de facilitar o crescimento dos educandos (NEGRINE, 2002).

Sendo assim, há uma projeção da criança no mundo dos adultos, no qual ela procura desempenhar atividades, comportamentos e hábitos para os quais não tem preparo em razão de sua idade cronológica. A brincadeira possibilita-lhe a criação de processos de desenvolvimento com matizes do real, proporcionando o seu desenvolvimento cognitivo.

Desse modo, a atividade lúdica é uma ação inerente ao ser humano, independentemente de sua origem, tempo e cultura. E, além de ser uma ação livre, constitui-se um meio de expressão cultural, denota valores, sociabiliza e prepara a criança para ocupar futuramente um lugar na sociedade. A ação lúdica possibilita o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social do indivíduo, permitindo-lhe a encenação do mundo real, sem perigos e sem riscos, sendo um instrumento de descobertas e revelações.

Diante disso, o MEC aponta esses pressupostos para orientar o trabalho pedagógico com as crianças do ciclo da infância, principalmente o trabalho com a linguagem. Destaca a importância dos jogos e das brincadeiras no processo de aquisição e aprendizagem desse objeto de ensino e enfatiza, ainda, a necessidade de organizar o ensino de forma a propiciar

[...] a iniciativa e as interações entre as crianças. Criando espaços em que a vida pulse, onde se construam ações conjuntas, amizades sejam feitas e criem-se culturas. Colocando à disposição das crianças materiais e objetos para descobertas, ressignificações, transgressões (BRASIL, 2007, p. 44).

Nessa perspectiva, observamos que para a organização do trabalho pedagógico na escola de nove anos é necessário, resgatar a relação existente entre o brincar, a cultura e o conhecimento (BRASIL, 2007), como possibilidade para que seja criado um espaço de aprendizagem significativa no qual a criança, de posse dos recursos didáticos, possa interagir construindo conceitos, ampliando conhecimentos e ainda relacionando-se com seus pares.

Tomando como referência essas orientações, a Secretaria Municipal de Educação de São Luís busca redimensionar as bases curriculares de sua proposta educativa na perspectiva de fortalecer o entendimento de que todas as crianças,

[...] mesmo em diferentes culturas, têm a capacidade de recriar e significar o mundo ao seu redor a partir do seu poder de imaginação e fantasia, pela

capacidade de criar um mundo a partir do seu próprio modo de ver a realidade (SÃO LUÍS, 2009a, p. 84).

Norteadas por esse entendimento, a Secretaria Municipal de Educação de São Luís novamente manifesta a necessidade de orientar as bases curriculares da proposta, de forma a atender às demandas de aprendizagem apresentadas pelas crianças ingressas no ensino fundamental de nove anos. De acordo com o que está expresso em seus documentos, a configuração da política de ampliação do ensino fundamental na Rede focaliza o trabalho pedagógico com o ciclo da infância.

Leal (2011, p. 117) destaca que um dos grandes desafios enfrentados, tendo em vista a efetivação da política de ampliação da escolarização de nove anos consiste justamente em “pensar a criança de seis anos em todas as suas dimensões, oportunizando condições para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e sócio-afetivo”.

Às escolas da Rede Pública Municipal de Educação de São Luís cabe o desafio de defender e implementar a política em discussão, respeitando as crianças em seus tempos de aprendizagem. Verifica-se, porém, que as intenções previstas nos documentos muitas vezes não são efetivamente colocadas em prática. No que se refere à ampliação da escolaridade, por exemplo, o desafio é estruturar uma proposta pedagógica que de fato atenda às demandas de aprendizagem das crianças do ciclo da infância.

Neste caso, podemos citar a necessidade de investimento em política de formação continuada dos professores que atuam com essas crianças, o que por sua vez envolve investimentos nem sempre priorizados.

Ainda com relação ao desenvolvimento e à aprendizagem, a reflexão se fundamentará em Jean Piaget (1896-1980), psicólogo, especialização em Biologia, que estudou como ocorria a construção do conhecimento pela criança. Com este objetivo, juntou-se a outros dois psicólogos franceses, chamados Binet e Simone, e buscou descobrir como se constroem as noções de tempo, espaço, objeto, causalidade, por exemplo, para então entender a origem e a evolução do pensamento humano nas crianças das escolas francesas.

Ao analisar as respostas dessas crianças, ficou comprovado que elas mesmas se interessaram pelas respostas erradas. Dessa análise, concluiu que as respostas eram erradas somente se analisadas de acordo com o ponto de vista do

adulto. Assim, inferimos que as respostas infantis seguem uma lógica própria, isto é, estão certas, considerando-se a idade que a criança possui.

Diante disso, Piaget (1998) concluiu que a lógica da estrutura mental da criança difere qualitativamente da estrutura mental do adulto. Partindo desse ponto, o referido autor passou a investigar como e através de qual mecanismo a lógica infantil desenvolve-se até alcançar a lógica adulta, tendo por base a interação com o mundo.

Piaget destacou-se por seu trabalho no campo da inteligência infantil e passou grande parte de sua vida profissional interagindo com as crianças e analisando seu processo de raciocínio. Os estudos realizados por esse estudioso refletiram nos campos da psicologia e pedagogia. Sua teoria está baseada em elementos fundamentais, a saber:

A estrutura, que se refere aos aspectos biológicos; a função, que trata das tendências básicas da espécie e o conteúdo, que se refere aos dados comportamentais. A inteligência manifesta-se através de suas ações, que são geralmente aplicadas a várias situações problemas. Também apresenta um certo planejamento das suas ações, o que é uma característica crescente da sua inteligência (PIAGET, 1998, p. 20).

Baseando-se também nos estudos de Piaget, a Secretaria Municipal de Educação de São Luís reafirma a importância das contribuições desse estudioso para o processo de aprendizagem das crianças, ao enfatizar que tais contribuições impõem a necessidade de mudança na ação escolar (SÃO LUÍS, 2005).

Convém salientar, no entanto, que ele não atribui à brincadeira conceituação específica. Concebida como uma ação assimiladora, a brincadeira passa a ser vista como um meio de expressão de conduta. Portanto, possui características cujas metáforas incluem termos encontrados no Romantismo e na Biologia.

Ao situar a brincadeira no contexto da inteligência e não na estrutura cognitiva, Piaget estabelece distinção na produção de conhecimentos. Caracteriza-a como um processo que envolve assimilação, incluso no conteúdo da inteligência, próximo à aprendizagem.

Conforme Piaget (1998), os jogos são essenciais na vida da criança. Inicialmente tem-se o jogo de exercício no qual a criança repete uma determinada situação por prazer, a fim de vivenciar seus efeitos.

Dos 2 aos 3 e de 5 a 6 anos é a chamada fase pré-operatória. Nesta fase, evidencia-se a ocorrência dos jogos simbólicos, que atendem à necessidade da criança de não apenas relembrar mentalmente o evidenciado por ela, mas também de usar a representação (PIAGET, 1998).

A fase seguinte denomina-se de jogos de regras. Estes são praticados e transmitidos socialmente de criança para criança, aumentando a importância em conformidade com a evolução do seu desenvolvimento intelectual e social.

Assim, para Piaget (1998, p. 22), o jogo constituiu-se “expressão e condição para o desenvolvimento infantil, já que as crianças quando jogam assimilam e podem transformar a realidade”. Conseqüentemente, o jogo de regra permite analisar, por meio das respostas, informações acerca dos conhecimentos e conceitos.

Por sua vez, os níveis de conhecimento, que ocorrem paralelamente ao desenvolvimento cognitivo da criança, podem ser classificados como: motor, egocêntrico, de cooperação e de decodificação de regras.

A modalidade lúdica surge em crianças de 5 anos de idade, porém começa a se desenvolver melhor no período de 7 aos 12 anos, estendendo-se durante toda a vida do indivíduo. Sua principal característica é, como o próprio nome sugere, ser determinado por regras, conjunto sistemático de leis, supondo a participação de parceiros, os quais devem respeitá-las de forma igualitária.

Piaget (1998) considera o jogo de regras como atividade lúdica do ser socializado, porque, após a fase do jogo egocêntrico das crianças, estas começam a perceber a cooperação entre os parceiros.

No que se refere às crianças alfabetizadas, Piaget destaca que há uma sensível diferença entre jogos para crianças alfabetizadas ou não. Posto que, para as últimas, os jogos expressam leituras da realidade e uma ferramenta para a compreensão de relações entre elementos significantes, ou seja, ligando palavras, fotos, desenhos, cores e outros e seus verdadeiros significados (objetos).

Ainda segundo Piaget (1998), nessas relações se destacam quatro etapas: a) os índices que são relações estreitamente ligadas aos significados, como a pegada de um animal mostrando sua presença no local; b) os sinais, significando relações que indicam as etapas e marcações dos jogos, por exemplo, apito ou sinais de início e término das etapas; c) os símbolos que indicam relações distantes entre o significante e o significado, como fotos, desenhos, esquemas; d) os signos

representado elementos significantes independentes dos objetos, através das palavras e números (ANTUNES, 2003).

Aplicando essas etapas, a seleção deverá evoluir de jogos estimuladores de índices aos de signos. Desse modo, aqueles que estimulam o tato, a audição, o paladar, devem preceder àqueles que se apoiam em sinalizações e, posteriormente, tornam-se totalmente válidos levando à descoberta de símbolos (pesquisar revistas, recortar, desenhar, dramatizar). Só em seguida deveriam vir aqueles que exploram os símbolos e pressupõem o entendimento de letras e desenhos de objetos correlatos às palavras.

Dando continuidade à apresentação dos pressupostos teóricos que fundamentam a proposta da Secretaria Municipal de Educação de São Luís com o trabalho com a criança do ciclo da infância, discorreremos, para finalizar, sobre as contribuições de Wallon.

Wallon (1989, p. 33) define que desenvolvimento envolve um “processo pelo qual o indivíduo emerge de um estado de completa imersão social”. Assim, o indivíduo não se distingue do meio para outro estado.

Nessa perspectiva, desenvolver-se passaria a ser sinônimo de se identificar em oposição ao mundo exterior. O desenvolvimento, para Wallon (1989), dar-se-ia por uma sucessão de estágios, como explica a teoria de Piaget, porém através de um processo assistemático e contínuo, no qual a criança oscila entre a afetividade e a inteligência. Aqui, o desenvolvimento move-se por conflitos, de forma análoga à combinação de acomodação, assimilação e equilíbrio na teoria piagetiana.

Entretanto, de forma contrária a Piaget, Wallon pensava que esse processo não seria tão bem delimitado, mas constante, podendo haver, inclusive, regressão. A teoria de Wallon defronta-se com o behaviorismo neste aspecto: enquanto um comportamentalista entende que a aprendizagem é um processo de modelagem em que vários comportamentos apresentam-se condicionados e, em seguida, extintos, Wallon (1989) enfatiza que o comportamento aprendido não se extingue, mas, sim, integra-se ao posterior.

Esse estudioso também destaca a importância dos jogos nesse processo. Para Wallon (1989), o desenvolvimento da criança é influenciado pelo jogo, sendo, então, uma decorrência da interação entre ambientes físicos e sociais, mas é necessário que os adultos ao seu redor contribuam para facilitar a participação da criança nas atividades lúdicas.

Na concepção de Wallon (1989), o social é apontado como o fator mais significativo na formação da personalidade do indivíduo. Ele ressalta também o aspecto emocional, afetivo e sensível do ser humano, mas prioriza a afetividade associada à motricidade como instigadora da ação e do desenvolvimento da ação e do psicológico da criança.

Para Wallon (1989, p. 83), a personalidade humana significa um processo de construção paulatina, na qual se efetiva a integração de duas funções essenciais, a saber: “a afetividade, vinculada à sensibilidade interna e orientada pelo social; a inteligência, vinculada às sensibilidades externas, orientada para o mundo físico, para a construção do objeto”.

Entende Wallon (1989), ainda, que o lúdico é sinônimo de infância. Dessa forma, toda a atividade da criança é essencialmente lúdica, haja vista que é realizada por ela própria, antes de se tornar capacitada para se integrar em projetos maiores de ação que a subordinem a algum projeto.

Portanto, Wallon (1989) conceitua a natureza do jogo como uma atividade voluntária da criança e, dessa maneira, caso seja imposta, deixa de ser jogo, passando a ter outro sentido.

Com base nos estudos de Piaget, Vygotsky e Wallon verificamos, pois, que os anos iniciais do ensino fundamental necessariamente devem ser organizados, tendo em vista tratar-se de um período de transição da educação infantil para o ensino fundamental. Essa organização deve priorizar a criança em suas demandas de aprendizagem. Cada etapa de ensino possui suas especificidades, devendo, assim, ser preservadas sem perder de vista o processo de desenvolvimento físico, cognitivo e emocional de cada faixa de idade das crianças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, no art. 18 enfatizam que

O currículo do Ensino Fundamental com 9 (nove) anos de duração exige a estruturação de um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de desenvolver das crianças e adolescentes nos diferentes contextos sociais (BRASIL, 2010b, p. 5-6).

Pressuposto legal que a Secretaria Municipal de Educação de São Luís defende quando destaca a necessidade de a escola se constituir de fato “um espaço de formação mais voltado para o pleno desenvolvimento do educando” (SÃO LUÍS, 2005, p. 17).

Dessa forma, os conteúdos devem ser trabalhados respeitando-se as particularidades de cada série, ano ou ciclo, conforme a idade física e mental dos alunos. É nesse contexto que o trabalho com a alfabetização e com as demais áreas de conhecimento na escola de nove anos ganha centralidade.

Para a Secretaria Municipal de Educação de São Luís, a alfabetização e o letramento devem ser proporcionados a todas as crianças como forma e expressão de garantia da cidadania (SÃO LUÍS, 2005). É necessário apreender a ampliação da escolaridade, para as crianças do município de São Luís, como um forte instrumento capaz de romper com a discriminação no bojo da escola primária (LEAL, 2011). Reiteramos que o trabalho com a alfabetização exige uma profunda mudança e revisão de propostas e projetos educacionais, valorização dos docentes, mais investimentos e articulação entre as esferas que compõem nosso sistema de ensino.

Entendemos que o aporte teórico acima referenciado nos ajuda também no desafio de entendermos como precisa ser organizado o trabalho pedagógico para o trabalho com as crianças do ciclo da infância, ou melhor, a compreendermos como deve ser o trabalho pedagógico no ensino fundamental de nove anos para o devido atendimento às demandas de aprendizagem dessas crianças.

Para a Secretaria Municipal de Educação de São Luís, é necessário definir os propósitos dessa escola ampliada que desenvolve suas ações a partir da organização da escolaridade em ciclos. Corroborando esse pensamento, a Rede defende alguns aspectos a serem contemplados no trabalho pedagógico. Esses aspectos, abaixo discriminados, encontram-se compilados no “Caderno do I Ciclo” e centram-se no processo de ensino e aprendizagem (SÃO LUÍS, 2009b), a saber:

- a) Ampliação do tempo de aprendizagem;
- b) Organização de grupos de apoio didático para atender às necessidades individuais dos/as alunos/as;
- c) A prática do registro como um dos instrumentos de avaliação dos/as alunos/as;
- d) Definição de capacidades a serem desenvolvidas ao longo de cada etapa do ciclo;
- e) Implementação do programa de avaliação institucional e da aprendizagem dos/as alunos/as que garantem o acompanhamento em bloco das mudanças propostas pela Rede.

Nesta parte do trabalho, foram abordados alguns dos principais fundamentos para a organização pedagógica do ensino fundamental de nove anos. As valiosas contribuições de Vygotsk, Piaget e Wallon merecem destaque, haja vista trazerem para o centro do debate do ensino fundamental ampliado a necessidade de entender-se como as crianças aprendem e o que de fato pode se constituir um ensino significativo.

Depreende-se, portanto, que são muitos os desafios para as redes de ensino público construírem e consolidarem suas propostas pedagógicas levando em consideração o sujeito da aprendizagem, neste caso específico, as crianças do ciclo da infância. O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal nº. 8.069, de 13 de julho de 1990, no artigo 53, preconiza:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - direito de ser respeitado por seus educadores;
III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (BRASIL, 1990, não paginado).

Observamos que o Estatuto defende que o ingresso das crianças na escola precisa garantir direitos que passam necessariamente pelas condições de acesso e permanência qualitativa. Esses pressupostos devem estar obviamente garantidos no contexto do ensino fundamental de nove anos. A política que ampliou o ensino fundamental de oito para nove anos pode se constituir numa política de exclusão social.

Nessa linha de entendimento, são grandes os desafios colocados para a Secretaria Municipal de Educação de São Luís, para as demais redes de ensino e para o governo brasileiro no sentido de fortalecer um projeto de educação básica de qualidade para todas as crianças ingressantes no ensino fundamental de nove anos que, por direito, devem ter suas matrículas garantidas e também uma permanência de qualidade.

No documento que versa sobre a política de ampliação do ensino fundamental de nove anos, a Secretaria Municipal de Educação de São Luís reafirma seu compromisso com as crianças do ciclo da infância quando defende que

Compete à escola oferecer um espaço onde, através de situações de atividades significativas, os alunos possam desenvolver sua forma de pensar, criando as melhores condições para que os mesmos possam aprender, isto é, sejam capazes de realizar situações de aprendizagens por si só e em diferentes circunstâncias (SÃO LUÍS, 2005, p. 14).

Reiteramos, então, que é sob esse entendimento que deve ser defendido o acesso e a permanência de todos os alunos e alunas na escola de nove anos na Secretaria Municipal de Educação de São Luís. A política de ampliação da escolaridade exigiu uma reorientação de toda a educação básica, ou seja: reorganização curricular, redimensionamento do projeto político-pedagógico, formação continuada em serviço alinhada às demandas do novo ensino fundamental de nove anos, reconceituação das concepções de criança e de infância, tendo em vista o respeito aos seus tempos de aprendizagem, debate sobre a organização da escolaridade, que foram alguns dos temas centrais desse processo.

Como vimos, ao longo deste trabalho, são muitos os desafios colocados para os sistemas de ensino, inclusive para a Secretaria Municipal de Educação de São Luís, com vista a consolidar de forma significativa e qualitativa o ensino fundamental de nove anos. Contudo, as decisões e mudanças no âmbito pedagógico e principalmente no âmbito político impõem a organização e a participação efetiva da sociedade civil e de todos os profissionais da educação.

4 A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS

Nesta parte do trabalho será discutida à luz de diretrizes curriculares, pareceres, normas, relatórios e outros documentos legais, anteriormente citados, a ampliação do ensino fundamental para nove anos, a fim de apreendermos os elementos constitutivos da política que alterou a estrutura da educação básica colocando novos desafios para a política educacional brasileira.

Situamos a SEMED de São Luís como “locus empírico” de realização do estudo, de modo que a elaboração do texto dissertativo foi apoiada na análise e discussão das referências bibliográficas selecionadas e ainda nos documentos oficiais, além daqueles elaborados por essa Secretaria, por favorecerem a compreensão dos pressupostos da proposta educacional de ensino fundamental de nove anos pelos técnicos desse órgão que realizam o acompanhamento das escolas, pelos coordenadores pedagógicos e professores que atuam na Rede Pública Municipal de Educação de São Luís.

Nesse sentido, destacamos que a Proposta Curricular/Marco Conceitual, a Proposta de Ampliação do Ensino Fundamental de nove anos e o Caderno do I Ciclo de Aprendizagem constituem, conforme já mencionamos na parte específica deste trabalho, a referência conceitual, epistemológica e política dessa Rede para enfrentar os desafios de reestruturação do ensino fundamental para nove anos.

Refletimos inicialmente sobre a Proposta Curricular/Marco Conceitual, que agrega as concepções de educação e de práticas educativas na perspectiva de oferta de uma educação inclusiva e aborda as Diretrizes Curriculares para a Educação Étnico-Racial e a educação de gênero como suporte necessário para orientar o trabalho pedagógico a ser desenvolvido no ensino fundamental de nove anos.

Ademais, defende o projeto político-pedagógico como eixo organizador da prática educativa e sinaliza os pressupostos para a organização do planejamento escolar e a avaliação da aprendizagem, considerando a nova estrutura da educação básica. Destaca ainda a importância, os objetivos e desafios atuais para os níveis e modalidades de ensino para o atendimento do que é contemplado nas suas orientações curriculares.

As reflexões desenvolvidas nos permitiram inferir que Proposta de Ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, os pressupostos da política adotados pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís para o devido atendimento às crianças ingressantes no ensino fundamental de nove anos estão alinhados à Matriz Curricular e ao aporte legal, Lei nº 11.114/2005e 11.274/2006, e demais documentos publicados pelo Ministério da Educação, com essa finalidade.

Destacamos também que a Proposta faz um resgate histórico dos aspectos legais da política de ampliação do ensino fundamental no Brasil, ressaltando as concepções de infância e alfabetização no contexto dessa política; estrutura as bases conceituais para orientar a Rede no processo de implantação da escolaridade em ciclos, alinhando-se às Diretrizes Nacionais de Educação relativas à opção por essa forma de organização curricular. No aludido documento, a Secretaria Municipal de Educação de São Luís destaca quais devem ser os fundamentos que devem nortear o trabalho pedagógico a ser adotado no ciclo no contexto do ensino fundamental de nove anos.

O Caderno do I Ciclo de Aprendizagem indica as concepções norteadoras e as estratégias metodológicas no trabalho pedagógico no I Ciclo de forma mais detalhada. Resgata a origem dos ciclos para situar o trabalho educacional da Rede, aponta ainda as capacidades previstas para cada etapa do ciclo e define as estratégias e metodologias de avaliação. Para a Secretaria Municipal de Educação de São Luís, o propósito da escola nos ciclos iniciais deve focar a garantia das aprendizagens previstas para esse ciclo (SÃO LUÍS, 2009b).

Reiteramos que a organização do referido Caderno está direcionada para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com os nove anos do ensino fundamental. Foram, portanto, esses documentos que subsidiaram os estudos e reflexões desenvolvidos no âmbito deste estudo, na busca de compreendermos os desafios e as perspectivas que se apresentam às escolas e aos educadores no processo de implementação do ensino fundamental de nove anos em São Luís a partir do disposto na Lei nº 11.274 de 2006.

Considerando esse cenário, salientamos que a Secretaria Municipal de Educação de São Luís mantém uma rede de escolas constituídas por unidades de ensino, localizadas nas zonas urbana e rural, através das quais cumpre o disposto na LDB nº 9.394/96, cujos capítulos e artigos determinaram oferecer dois dentre os três níveis da Educação Básica – Ensino Fundamental e Educação Infantil.

As escolas integrantes da Rede de Educação Municipal dispõem de estrutura administrativa pedagógica e administrativa para oferta das ações educativas compatíveis com o disposto nas diretrizes da política educacional que regem a organização e o funcionamento dos sistemas de ensino.

Em termos de organização, as escolas da Rede Pública Municipal de Educação possuem a seguinte estrutura: Diretoria, Órgãos Colegiados, (Conselho Escolar e Conselho de Classe), Secretaria e Serviços Gerais e Coordenação Pedagógica. O quantitativo de alunos matriculados no Ensino Fundamental (março/2013) foi de 65.181 alunos. Quanto aos dados referentes ao número de escolas do ensino fundamental, a Rede apresenta a estrutura constante no Quadro 1.

Quadro 1 - Número de escolas do ensino fundamental na Rede Pública Municipal de Educação

ETAPA DE ENSINO	QUANTIDADE ESCOLA POLO	QUANTIDADE ANEXOS	TOTAL DE ESCOLAS
ENSINO FUNDAMENTAL	93	59	152

Fonte: Semed (2013).

Importante destacar que essas 152 (cento e cinquenta e duas escolas) de ensino fundamental não são suficientes para atender à demanda de matrículas das crianças de 6, 7 e 8 anos de idade. Durante o período de 2009 a 2011 foram inúmeras as ações civis públicas do Ministério Público-MA contra a Prefeitura de São Luís, cobrando vagas nas escolas públicas (Quadro 2).

Quadro 2 - Índice de desenvolvimento da educação básica

Anos iniciais do Ensino Fundamental	IDEB OBSERVADO					METAS PROJETADAS				
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	
Município										
São Luís	3,6	4,0	4,3	4,2	3,6	4,0	4,4	4,7	5,0	

Fonte: IDEB e INEP (2013).

Observamos que nos anos de 2007 e 2009 o IDEB atingiu as metas projetadas que eram de 3,6 e 4,0, respectivamente. Em relação a 2011 os dados apontam que a Rede não atingiu a meta projetada que era de 4,4 e o observado foi de 4,2. Para 2013 e 2015, o desafio é grande, considerando as metas projetadas de 4,7 e 5,0, respectivamente. Importante destacar que o IBEB nacional para 2011 foi 4,6, tendo sido alcançado, chegando aos 5,0.

O IDEB - Anos Finais do Ensino Fundamental é outro ponto importante que merece destaque neste novo contexto do Ensino Fundamental de nove anos. Os dados apontados na tabela abaixo mostram a situação da SEMED em relação a esse índice que tem papel fundamental no contexto da política educacional (Quadro 3).

Quadro 3 – IDEB: anos finais do ensino fundamental

Anos finais do Ensino Fundamental					METAS PROJETADAS				
IDEB OBSERVADO									
Município	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015
São Luís	2,9	3,5	4,1	3,9	2,9	3,0	3,3	3,7	4,1

Fonte: IDEB e INEP (2013).

Os dados apontam que nos anos de 2007, 2009 e 2011 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) observado atingiu as metas previstas. Nos anos finais do ensino fundamental, o IDEB nacional atingiu 4,1 em 2011 e ultrapassou a meta proposta, de 3,9. Observamos que na Rede Pública Municipal de São Luís a meta projetada foi atingida ficando na meta nacional proposta.

Enfatizamos que o IDEB não pode ser concebido como apenas um indicador de desempenho de uma Rede ou Sistema de Ensino. Ele se constitui como um importante indicador de qualidade da Educação Básica que, conforme já destacamos, agrega Rendimento Escolar e Resultados da Prova Brasil. Nessa perspectiva, o IDEB materializa o compromisso de todos os envolvidos na melhoria da educação e seus resultados devem ser usados pelos gestores públicos como parâmetro para (re)orientar a melhoria do ensino em suas redes, haja vista que os resultados desse índice definem parte do financiamento da educação.

Pereira e Teixeira (1997, p. 109) compreendem que as estratégias adotadas pelas Secretarias de Educação para garantir o funcionamento da rede

pública de ensino no cumprimento do disposto na legislação para oferta de ações educacionais, visando ao atendimento dos educandos,

Garante[m] o cumprimento do que está inscrito no at. 208, inciso I da Constituição Federal [...] reproduzindo posteriormente no art. 5º da LDB amplia a dimensão democrática da educação já que busca proteger o ensino fundamental em todo o território nacional.

Desse modo, a política educacional na Secretaria Municipal de Educação de São Luís tem como amparo legal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº. 9.394/96, o Plano Nacional de Educação (PNE), bem como outros dispositivos legais complementares que orientam a organização e a oferta de ações educativas pelas escolas que compõem a Rede Pública Municipal de ensino, com destaque neste estudo para a Lei nº 11.274/2006.

Assim, as ações de reestruturação e realinhamento da política municipal aos dispositivos das políticas educacionais do estado brasileiro buscam atender às demandas determinadas pela nova estrutura da educação básica. Com relação ao ensino fundamental de nove anos, teve início em 2004, quando o município de São Luís sediou um dos sete encontros coordenados pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, que discutiu e desenhou as repercussões dessa política nas redes, buscando criar as alternativas para viabilizar a sua implantação. No entanto, já em 2002, a Secretaria Municipal de Educação de São Luís sinalizava para a necessidade de rever sua política de educação, ao afirmar:

Desde 2002, quando assumimos o desafio da gestão na Secretaria Municipal de Educação de São Luís, uma das prioridades da política educacional foi a elaboração de referências curriculares para a educação no município, um processo inédito na história desta Rede, que tomou como ponto de partida a sistematização de ideias que já vinham sendo discutidas anteriormente, buscando outros subsídios que contribuíssem para o processo de consolidação das propostas (SÃO LUÍS, 2009a, p. 10).

Constatamos, desse modo, que a SEMED já indicava a necessidade de revisão de seus referenciais curriculares, nesse contexto, visando atender os dispositivos legais. Foi, portanto, para as escolas que integram a rede pública de ensino que se voltou o foco do presente estudo, ao buscarmos analisar as repercussões da ampliação da escolaridade de oito para nove anos, como uma política pública de educação que alterou a estrutura da educação básica e exigiu uma revisão profunda de seus pressupostos. Corroboramos a análise de Barbosa (2009, p. 113), quando afirma:

A ampliação do Ensino Básico sinaliza um momento de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, bem como a qualidade desse ensino. Consideramos a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos fator positivo para a política educacional do país. No entanto, observamos que a antecipação de matrícula da criança nessa etapa de ensino não garante a qualidade do mesmo. A melhoria do ensino-aprendizagem dos alunos e alunas está vinculada às mudanças nos modos de efetivar a escola, devendo a mesma ser pensada no sentido de proporcionar uma educação voltada para um olhar além dos muros escolares.

Nesse entendimento, as implicações decorrentes desse processo exige o desenvolvimento de estudo dos aspectos históricos da implantação dessa política pública, de modo que possamos compreender as bases conceituais que lhe dão sustentação.

4.1 Concepção teórica e princípios norteadores da proposta que orienta a implantação do ensino fundamental de nove anos

A partir das considerações desenvolvidas anteriormente sobre a política de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos no contexto da Secretaria Municipal de Educação de São Luís, destacamos que esta deve ser compreendida como uma dimensão mais ampla das políticas públicas da educação, no sentido do entendimento da ampliação da escolaridade, as ações decorrentes desse processo, suas demandas e contradições.

Os estudos e reflexões desenvolvidos nos permitem inferir que o número de escolas que integram a Rede Pública Municipal de Educação de São Luís⁴ é insuficiente para atender à demanda existente na capital; o número de salas de aula é bem abaixo do necessário; as condições em termos de mobiliários, materiais pedagógicos são inadequados para atender os alunos, na faixa etária relativa à 1ª etapa do Ensino Fundamental, suas características e necessidades, bem como o número de professores é insuficiente.

Também falta investimento na formação desses profissionais para atender às exigências da Lei nº 11.274/2006. Por isso, faz-se necessário garantir melhoria das condições de acesso ao sistema escolar.

⁴ A dimensão e abrangência dessa Rede pode ser observada nos dados referentes à matrícula dos alunos. Segundo o INEP, no Ensino Fundamental foram 71.425 em 2008; 70.321 em 2009 e 69.357 em 2010.

Convém destacarmos ainda que, que embora os documentos produzidos pelo Ministério da Educação, que tratam das orientações gerais de implementação dessa lei, apontem adequadamente alguns caminhos que devem ser percorridos de forma coletiva nas escolas e demais instâncias do sistema educacional antes e no processo de implementação da proposta, questionamos: a) Este processo não deveria anteceder e subsidiar a decisão de implantação da proposta e o estabelecimento do prazo legal para que esta se concretize? b) as necessidades apontadas pelas escolas não deveriam ser sanadas *a priori* para que se tivessem maiores chances de obter os resultados almejados? Ministério da Educação (BRASIL, 2004b). Tais inquietações surgiram a partir do momento em que Estados e Municípios foram aceitando a proposta de implantação do ensino fundamental de nove anos.

Conforme já apontado anteriormente, a Lei nº. 11.114, de 16 de maio de 2005, alterou os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o acesso ao ensino fundamental aos seis anos de idade. O processo que antecedeu a promulgação da Lei foi marcado pela falta de debates, inexpressiva participação popular e, fundamentalmente, pela falta de estudos mais criteriosos que apontassem efetivamente quais os impactos financeiros e orçamentários para os sistemas e suas respectivas redes de ensino. E estes são apenas alguns dos inúmeros problemas detectados.

A nova Lei que surgiu com a proposta de aumentar a oferta de vagas não representou, de imediato, a solução para os problemas crônicos vivenciados pela população, como a falta de vagas nas escolas, por exemplo.

Segundo Fortunati (2007), sua aplicação exigiria a existência de uma rede bem estruturada, maiores investimentos na adaptação dos espaços físicos das escolas, nas salas de aulas e demais dependências: banheiros, refeitório, mobiliário carteiras e cadeiras; investimentos em materiais didático-pedagógicos adequados ao trabalho com essa faixa etária; merenda; livros didáticos e paradidáticos; investimentos na formação dos professores e dos demais profissionais da escola, e, principalmente, a adequação da proposta curricular objetivando atender às necessidades e especificidades de aprendizagem dessa faixa etária, bem como a organização do trabalho pedagógico e as formas de promoção dos alunos. O atendimento educacional das crianças de seis anos, como podemos observar, impõe o repensar sobre toda a estrutura da educação básica.

A esse respeito, o Parecer CEB nº. 22 dispõe que o ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental é uma medida desejável, tendo em vista que vai ao encontro das tendências mundiais de educação (BRASIL, 1998c), tal como expresso a seguir:

Contudo, é importante que a concepção de educação subjacente ao Ensino Fundamental não seja pautada nem na ênfase do desenvolvimento das crianças reduzindo as vivências no ambiente escolar, a socialização, especialização em hábitos e habilidades nem na perspectiva de treinamento para alfabetização, e sim pautada em propostas que privilegiem as diversas áreas do conhecimento, através do lúdico, da brincadeira, dos jogos, respeitando a individualidade da criança, sua história de vida, seus interesses etc. (RONSONI; SARTURI, 2009, p. 7).

Outro ponto que merece destaque é que a Lei nº.11.114/2005 não modificou a duração mínima do ensino fundamental, permanecendo a redação inicial da LDB, que preconiza: “o ensino fundamental com duração mínima de oito anos [...] (BRASIL, 1996, não paginado)”. Ou seja, alterou a idade de acesso, mas manteve a estrutura de oito anos, o que pode comprometer ainda mais a organização da política nacional, porque o aluno ingressaria no ensino médio com um ano a menos, comprometendo fortemente o processo de acesso ao ensino superior (FORTUNATI, 2007). Tal situação reflete a complexibilidade do processo que envolveu a ampliação do ensino fundamental para nove anos.

A universalização da matrícula dos alunos na faixa etária de 7 a 14 anos também ganha centralidade no âmbito das discussões sobre a política de ampliação do ensino fundamental para nove anos. Observa-se que no Censo Escolar de 2005 o Brasil “havia atingido a impressionante cifra de 97% de oferta em todo o território nacional nessa faixa etária” (FORTUNATI, 2007, p. 83).

A garantia da oferta, por sua vez, traz a discussão acerca das condições de qualidade da permanência dos alunos nas escolas públicas. Nessa linha de debate, acesso e permanência qualitativa ganham centralidade no contexto do ensino fundamental ampliado.

O reconhecimento das dificuldades advindas da implantação da Lei nº 11.114/2005, aliado às pressões dos deputados e senadores em um contexto de fragilidade decorrente de denúncia de corrupção envolvendo integrantes da base de apoio do governo federal, levou o governo a negociar no sentido de ampliar sua base de apoio, cedendo às pressões, visando manter condições de governabilidade.

Assim, em 2006, em razão dos problemas decorrentes da aprovação da Lei nº 11.114/2005, o governo, pressionado pela sociedade civil e também reconhecendo a necessidade de correção dos equívocos, sanciona a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que altera a LDB e amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade, estabelecendo também que a data de implantação, pelos sistemas, deveria ocorrer até 2010.

Para os estudiosos da temática, a rapidez com que essa medida foi aprovada não tem outra explicação a não ser o de colocar na escola crianças com 6 (seis) anos que deveriam estar na pré-escola⁵, mas, pela falta de investimento na construção de escolas de educação infantil e ainda considerando a estrutura das unidades escolares existentes nos municípios, não conseguiam ter acesso à educação, aumentando, desse modo, o contingente de crianças em idade escolar fora das salas de aulas, o que é incompatível com o disposto na Constituição Federal, que dispõe sobre o direito de todos à educação (FORTUNATI, 2007).

Apesar de o texto legal garantir que se constitui dever do Estado garantir o acesso e a permanência de todas as crianças na escola, a realidade mostra justamente o contrário: existe uma distância muito grande entre o que está disposto no texto legal e o que efetivamente acontece.

Os resultados das pesquisas sobre acesso e permanência na escola apontam que existem ainda crianças em idade escolar cujos direitos ainda não foram atendidos, o que fere fortemente os preceitos constitucionais e inviabiliza as possibilidades de inclusão social dessas crianças, haja vista que lhes é negada a formação humana, social, política, cultural e intelectual proporcionada pela escola. Essa etapa do percurso formativo desenvolvido na escola tem características específicas que diferenciam esta instituição e a formação nela desenvolvida das formações proporcionadas pelas mais diversas instituições sociais. Portanto, o acesso à escola precisa ser garantido. Isso reforça também a importância do investimento na formação dos profissionais da instituição escolar, na adequação dos espaços físicos, nos recursos materiais e pedagógicos, na alimentação, saúde e no

⁵ As classes de alfabetização por muito tempo para atender crianças de 6 anos de idade. O que foi observado por alguns estudiosos é que a ampliação do ensino fundamental serviu antes de tudo para “amenizar” os graves problemas do financiamento da educação básica.

lazer, de modo a exercer uma influência positiva sobre os sujeitos do processo de escolarização.

É, pois, no âmbito do debate sobre a necessidade de realização de maiores investimentos na educação básica que a ampliação da escolaridade vai se configurando como uma política que está a exigir dos sistemas de ensino uma nova estrutura e um redimensionamento de suas bases teóricas, epistemológicas e pedagógicas para, efetivamente, atender às demandas que emergem da inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental.

Observamos que muitas foram as implicações colocadas para os sistemas de ensino. O MEC destaca algumas delas, a saber: normalização frente aos respectivos Conselhos de Educação; planejamento de oferta de vagas; adequação de espaços físicos; plano de cargos e carreira e formação de professores; reorganização do ensino fundamental e reorganização da educação infantil; revisão da matriz curricular e do projeto político-pedagógico das escolas.

Importante destacar também que essas implicações pedagógicas e administrativas são resultado dessa nova estrutura para a educação básica e fortalecem a necessidade de questionarmos se a ampliação da escolaridade não deveria se constituir uma ação política cuja finalidade precípua deveria ser a de democratizar as oportunidades educacionais, refletidas no maior tempo de escolarização, e oportunidade para melhorar o rendimento escolar das crianças oriundas das classes populares.

Em conformidade com o disposto na política de educação básica, a Secretaria Municipal de Educação de São Luís, como parte integrante do sistema nacional de ensino, reafirma que a ampliação da escolarização para nove anos pauta-se nos princípios da escola inclusiva. Nesse sentido, defende que

[...] a presente proposta coaduna-se com a orientação do Ministério da Educação quando afirma que os maiores beneficiários da ampliação do Ensino Fundamental são os setores populares, uma vez que as crianças de seis anos das classes média e alta já estão, em sua maioria, inseridas no sistema de ensino, na educação infantil ou mesmo na 1ª série do fundamental (SÃO LUÍS, 2005, p.10).

Percebemos que a SEMED, ao instituir a política de ampliação da escolaridade, reafirma as proposições e orientações do Ministério da Educação. Nessa perspectiva, a política em discussão assume um caráter de política

educacional afirmativa que, para ser efetivada, precisa focalizar os aspectos políticos, administrativos e pedagógicos.

É oportuno salientar que os sistemas estaduais e municipais de ensino integraram-se ao movimento do sistema federativo brasileiro, representado pela Secretaria de Educação Básica/Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, para institucionalizar a política de ampliação do ensino fundamental para nove anos em seus estados e municípios.

Dessa maneira, à Secretaria Municipal de Educação de São Luís cabe o desafio de realinhar e redirecionar suas ações administrativas, estruturais e pedagógicas para viabilizar a implementação dessa política. A compreensão do significado dessa responsabilidade está assim expressa no documento norteador dessa ação elaborado pela SEMED:

Esta ampliação apresenta aspectos significativos no que diz respeito ao atendimento das crianças de seis anos, pois, visa oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período de escolarização obrigatória para que os educandos prossigam nos estudos alcançando maiores níveis de escolaridade e de aprendizagem uma vez que ingressam mais cedo no sistema de ensino (SÃO LUÍS, 2005, p. 10).

A análise da citação acima evidencia que a Secretaria Municipal de Educação de São Luís assumiu o compromisso com as crianças de 6 (seis), ao buscar criar condições que favoreçam o acesso ao ensino fundamental de nove anos, entretanto o que está posto no discurso necessita ser viabilizado concretamente, tal como apontam as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil, estabelecendo a necessidade de vinculação das instituições aos sistemas, para que se possa reorganizar sua estrutura física, administrativa e pedagógica dentro dos parâmetros necessários para o atendimento às exigências legais e às necessidades da criança no que se refere ao seu desenvolvimento físico, cognitivo e social. Reforça, ainda, a importância de investimentos na formação dos professores, assim como na melhoria dos espaços físicos e recursos materiais pertinentes e adequados a essa etapa de ensino (RONSONI; SARTURI, 2009).

Tomando-se como referência o que preconiza a Constituição Federal e a LDB nº 9.394/96, quanto à qualidade da educação, cabe frisar que o debate sobre o maior tempo de escolarização no contexto do ensino de nove anos é uma questão que no contexto atual assume grande importância. Pois, conforme destacado anteriormente, ao expressar esse compromisso, a Secretaria Municipal de Educação

de São Luís reconheceu os grandes desafios colocados para a Rede quanto à efetivação da política de ampliação da escolaridade para nove anos, haja vista que para esse órgão o ensino de nove anos representa na verdade a oportunidade de realizar maiores investimentos na estrutura escolar (SÃO LUÍS, 2005).

A Nota Técnica/MEC/Secretaria de Educação Básica (SEB)/ Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE)/ Coordenação Geral do Ensino Fundamental (COEF), datada de 20 de dezembro de 2007, enviada pela Coordenadoria-Geral do Ensino Fundamental à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, apresenta claramente os desafios e o difícil processo de implantação da política de ampliação da escolaridade pelos sistemas de ensino.

Controvérsias, equívocos e inadequações quanto aos procedimentos didáticos e pedagógicos para a efetivação da referida política foram observados em diversos sistemas de ensino que, para atender ao dispositivo legal, tiveram que “adaptar” o já existente, isto é, o ensino de oito anos para nove. Contexto paradoxal, visto não refletir o teor expresso no discurso oficial que caracterizou a referida política como “indutora de transformação significativa” (BRASIL, 2004b, p. 11).

É pertinente ressaltar que a reflexão sobre os diversos documentos que orientam a implantação da política de ampliação elaborados pelo Ministério de Educação registram a ocorrência de várias dimensões na forma de trabalhar os anos iniciais, quais sejam: orientação quanto à idade de corte para efetivação da matrícula, adequação da proposta curricular, interpretação das Leis nº. 11.114/2005 e nº 11.274/2006 e formas de avaliação, entre outros. Reafirmamos, portanto, a percepção sobre a ampliação da escolaridade como uma política pública dirigida às classes populares, conforme defende o MEC e que a aludida Lei constitui-se ainda um grande desafio para o Estado brasileiro no sentido da garantia do direito do acesso à educação.

Quanto à discussão sobre a forma de trabalhar nos anos iniciais com as crianças de 6 (seis) anos de idade, o MEC orienta que:

1 – O Ensino Fundamental ampliado para nove anos de duração é um novo Ensino Fundamental, que exige um projeto político-pedagógico próprio para ser desenvolvido em cada escola.

2 – O Ensino Fundamental de nove anos, de matrícula obrigatória para crianças a partir dos seis anos – completos ou a completar até o início do ano letivo – deverá ser adotado por todos os sistemas de ensino, até o ano letivo de 2010, o que significa dizer que deverá estar planejado e organizado até 2009, para que ocorra sua implementação no ano seguinte.

3 – A organização do Ensino Fundamental com nove anos de duração supõe, por sua vez, a reorganização da Educação Infantil, particularmente da Pré-Escola, destinada, agora, a crianças de 4 e 5 anos de idade, devendo ter assegurada a sua própria identidade.

4– O antigo terceiro período da Pré-Escola não pode se confundir com o primeiro ano do Ensino Fundamental, pois esse primeiro ano é agora parte integrante de um ciclo de três anos de duração, que poderíamos denominar de “ciclo da infância”.

5 – Mesmo que o sistema de ensino ou a escola, desde que goze desta autonomia, faça opção pelo sistema seriado, há necessidade de se considerar esses três anos iniciais como um bloco pedagógico ou ciclo sequencial de ensino.

6 [...]

7 – Os três anos iniciais são importantes para a qualidade da Educação Básica: voltados à alfabetização e ao letramento, é necessário que a ação pedagógica assegure, nesse período, o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

8 – Dessa forma, entende-se que a alfabetização dar-se-á nos três anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2009, p. 23).

A análise dos itens destacados acima deixa claro que essas orientações trazem embutida uma preocupação com o tratamento pedagógico dispensado aos três anos iniciais do ensino fundamental ampliado. Fica claro, igualmente, que a nova estrutura do ensino fundamental exigiu o redimensionamento do projeto político- pedagógico da escola, buscando contemplar os fundamentos pedagógicos e epistemológicos que viabilizem o atendimento dos alunos ingressos no que o MEC denominou “Ciclo da Infância”, parte integrante de um ciclo de três anos de duração: crianças com 6, 7 e 8 anos de idade.

O documento orientador elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís para orientar a implantação do ensino fundamental de nove anos apresenta uma concepção de criança que leva em consideração os aspectos histórico, filosófico, psicológico e sociológico de sua formação como ser humano (SÃO LUÍS, 2009a). Essa compreensão está expressa da seguinte forma:

As propostas curriculares fundamentam-se em eixos fundamentais que norteiam a concepção de ser humano e de aprendizagem que temos. A concepção de que ser humano se quer formar para o convívio em sociedade não pode estar descolada da concepção de ensino e de aprendizagem que temos na rede (SÃO LUÍS, 2009a, p. 88).

No documento a SEMED reafirma também que o trabalho pedagógico com as crianças do ciclo da infância não pode estar desatrelado da concepção de criança e de ser humano que se pretende formar. Assim, a Proposta Curricular/Marco Conceitual deixa explícita a preocupação com a formação das

crianças do ciclo da infância, destacando o papel do processo de ensino e aprendizagem nessa nova estrutura do ensino fundamental.

A idade de corte para o acesso ao primeiro ano do ensino fundamental foi também um ponto de grande embate nesse processo porque essa medida exigiu uma articulação mais pontual entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Segundo a Resolução nº. 3, de 3 de agosto de 2005, que define normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração, fica estabelecido que a Educação Infantil atenderá na creche crianças de até 3 (três) anos de idade e na pré-escola, crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade. O referido documento ressalta ainda o termo “faixa etária prevista” para o atendimento na pré-escola (4 e 5 anos), porque com a idade de corte, para o acesso ao ensino fundamental, ocorreriam casos em que crianças de 6 (seis) anos permaneceriam na Educação Infantil em razão do período em que completassem aniversário (BRASIL, 2005a). O documento norteador contempla a seguinte compreensão:

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, p.5).

Isso nos leva a reafirmar que a política objeto de análise somente pode alcançar suas metas e objetivos propostos se estiver alinhada a um projeto maior de educação comprometido com a qualidade da educação, garantindo as condições de igualdade de acesso e permanência para todos os alunos na escola.

Considerando as condições como efetivamente os sistemas de ensino organizaram-se para atender essas crianças que ainda não haviam completado 6 (seis) anos de idade e que deveriam permanecer na educação infantil em virtude da data de corte, questionamos: Essas crianças de fato tiveram garantido seu espaço de aprendizagem? Como se articula o processo de transição entre educação e educação infantil e ensino fundamental de nove anos?

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, anteriormente citadas neste trabalho, reafirmam em suas referências o seguinte:

§ 1º As etapas e as modalidades do processo de escolarização estruturaram-se de modo orgânico, sequencial e articulado, de maneira complexa, embora permanecendo individualizadas ao longo do percurso do estudante, apesar das mudanças por que passam:

- I - a dimensão orgânica é atendida quando são observadas as especificidades e as diferenças de cada sistema educativo, sem perder o que lhes é comum: as semelhanças e as identidades que lhe são inerentes;
 - II - a dimensão sequencial compreende os processos educativos que acompanham as exigências de aprendizagens definidas em cada etapa do percurso formativo, contínuo e progressivo, da Educação Básica até a Educação Superior, constituindo-se em diferentes e insubstituíveis momentos da vida dos educandos;
 - III - a articulação das dimensões orgânica e sequencial das etapas e das modalidades da Educação Básica, e destas com a Educação Superior, implica ação coordenada e integradora do seu conjunto.
- § 2º A transição entre as etapas da Educação Básica e suas fases requer formas de articulação das dimensões orgânica e sequencial que assegurem aos educandos, sem tensões e rupturas, a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2010a, não paginado).

Estas orientações legais, apesar de especificarem pontos importantes para a mobilização política necessária à consolidação desta etapa da educação básica, não garantem que sua efetivação ocorra sem prejuízos. Isto porque, considerando as formas diversificadas de gestão escolar e suas observâncias sobre os documentos oficiais, tornam-se vulneráveis as perspectivas de consolidação do ensino fundamental de nove anos.

Esperamos o devido engajamento, interação, organicidade e observação da sequenciação entre as etapas da educação básica as quais constituem-se, no nosso entendimento, um ponto de suma importância para a efetivação da política de ampliação.

Por outro lado, a organização dos sistemas municipais e estadual de ensino é uma questão prioritária para o devido atendimento às demandas que emergem desse processo e deve priorizar a construção de uma proposta que respeite o tempo de infância dos alunos, respeite seu processo de desenvolvimento humano e que, principalmente, respeite-os como sujeitos do processo ensino-aprendizagem. Essa tendência é observada nos documentos da Secretaria Municipal de Educação de São Luís quando esta defende que,

No caso específico da faixa etária a ser atendida [...] crianças de 6, 7 e 8 anos, faz-se necessário assegurar o atendimento integral das mesmas em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e afetivo, respeitando assim as suas especificidades e construindo uma escola que: possibilite o brincar como forma de aprender e se desenvolver da criança; articule os conhecimentos em suas diversas dimensões, enfatizando a formação de valores e atitudes e direcione o trabalho escolar para o educando e que o educador seja elemento mediador do processo educativo (SÃO LUÍS, 2005, p. 11).

Reiteramos que o processo de implantação da política de ampliação do ensino fundamental para nove anos prescinde (também) dessa articulação entre educação infantil e ensino fundamental. Leal (2011) destaca que este se constitui um dos grandes desafios enfrentados pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís para a efetivação da política em foco.

Para a autora, o fortalecimento dessa articulação tende a contribuir para a efetivação de uma proposta pedagógica que de fato atenda às demandas de aprendizagens dos alunos do ciclo da infância que integram o ensino fundamental de nove anos. Esse, portanto, constitui um grande desafio para os sistemas de ensino.

No campo da avaliação da aprendizagem, foram identificadas também pelo próprio Ministério de Educação ocorrências, dentre as quais, destacam-se (WEISZ, 2002):

- a) Inobservância de alguns princípios necessários para assegurar a aprendizagem com qualidade;
- b) Realização da avaliação desconsiderando que esses três anos iniciais devem se constituir em período destinado à construção de conhecimentos que solidifiquem o processo de alfabetização e de letramento;
- c) Procedimentos de avaliação que desconhecem a necessidade de se trabalhar pedagogicamente nesses anos para o desenvolvimento das diversas formas de expressão das crianças, ignorando que algumas necessitam de mais de duzentos dias letivos para sua alfabetização e letramento, em conjunto com outras áreas do conhecimento.

No entanto, o ensino fundamental de nove anos, como direito público e subjetivo, não se limita apenas a uma mudança na base da organização dos sistemas de ensino em relação ao trabalho pedagógico e administrativo. Trata-se de uma política que exige não somente uma mudança estrutural na forma de compreensão dessa etapa de ensino, mas principalmente uma mudança de concepções e fundamentos que regem a nossa atual política educacional.

A Secretaria Municipal de Educação de São Luís destaca que em atendimento à Lei nº. 11.274, “urge a necessidade de se repensar as concepções e sistemáticas de avaliação que ora subsidiam as práticas e os saberes docentes”

(SÃO LUÍS, 2005, p.31). A compreensão contemplada nos documentos que norteiam a implantação da Lei nº 11.274/2006

[...] entende que avaliar a aprendizagem dos alunos de forma qualitativa implica em considerar todas as variáveis que influem no processo de ensino e aprendizagem; avaliação do projeto político-pedagógico da escola; avaliação da proposta curricular; avaliação do sistema de avaliação e das condições de ensino asseguradas pelos professores (SÃO LUÍS, 2005, p. 33).

Os aspectos qualitativos do acesso e permanência dos alunos no ensino fundamental de nove anos têm relação direta com as práticas de ensino e aprendizagem, a avaliação da aprendizagem, e concepção de educação, de indivíduo e sociedade contemplada no projeto político-pedagógico. Nesse sentido, conforme reiteradas vezes defendemos neste trabalho, o maior tempo de escolarização, neste caso específico, 9 (nove) anos de ensino fundamental, iniciando-se aos 6 (seis) anos, não se sustenta como projeto de mudança qualitativa se não forem garantidas as mínimas condições estruturais, administrativas e didático-pedagógicas necessárias à efetivação do disposto na legislação.

A avaliação da aprendizagem, a avaliação institucional, além da avaliação das ações desenvolvidas pelas redes de Educação Básica são ações fundamentais nesse processo. No que se refere especificamente à avaliação da aprendizagem, a Secretaria Municipal de Educação de São Luís defende que esta é uma concepção que deve constituir-se numa etapa fundamental para o diagnóstico com vista à superação de problemas enfrentados pelas escolas. Defendemos, portanto, que a concepção de avaliação adotada se contraponha à avaliação seletiva que, na prática, é mais um fator de exclusão (SÃO LUÍS, 2009a).

Observamos que a Rede compreende a importância do papel da avaliação da aprendizagem para o processo de ensino e aprendizagem das crianças no ensino fundamental de nove anos de duração. Contudo, mesmo reconhecendo que essa percepção está presente nas diretrizes norteadoras elaboradas pela SEMED, faz-se necessário destacar que o repensar as práticas avaliativas no contexto do ensino de nove anos requer pensar (também) o papel desempenhado pela formação continuada dos professores, o que, por sua vez, envolve investimentos, como já destacado anteriormente.

Constatamos, assim, que a alfabetização a partir dos três anos iniciais do ensino fundamental constitui-se outro eixo de suma importância para a política em

questão, por trazer para o debate aspectos como repetência e evasão nos anos iniciais do ensino fundamental. Nos documentos elaborados, o MEC destaca que os três anos iniciais são importantes para a qualidade da Educação Básica. Voltados para o processo de alfabetização e letramento, o “Ciclo da Infância”, conforme já mencionado, três anos que atendem às crianças de 6, 7 e 8 anos de idade, precisa organizar uma ação pedagógica com toda a estrutura necessária para o atendimento das crianças nessa faixa etária.

No documento preliminar de discussão sobre o processo de implantação da política de ampliação da escolaridade, a Secretaria Municipal de Educação de São Luís situou sua posição em relação ao trabalho com a alfabetização das crianças. O documento destaca qual deve ser o papel da escola alfabetizadora de nove anos na contemporaneidade frente a esse desafio ao afirmar que,

Embora a aprendizagem da linguagem escrita tenha início fora da escola, é tarefa desta instituição proporcionar o ingresso sistematizado ao mundo letrado. Uma das funções principais da escola é ensinar a ler e escrever aos que nela ingressam, especialmente as crianças que têm acesso limitado a essa cultura escrita, considerando que este é o único espaço que garantirá o acesso a esse conhecimento fundamental para sua participação na vida social (SÃO LUÍS, 2005, p.16).

Ao analisar o processo de implantação do ensino fundamental de nove anos na Rede Pública Municipal de São Luís, Leal (2011) enfatiza que este se constitui outro grande desafio dessa Secretaria. Esse desafio consiste em garantir que todas as crianças se alfabetizem. A proposta de ciclo implementada pela Rede, seguindo as orientações do MEC, atende aos preceitos legais da LDB no artigo 23, que orientam os sistemas de ensino quanto à sua organização, tal como expresso a seguir:

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, não paginado).

A análise da citação deixa claro que a adoção do ciclo de alfabetização no contexto do processo de implantação da política de ampliação do ensino fundamental, que vem sendo experimentada desde 2004, reflete o alinhamento das ações da Secretaria Municipal de Educação de São Luís com o projeto de educação nacional.

Posteriormente, em virtude de estudos realizados, a revisão de alguns conceitos e também tendo em vista a necessidade de unificar a organização da escolaridade que se estruturava em séries e em ciclo (um ciclo de alfabetização), a Rede, a partir de 2007, começa a adotar efetivamente na sua estrutura a concepção de Ciclos de Aprendizagem, composto por quatro ciclos: o primeiro ciclo, com três anos de duração para atender às crianças de 6, 7 e 8 anos de idade; o segundo, de dois anos, para o atendimento das crianças com 9 e 10 anos; o terceiro, crianças de 11 e 12 anos e o quarto para as de 13 e 14 anos de idade. Com a estrutura em ciclos de aprendizagem, a Secretaria Municipal de Educação de São Luís inicia um novo momento de sua história. Tal proposta reflete o trabalho que vinha sendo desenvolvido pelos profissionais dessa Rede:

A elaboração das propostas dos 1º e 2º Ciclos, bem como das propostas por componente curricular dos 3º e 4º Ciclos, seguiu um percurso em que os/as integrantes dos grupos de trabalho fizeram desde um diagnóstico sobre o currículo real na escola, coletaram informações sobre a quantidade de docentes nas unidades de ensino na respectiva área para depois sistematizarem os trabalhos (SÃO LUÍS, 2009a, não paginado).

Com a nova estrutura da escolaridade, os aspectos relacionados à concepção de infância e criança, planejamento, avaliação da aprendizagem, formação de professores e valorização do magistério e alfabetização na perspectiva do letramento tornam-se mais cruciais, visto que o primeiro ciclo, estruturado para atender às crianças de 6, 7 e 8 anos de idade, exigiu um trabalho didático-pedagógico que efetivamente atendesse essas crianças em suas demandas de aprendizagem quanto ao domínio da leitura e da escrita, ou seja, uma proposta que respeitasse o tempo de aprendizagem, o tempo da infância, enfim, o tempo de desenvolvimento.

Para a Secretaria Municipal de Educação de São Luís, a adoção dos ciclos de aprendizagem implicaria certamente romper com a lógica do fracasso escolar porque, com a adoção da nova organização curricular, seriam garantidas as seguintes condições:

[...] ampliação do tempo de aprendizagem, organização de grupos de apoio didático para atender às necessidades individuais dos/as alunos/as, a prática do registro como um dos instrumentos de avaliação dos/as alunos/as, além da definição de capacidades a serem desenvolvidas ao longo de cada etapa do ciclo, como também a implementação do programa de avaliação institucional e da aprendizagem dos/as alunos/as que garantem o acompanhamento em bloco das mudanças propostas pela rede, possibilitando a construção de encaminhamentos que retro-alimentem o

replanejamento das ações tanto macro, relacionadas às da Secretaria, como micro, relativas àquelas desenvolvidas pelos agentes da escola (SÃO LUÍS, 2009a, não paginado).

A Secretaria Municipal de Educação de São Luís reitera que a escola em ciclos aparece como uma oposição ao sistema seriado e tem sido utilizada para transmitir a ideia de que os/as alunos/as podem aprender continuamente durante dois, três ou mais anos, sem interrupções (reprovações) desnecessárias e que o processo de alfabetização, à luz dos princípios da escola em ciclos, pode efetivamente favorecer uma aprendizagem mais qualitativa para os alunos (SÃO LUÍS, 2009a).

Leal (2011) ressalta que um dos principais desafios no sentido de efetivar a política de ampliação do ensino fundamental na Secretaria Municipal de Educação de São Luís refere-se justamente à garantia da oferta do acesso à alfabetização de todas as crianças em idade escolar.

Reiteramos que o debate sobre a alfabetização, no contexto da política de ampliação do ensino fundamental, ganha centralidade, o que é reforçado pelas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos quando sustentam que os três anos iniciais são importantes para a qualidade da Educação Básica.

Depreendemos, portanto, que o acesso ao Ensino Fundamental aos 6 (seis) anos permite que todas as crianças brasileiras possam usufruir do direito à educação, beneficiando-se de um ambiente educativo mais voltado à alfabetização e ao letramento, que lhes proporcione a aquisição de conhecimentos de outras áreas e o desenvolvimento de diversas formas de expressão, ambiente a que já estavam expostas as crianças dos segmentos de rendas média e alta e que pode aumentar a probabilidade de seu sucesso no processo de escolarização (BRASIL, 2010c).

Conforme podemos observar, as diretrizes apontam para a garantia do direito à educação básica e buscam promover o acesso das crianças que se encontram à margem do processo educacional. Sabemos que os índices de repetência e abandono, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, exigem que as ações a serem desenvolvidas pelos sistemas de ensino, tendo em vista o atendimento à Lei nº. 11.274, devem ter impacto direto no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Sob tal perspectiva, a Secretaria Municipal de Educação de São Luís acredita que o aspecto qualitativo da alfabetização está

diretamente relacionado com as boas oportunidades de aprendizagens criadas na escola (SÃO LUÍS, 2005).

Importante destacar ainda que a Rede reconhece também que o trabalho com a alfabetização nos ciclos⁶, ou em qualquer outra estrutura, não tem o “poder” de fazer com que essa finalidade e esses objetivos sejam alcançados; eles apenas permitem que sejam construídos meios ou formas que facilitem o ensino e a aprendizagem, tornando possível a realização de novas práticas pedagógicas (SÃO LUÍS, 2009a).

Reafirmamos, pois, que a ampliação do ensino fundamental para nove anos, inserida no contexto das políticas públicas de educação, não pode ser vista de forma isolada. Constitui uma parte importante deste novo momento de repensar a educação nacional como um projeto de, para e da nação. Afinal,

[...] a inclusão das crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental de 9 (nove) anos precisa de uma organização curricular que garanta a essas crianças o respeito ao seu desenvolvimento integral, ou seja, em todos os seus aspectos: linguístico, comunicativo, afetivo, emocional, físico-social e cognitivo (LEAL, 2011, p.126).

A LDB preconiza no seu artigo 22 que

A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996, não paginado).

Nessa linha de entendimento, observamos que não se trata de substituir uma estrutura por outra. Pensar em práticas de alfabetização qualitativa, no contexto do ensino de nove anos, exige pensar no respeito aos educandos.

⁶ As primeiras experiências com o ciclo de aprendizagem no Brasil aconteceram em 1992 na cidade de São Paulo. A proposta foi influenciada pela reforma do sistema educacional francês de 1989. A organização da escolaridade em ciclos pressupõe inovação pedagógica, haja vista a necessidade de garantir o trabalho coletivo e flexível, a avaliação formativa e o respeito às necessidades de aprendizagens dos alunos. O trabalho no ciclo de aprendizagem visa combater o fracasso escolar e as desigualdades garantindo dessa forma a boa formação dos alunos (SÃO LUÍS, 2009a). Para Mainardes (2009), a organização da escolaridade em ciclo pode ser considerada mais inclusiva porque fundamenta-se na continuidade dos processos de aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa bibliográfica representa um marco profissional desejado, embora diante de tantos questionamentos, idas e vindas, tenha gerado no decorrer do processo uma sensação de incompletude, mas que jamais nos desmotivou nessa caminhada. Ao contrário, a cada momento nascia um novo sentimento do querer fazer melhor.

Esses desafios, apesar de acompanhados de angústia, medo, desconstrução e reconstrução de paradigmas possibilitaram-nos momentos de reflexão que nos permitiram a construção de novos conhecimentos subsidiados pelos referenciais teóricos utilizados nas leituras pertinentes à temática abordada neste trabalho de conclusão do mestrado em educação.

Nessa travessia de muitas voltas, o resultado alcançado ampliou a nossa compreensão sobre o objeto de estudo. No entanto, como sujeito do conhecimento, buscamos sempre avançar, enfrentar novos desafios, com vistas a aprofundar o conhecimento sobre os temas relativos a nossa atuação profissional, buscando sempre superar os limites impostos pela velocidade com que o conhecimento vem sendo produzido e que tem reflexos diretos sobre a nossa formação e, conseqüentemente, sobre nossa atuação profissional, embora reconheçamos os limites “como seres históricos e inacabados” (FREIRE, 1996, p. 26).

Nesse sentido, o conhecimento não é estável, e os resultados sofrem sempre mudanças a partir do momento em que o sujeito se coloca sempre como aprendiz nesse processo.

Desse modo, o desafio enfrentado neste trabalho, foi o de analisar o processo da ampliação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos a partir da aprovação e promulgação da Lei nº 11.274/2006, elegendo como subsídio as produções teóricas de autores que discutem, pesquisam, estudam a temática, objeto de análise, além dos documentos produzidos pelo governo federal através do Ministério da Educação MEC, SEB, e do Conselho Nacional de Educação (CNE), tais como: leis, decretos, resoluções, pareceres, Nota técnica, Proposta Curricular e ainda dos documentos elaborados pela SEMED/São Luís, a saber: A Proposta Curricular/Marco Conceitual; A Proposta de Ampliação do Ensino Fundamental de

nove anos e o Caderno do I Ciclo de Aprendizagem, que constituem a referência conceitual, pedagógica, epistemológica e política para o desafio de reestruturação do Ensino Fundamental.

Estes, considerados como um grande marco da Educação brasileira na atualidade, tendo em vista que buscam responder aos desafios postos pelas avaliações nacionais sobre inclusão, qualidade e produtividade dos sistemas de ensino, os quais revelam que ainda persistem altas taxas de crianças em idade escolar que estão fora da escola, e aquelas que conseguem ter acesso à escola não conseguem nela permanecer ou, se conseguem, as aprendizagens realizadas em termos de desempenho situam-se abaixo do desejável.

Conforme destacado em parte específica deste trabalho, as reformas políticas e econômicas implementadas no Brasil, decorrentes dos ditames impostos pelos princípios neoliberais, impactaram seriamente todas as áreas, marcadamente a econômica e a educacional, exigindo que os países, independentemente da sua situação em termos de desenvolvimento, implementassem o receituário neoliberal, promovendo ajustes com vistas a reduzir o tamanho do Estado, reduzindo a sua atuação na prestação dos serviços destinados ao atendimento da população.

No Brasil, os ajustes com vistas à estabilização fiscal foram implementados de forma mais intensa a partir de meados dos anos de 1990, quando o país teve que se ajustar a essas novas recomendações e diretrizes, dentre as quais, destacamos: a descentralização do ensino fundamental que se tornou municipalizado; as privatizações dos serviços educacionais (transporte, merenda, assessorias e formação de gestores); ajuste na legislação educacional com maior controle do governo federal em todos os níveis.

Apontamos, a partir dos documentos analisados, as dificuldades enfrentadas pela Secretaria Municipal de Educação de São Luis em implantar/implementar o ensino fundamental obrigatório de 9 (nove) anos.

Os procedimentos metodológicos que nortearam o desenvolvimento do presente estudo, com destaque para a pesquisa bibliográfica e documental, proporcionaram-nos a construção dos fundamentos teóricos e metodológicos que subsidiaram a compreensão das concepções sobre políticas educacionais, infância, criança, educação, escola e aprendizagem que nortearam a construção de

propostas curriculares que orientam o processo de implantação da política que ampliou o Ensino Fundamental de oito para nove anos pela SEMED/São Luís. A proposta pedagógica que orientou a implantação da Lei nº 11.274 foi construída norteadada pelo princípio democrático com estímulo à participação coletiva dos vários segmentos dos profissionais que trabalham no órgão gestor e na escola.

De acordo com as orientações do MEC, através da Lei nº 11.274/2006, os municípios teriam até o ano de 2010 que implantar a referida política (BRASIL, 2006a). Assim, as autoridades municipais buscaram garantir as condições que viabilizassem o processo de adequação das escolas às novas exigências legais.

Então, as escolas, balizadas pelo entendimento de que formam um sistema público de educação e devem observar os princípios, normas e diretrizes organizacionais, pedagógicas e curriculares, com vistas a melhor organizar o seu funcionamento no processo de implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, procuraram garantir, principalmente às classes populares, a efetivação dos direitos à educação básica que somente pode ser implementada através da intervenção do Estado.

É importante frisar que este estudo possibilitou-nos construir conhecimentos e ampliou nossa compreensão acerca dos princípios e conceitos referentes ao Ensino Fundamental de 9 (nove) anos no âmbito maior da Rede Pública Municipal de São Luís-MA, observando o disposto na Lei nº 11.274/2006, e, conforme entendimento do MEC, representa a garantia de inclusão de um maior número de alunos no sistema educacional brasileiro, considerando que a criança passa a ter o direito de entrar mais cedo na Escola.

A implantação do Ensino Fundamental de nove anos, de acordo com a proposta norteadora e outros documentos elaborados pela SEMED/São Luís, deixa claro que a ampliação/implementação não se restringiu apenas à inserção da criança de 6 anos, mas os princípios basilares da proposta recomendam rediscutirem-se itens constitutivos das mesmas, tais como: conteúdo, formas de avaliação, práticas pedagógicas, dimensão curricular e a concepção de educação, ensino, aprendizagem, contemplada na legislação que orienta o ensino fundamental como um todo.

Compreendemos que a ampliação do ensino básico aponta para um importante espaço de reflexão sobre como nossas escolas ensinam e como nossos alunos aprendem e como esses processos se desenvolvem tendo em vista a qualidade da educação nas escolas públicas.

Nesse contexto, é importante reiterarmos a necessidade de reestruturação da escola para acolher a criança de seis anos, levando em consideração uma nova estrutura organizacional voltada para a implantação do ensino fundamental de nove anos.

Este não deve ser direcionado apenas para o trabalho pedagógico, como já mencionado, mas contemplar também as dimensões e ações voltadas para a capacitação dos professores, considerando que são eles que efetivamente colocam em prática seus pressupostos, assumindo eventuais fracassos, bem como a melhoria da infraestrutura dos espaços físicos, adequando-os às necessidades das crianças, de modo a viabilizar e a realizar experiências, considerando a necessidade de construção de novas aprendizagens através da convivência com as outras, em situações estimuladoras voltadas para a construção de novas aprendizagens e conhecimento sobre o mundo.

Ainda conforme os princípios norteadores da Proposta e documentos afins orientados para redirecionar as ações da Rede Pública Municipal de Educação de São Luís, destacamos que os pressupostos que devem nortear a ação pedagógica compatível com as características dessa nova estrutura do ensino fundamental, demonstra a necessidade de permanente diálogo com pressupostos teóricos defendidos por Vygotsk, Piaget e Wallon, considerando o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e suas interações sociais a serem estabelecidas nos espaços escolares.

Em síntese, salientamos que, a partir das considerações destacadas neste trabalho referentes à análise da implantação da legislação que dispõe sobre a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos no sistema educacional brasileiro e subsidiados pela referências bibliográficas sobre o objeto proposto, quanto mais nos aproximamos da realidade no que se refere ao ensino fundamental e às condições em que este é ofertado no sistema público de ensino, com destaque para a Rede Pública Municipal de Educação de São Luís-MA, podemos inferir que

essa ação foi e está sendo implementada sem qualquer perspectiva de articulação a um projeto nacional de desenvolvimento.

De acordo com os indicadores educacionais oficiais disponíveis na base de dados do Ministério da Educação, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), as estatísticas oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e os estudos e pesquisas desenvolvidos pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), destacados em partes específicas desta dissertação, a despeito de décadas de estudo, programas sem um planejamento educacional mais adequado às perspectivas e necessidades das crianças jovens, adultos e idosos, a educação continua a não ser um direito de todos.

Urge, portanto, repensarmos as diretrizes que norteiam a democratização de acesso, as condições de permanência e de democratização da gestão, que são ações essenciais para a construção da qualidade social da educação.

Diante disso, entendemos que sem capacitação, recursos didáticos, metodologia adequada aos pressupostos teórico-metodológicos indicados na proposta do ensino fundamental de nove anos, não será possível atender às determinações da legislação específica da área. Outros aspectos importantes a serem ressaltados, além da idade da criança, é o contexto sócio-histórico de cada aluno em particular, a defasagem idade/série e a falta de acompanhamento da aprendizagem escolar destes alunos, os quais não conseguiram ser alfabetizados aos seis anos de idade.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, J. S. **Jogos para o ensino de conceitos**: leitura e escrita na pré-escola. Campinas: Papyrus, 1998.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio 1991.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILLI, Pablo (Orgs.). **Pós-Neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Boitempo, 1995.
- ANTUNES, Celso. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. Campinas: Papyrus, 2003.
- BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estratégias para la educación**. Washington, DC: World Bank, 1995.
- BARBOSA, Maria Silva Pães. **A implementação do 1º ano no ensino fundamental de nove anos**: estudo de uma experiência. 2009. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009.
- BARBOSA, Zulene Muniz. **Maranhão, Brasil**: lutas de classe e reestruturação produtiva em uma nova rodada e transnacionalização do capitalismo. São Luís: EDUEMA, 2006.
- BATISTA, A. A. Ensino Fundamental de nove anos: um importante passo à frente. **Boletim UFMG**, Belo Horizonte, v. 32, n. 1522, mar. 2006.
- BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social**: fundamentos e história. São Paulo: Cortez/Biblioteca Básica de Serviço Social, 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: passo a passo do processo de implantação. 2. ed. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <portal.mec.gov.br/.../passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2012.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2001a.
- BRASIL. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 5 fev. 2012.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069>. Acesso em: 20 fev. 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Como elaborar o plano de desenvolvimento da escola (manual)**. Brasília, DF: PDE/Fundescola, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 jul. 2010a. Seção 1. p. 824.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 7**, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. 2010b. Disponível em: <www.cereja.org.br/.../20100715171325_parecercne-ceb-7-2010.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11**, de 7 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. 2010c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992>. Acesso em: 20 abr. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3**, de 3 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. 2005a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso em: 15 abr. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 6, de 8 de junho de 2005. Reexame do Parecer CNE/CEB 24/2004, que visa ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2005b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006_05.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos**: 3º relatório do programa. Brasília, DF, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do ensino fundamental para nove Anos**: relatório do programa. Brasília, DF, 2004a.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de 9 anos**: orientações gerais. Brasília, DF, 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado.** Brasília, DF, 1995.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares.** Brasília, DF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 22**, de 17 de dezembro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 1998c. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0481-0500_c.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2011.

CABRAL, Jacira. Ensino Fundamental terá nove anos a partir de 2007. **Extra-Classe**, Rio Grande do Sul, a. 11, n. 107, out. 2006. Disponível em: <<http://www.sinpro-rs.org.br/extraclasse/out06/educacao.asp>>. Acesso em: 15 mar. 2012.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA AMÉRICA LATINA. **Educacion y conocimiento: eje de La transformación productiva com equidad.** Santiago do Chile: Nações Unidas, 1992.

CONGILIO, Celia Regina. Reestruturas do capital e política de Estado: repercussões na educação básica. **Lutas Sociais**, São Paulo, n. 24, p. 31-43, jan./jun. 2010.

DEITOS, Roberto Antonio. Os organismos internacionais e a política educacional brasileira. In: XAVIER, Maria Elizabete S. P. **Questões de educação escolar.** Campinas: Alínea, 2007.

FERREIRO, Emilia. **Cultura escrita e educação.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, n. 1, p.37-69, jan./jun. 1998.

FORTUNATI, José. **Gestão da educação pública.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Marcos Cezar de. **História social da infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **O pensamento de Vygotsky e Baktin no Brasil.** Campinas: Papyrus, 1994.

FUNDOS DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Declaração mundial sobre a educação para todos**. Brasília, DF: UNICEF, 1990.

HADDAD, Sérgio. **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

HARVEY, David. **A condição pos Moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. 5. ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 2001.

LEAL, Maria do Socorro Lima. **Ensino Fundamental de 9 (nove) anos: a universalização do acesso, a permanência qualitativa a escola e as contradições do processo de implantação em São Luís**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, J. **A escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009. (Questões de Nossa Época, 137).

MARONEZE, Luciane Francielli Zorzetti; LARA, Ângela Mara de Barros. **A política educacional brasileira pós 1990: novas configurações a partir da política neoliberal de estado**. 2009. Disponível em: <www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/.../3126_1394.pdf>. Acesso em: 10 maio 2011.

MESSEDER, Hamurabi. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394/1996**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

NEGRINE, Airton. **O corpo na educação infantil**. Caxias do Sul: EDUCS, 2002.

NOGUEIRA, S. M. A. Década de 90, as diretrizes da política educacional e o ensino fundamental: uma abordagem. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 33, p. 459-473, 2001.

OLIVEIRA, Ramon de. **Agências multinacionais e a educação profissional brasileira**. Campinas: Alínea, 2006.

PEREIRA, Luis Carlos Bresser. **MARE - Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado**. Brasília, DF, 1997.

PEREIRA, Eva Waisros; TEIXEIRA, Zuleide Araújo. A educação básica redimensionada. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

PESSOA, Ana Kátia de Souza. **Ensino fundamental de nove anos: das orientações do MEC às ações dos Estados e Municípios**. 2011. 53 f. Trabalho apresentado como requisito parcial para aprovação, Centro de Ciências e Humanidades da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

RONSONI, Marcelo Luis; SARTURI, Rosane Carneiro. **Uma análise dos antecedentes históricos e legais do ensino obrigatório no país e de sua ampliação para nove anos**. 2009. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/.../yWNahLb.doc>. Acesso em: 20 maio 2013.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno do 1º ciclo Ensino Fundamental**. São Luís, 2009b.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta curricular: marco conceitual**. São Luís, 2009a.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta de Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos**. São Luís, 2005.

SAVELI, Esméria de Lourdes. **Ensino fundamental de nove anos: o desafio de rever concepções de escola, infância e alfabetização**. 2009. Disponível em: <www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem12/COLE_1541.pdf>. Acesso em: 28 out. 2012.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, Ilse Gomes,. **Participação popular e reforma do estado brasileiro nos anos 1990: contradições e impasses**. 2001. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX (ensino primário e secundário no Brasil)**. São Paulo: Cortez, 2008.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias no Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000.

VIEIRA, Marcelo Milano F. Por uma boa pesquisa (qualitativa) em administração. In: _____; ZOUAIN, Deborah (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em administração**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia e pedagogia**. São Paulo: Moraes, 1999.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 92, p. 62-69, fev. 1995.

WALLON, Henri. **Origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

WIKIPÉDIA. **Organização para a cooperação e desenvolvimento econômico**. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Organiza%C3%A7%C3%A3o_para_a_Coopera%C3%A7%C3%A3o_e_Desenvolvimento_Econ%C3%B3mico>. Acesso em: 28 out. 2012.

ZAN, Dirce Djanira Pacheco e. **Ensino fundamental de nove anos: a quem interessa?** 2005. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/2005/12/08.shtml>>. Acessado em: 17 out. 2012.

ANEXOS

ANEXO A – 28 metas para a educação

- 1 - Estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;
- 2 - Alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;
- 3 - Acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente;
- 4 - Combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra-turno, estudos de recuperação e progressão parcial;
- 5 - Combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não-frequência do educando e sua superação;
- 6 - Matricular o aluno na escola mais próxima da sua residência;
- 7 - Ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular;
- 8 - Valorizar a formação ética, artística e a educação física;
- 9 - Garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas;
- 10 - Promover a educação infantil;
- 11 - Manter programa de alfabetização de jovens e adultos;
- 12 - Instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;
- 13 - Implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;
- 14 - Valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;
- 15 - Dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local;
- 16 - Envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola;

- 17 - Incorporar ao núcleo gestor da escola coordenadores pedagógicos que acompanhem as dificuldades enfrentadas pelo professor;
- 18 - Fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola;
- 19 - Divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, referido no art. 3º;
- 20 - Acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas;
- 21 - Zelar pela transparência da gestão pública na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social;
- 22 - Promover a gestão participativa na rede de ensino;
- 23 - Elaborar plano de educação e instalar Conselho de Educação, quando inexistentes;
- 24 - Integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;
- 25 - Fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso;
- 26 - Transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;
- 27 - Firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando à melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas;
- 28 - Organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB.

ANEXO B – Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006

**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

LEI Nº 11.274, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2006.

Mensagem de veto

Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

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

Art. 1º (VETADO)

Art. 2º (VETADO)

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

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

....." (NR)

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

"Art. 87

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

§ 3º

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

a) (Revogado)

b) (Revogado)

c) (Revogado)

....." (NR)

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

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

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

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Márcio Thomaz Bastos

Fernando Haddad

Álvaro Augusto Ribeiro Costa

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

ANEXO C – Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005

**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

LEI Nº 11.114, DE 16 DE MAIO DE 2005.

Mensagem de veto

Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.

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

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

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

"Art. 30.

.....

II – (VETADO)"

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

....." (NR)

"Art. 87.

.....

§ 3º

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

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

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

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

....." (NR)

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

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

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Tarso Genro

Álvaro Augusto Ribeiro Costa

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