

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Michele Beatriz Mello

**Problematizações sobre o Tempo e o Espaço para Aprender nas Classes de Primeiro  
Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos**

Porto Alegre

2. Semestre

2011

Michele Beatriz Mello

**Problematizações sobre o Tempo e o Espaço para Aprender nas Classes de Primeiro  
Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos**

Trabalho de Conclusão apresentado como requisito parcial e obrigatório à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Ms. Maria Bernadette Castro Rodrigues

Porto Alegre

2. Semestre

2011

## RESUMO

Este trabalho aborda o processo de implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos em uma escola pública estadual de Porto Alegre/RS. Ao considerar como referência os documentos *Orientações Gerais* (2004); *Passo a Passo do processo de implantação* (2009) do MEC, são analisadas as ações da escola na implementação das reformulações curriculares, enfocando classes de Educação Infantil e de 1º ano. Trata-se de um estudo de caso sobre as concepções vigentes de Currículo que embasam o processo de mudança nesse estabelecimento e quais as repercussões dessa reformulação no tempo e no espaço para as aprendizagens dos alunos. As análises apoiam-se nas ideias de José Gimeno Sacristán, buscando “desnaturalizar” e provocar outras possibilidades de fazeres docentes afins às orientações do MEC e pertinentes aos princípios de um currículo integrado. As abordagens de Mariano Enguita, sobre a escola moderna e suas práticas disciplinares, e de Maria Carmen S. Barbosa, sobre as rotinas e práticas curriculares na Educação Infantil, são colaborativas na constituição das constatações dessa pesquisa. As análises investigativas apontam para um tensionamento entre um suposto processo “natural” de escolarização nas propostas e ações da escola ao implementar as alterações curriculares e as orientações do MEC. Ainda, pode-se depreender que a finalidade da ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos para oferecer mais tempo aos estudos e aprendizagens dos alunos pouco se efetiva. Percebe-se que as ações de reformulação da escola investigada mantêm reduzido o tempo e o espaço de experienciar, interagir, participar e indagar dos alunos, ou seja, se mantém a crença de que nas classes de 1º ano, em um ano letivo, deva se iniciar e concluir à alfabetização. O processo de ensino-aprendizagem apresenta-se centrado na figura da professora e no que ensinar. As mudanças curriculares no Ensino Fundamental se restringem à revisão de listas de conteúdos para cada ano.

**Palavras chave:** Currículo. Ensino Fundamental de Nove Anos. Alfabetização.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Imagem Capa Publicação 1 - MEC.....	22
FIGURA 2 – Imagem Capa Publicação 2 - MEC.....	22
QUADRO 1 – Bases Normatizadoras e Legais.....	14
QUADRO 2 - Conhecendo Espaços, Pensamentos e Propostas.....	23

## SUMÁRIO

<b>1. DAS INCERTEZAS QUE INSPIRAM O CAMINHAR: INTRODUÇÃO.....</b>	<b>06</b>
<b>2. A ESCOLA DO ESTUDO.....</b>	<b>13</b>
2.1 ESPAÇO FÍSICO.....	13
2.2 BASES NORMATIZADORAS E LEGAIS.....	13
2.3 QUE ESCOLA É ESTA? Conhecendo o seu Plano Global Participativo.....	15
2.4 GESTÃO DEMOCRÁTICA E AUTONOMIA: AÇÕES DA ESCOLA OU DISCURSOS NECESSÁRIOS? .....	16
<b>3. AS ORIENTAÇÕES LEGAIS PARA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: UMA NOVA PROPOSTA CURRICULAR PARA A ESCOLA?.....</b>	<b>21</b>
3.1 AS BASES QUE INSPIRAM E NORTEIAM ESTE PROCESSO.....	21
3.2 CONHECENDO ESPAÇOS, PENSAMENTOS E PROPOSTAS.....	22
<b>4. O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: ABANDONO ÀS ROTINAS DA ORGANIZAÇÃO POR SÉRIES?.....</b>	<b>27</b>
4.1 ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS? O QUE FAZER?.....	27
4.2 CURRÍCULO E CONTEÚDOS: PENSANDO FINALIDADES - .....	28
<i>4.2.1 Em Que Consiste Currículo? “- Nossa!... Que difícil.....</i>	<i>31</i>
4.3 DÚVIDAS E INCERTEZAS NO CAMINHO DA IMPLEMENTAÇÃO.....	33
<i>4.4 AS CONTRADIÇÕES DESTES SUJEITOS DE SEIS ANOS: “Eles são muito imaturos”.....</i>	<i>41</i>
4.5 ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: ESTAGNAÇÃO OU MUDANÇAS NAS ABORDAGENS CURRICULARES.....	44
<b>5. PROVATIVIDADE: DO PROCESSO AVALIATIVO AO “REGULAMENTO” DOS CURRÍCULOS.....</b>	<b>46</b>
5.1 AS/OS DOCENTES E A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: PROTAGONISTAS OU COADJUVANTES? .....	53
<b>6. REPENSANDO A “FAMILIAR” ESCOLA...: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>58</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>61</b>

## 1. DAS INCERTEZAS QUE INSPIRAM O CAMINHAR: INTRODUÇÃO

Elaborar este Trabalho de Conclusão de Curso<sup>1</sup> foi um caminhar no qual as incertezas acompanharam-me e impulsionaram-me através de um desejo contínuo de aprender, de conhecer, de perguntar e de estranhar o mundo. Reconheço que este foi um processo desafiador, provocante e, por isso, extremamente e, especialmente, prazeroso. Assim, encarei esta escrita como a possibilidade de compartilhar, pois ao longo deste caminho percorrido na academia tive a oportunidade de conviver, trocar, ensinar e, principalmente, aprender muito com os sujeitos que, de algum modo, me “tocaram”<sup>2</sup>. Portanto, quando me refiro à possibilidade de compartilhar é na intenção de mais uma vez deslocar-me neste caminho, de invocar minhas inquietações na provocativa tentativa de estranhar o, supostamente, conhecido. Então, convido os leitores a partilhar de minhas inquietações, buscando estabelecer um diálogo no qual as novas ideias, problematizações e questionamentos possam vir a possibilitar outros caminhos ou o caminhar com “outros olhos” pelo trajeto já percorrido.

Portanto, ao deparar-me, na realidade de uma instituição escolar de ensino público estadual, com a nova organização curricular do Ensino Fundamental<sup>3</sup>, ou seja, com sua ampliação para nove anos, senti a necessidade de compreender melhor esta proposta, principalmente, na fase de iniciação do aluno à vida escolar, que ocorre no 1º ano e com a idade de 6 anos. Esclareço que na 5ª etapa deste Curso de Pedagogia da UFRGS, conforme o solicitado pela disciplina de Seminário de Docência: Organização Curricular: Fundamentos e Possibilidades - 4 a 7 anos, realizei, no ano de 2010/1, numa turma de 1º ano do EF, uma mini-prática pedagógica<sup>4</sup>. Retornei novamente a essa turma em 2010/2, para realizar a mini-prática pedagógica solicitada pela disciplina de Seminário de Docência: Saberes e Constituição da Docência - 6 a 10 anos ou EJA, na 6ª etapa do Curso. Assim, por já ter tido uma experiência anterior com este espaço escolar e, especificamente, com esta turma de 1º ano, enfatizo que neste meu retorno já detinha informações, sentimentos e percepções acerca dos alunos e do fazer docente da professora regente dessa turma. Porém, embora, supostamente, os conhecesse, encarei esta semana enquanto possibilidade de redescobri-los.

---

<sup>1</sup> Este estudo decorre de uma pesquisa iniciada na 5ª etapa do Curso de Pedagogia da UFRGS, no ano de 2010, sob a orientação e apoio da Professora Maria Bernadette C. Rodrigues na disciplina de Seminário de Docência: Organização Curricular: Fundamentos e Possibilidades (4 a 7 anos).

<sup>2</sup> Utilizo-me desta expressão inspirada na brilhante reflexão e, principalmente, das possibilidades de reflexões sobre a experiência da qual Jorge Larrosa (2002), em seu texto “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”, nos presenteou.

<sup>3</sup> Neste texto, passo a utilizar EF, ao referir-me a esta etapa da Educação Básica.

<sup>4</sup> Consiste em uma semana de observação e uma semana de prática docente, conforme calendário do Curso de Pedagogia/Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Nas duas situações de mini-prática exercidas por mim no ano de 2010, tão logo ingressava na sala de aula sentia-me incomodada ao observar os alunos com idade de 5 e 6 anos submetidos às práticas escolares que preconizavam o silenciamento, a imobilidade e a mecanização. Fiz dessa incomodação uma necessidade de pesquisa, ou seja, melhor compreender as ações adotadas pela escola para dar conta da reformulação curricular determinada em lei.

Ao realizar uma revisão das pesquisas sobre o assunto, no âmbito do Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul<sup>5</sup>, constatei que se trata de uma abordagem de interesse desde o início do processo de implementação da reformulação curricular, ano de 2006-2007, até os dias de hoje. Alguns trabalhos buscam desnaturalizar esse processo, tornando os discursos sobre o tema mais articulados com as realidades de determinados espaços escolares. Trata-se de uma temática instigante e atual para estudos investigativos. Há uma determinação legal, a Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, para a reformulação curricular do EF de oito para nove anos; há prazo para que se efetive essa ampliação; e, as escolas, atentas às determinações legais e às orientações de órgãos competentes, têm atribuição de propor e efetivar mudanças. Essa determinação legal assume um caráter de política pública, uma vez que a obrigatoriedade do 1º ano para os alunos com idade de 6 anos implica no aumento do contingente de crianças com acesso à escola, trata-se de uma suposta “inclusão” social e melhora da “qualidade” de ensino. Ainda, seus pressupostos passam a perpassar de um modo direto e implícito as relações de poder que legitimaram e legitimam os modos como compreendemos o processo de escolarização, os currículos escolares e as infâncias.

Com esses argumentos, reafirmo a importância de estudos sobre como estão ocorrendo as reformulações curriculares no EF. Em especial, considerando minha formação no Curso de Pedagogia para o exercício da docência na Educação Infantil<sup>6</sup> e Anos Iniciais do EF, preocupo-me em analisar as práticas pedagógicas cotidianas e as relações sociais que constituem os espaços escolares da EI e do EF, tendo como base do estudo o documento e os discursos do Ministério da Educação<sup>7</sup>. Esclareço que, ao me remeter ao referido documento, procuro discuti-lo e problematizá-lo em suas supostas “verdades”.

---

<sup>5</sup> Neste texto, passo a utilizar PPGEDU/UFRGS, ao referir-me a este Programa de Pós Graduação.

<sup>6</sup> Neste texto, passo a utilizar EI, ao referir-me a esta etapa da Educação Básica.

<sup>7</sup> Neste texto, passo a utilizar MEC, ao referir-me a esse Órgão.

Ao tomar como referência os documentos do MEC de ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos<sup>8</sup>, realizei um exercício investigativo de análise comparativa, buscando perceber quais os fundamentos e objetivos da proposta e as repercussões da implementação desse novo modelo curricular em uma instituição escolar. Elegi a seguinte questão orientadora da investigação: *Como pode ser entendido e pensado o processo ensino-aprendizagens para que esta nova organização curricular contemple a criança enquanto sujeito de possíveis aprendizagens?* Recorri às abordagens dos Estudos Culturais, ao entender o processo ensino-aprendizagens como parte das relações histórico-culturais - construindo e “forjando” subjetividades - e enquanto possibilidades de expressão, ação e reflexão das múltiplas identidades que o constituem.

No que se refere à importância desse tema para o campo de estudo da organização curricular, procurei respostas às minhas inquietações nos argumentos de José Gimeno Sacristán (2000; 2005; 2007) sobre currículo integrado. Ainda, ao problematizar as práticas escolares observadas nas classes de 1º ano, inspirei-me nos estudos de Tânia Fortuna (2004; 2008; 2011), ao enfatizar o lúdico como aspecto indispensável a qualquer trabalho pedagógico. Frequentam as salas de aula de 1º anos, alunos com idade de 5 a 6 anos. A obrigatoriedade de frequência está relacionada à regulamentação da organização curricular do EFNA, afim às determinações legais da Constituição Federal/1988 e da Lei de Diretrizes e Bases<sup>9</sup> da Educação Nacional/1996 de “obrigatoriedade de acesso e permanência”. Para além da obrigatoriedade, parece-me que se faz necessária uma reflexão sobre *quem são estes sujeitos?* Ainda, alia-se outra questão a essa reflexão: *Quais mudanças serão necessárias para possibilitar sua inserção neste espaço escolar?* Parece-me que são desconsideradas ou ignoradas neste fazer docente outras possibilidades de interação que, questionando este comportamento legitimado historicamente de escola como local de trabalho/estudo e produtividade, possam proporcionar de forma prazerosa a construção de aprendizagens, de modos de se relacionar entre e com os sujeitos, de agir em sociedade(s), etc.

Amplio esta análise ao propor, também, a problematização do processo de escolarização, apoiando-me nas reflexões de Mariano Fernández Enguita (1989) sobre a constituição histórica do sistema escolar moderno, ao descrever analiticamente os modos como histórica e socialmente a escola foi sendo pensada, organizada e posta em prática. Os estudos desse autor contribuem para um movimento de desnaturalização dos processos escolarizantes, aspecto desencadeador da minha pesquisa. Como já mencionei, ao me deter na

---

<sup>8</sup> Neste texto, passo a utilizar EFNA, ao referir-me a esta organização curricular da Educação Básica.

<sup>9</sup> Neste texto, passo a utilizar LDB/96, ao referir-me a esta Lei.

investigação de como vem ocorrendo a implementação do EFNA num espaço escolar<sup>10</sup> específico - local onde tive a oportunidade de atuar, enquanto docente e pesquisadora, em classes de 1º ano e de EI, - penso ser interessante e importante refletir e problematizar as possíveis aproximações e as distâncias destes processos escolarizantes. Ou seja, a partir das minhas inquietações, ao atuar nesses espaços, e das provocativas e intensas narrações e argumentações de Maria Carmen Silveira Barbosa (2006), nos seus estudos sobre as rotinas na EI, procuro não só compreender, mas, sobretudo, tensionar o processo de escolarização buscando, talvez pela empolgação experienciada na classe de Jardim B, promover uma articulação entre as práticas da EI com as do EF, pois observo que em muitas vezes essas práticas se apresentam desarticuladas e pouco efetivas na adaptação e permanência dos alunos nos anos iniciais do EF. Além da questão investigativa apresentada, outras questões orientaram essa pesquisa, a saber: *Quais as possibilidades de aprendizagens para os alunos nesta nova organização curricular do EFNA? Quais as repercussões desta nova organização curricular na instituição escolar? Nesta nova organização curricular, como está sendo entendido o processo de alfabetização? Como se dá articulação entre a EI e o EF, nessa nova organização curricular?* Em suma, minha investigação visou compreender esta nova organização curricular como construção histórico-cultural e, deste modo, suscetível às relações de poder enquanto intencionalidades e possibilidades de mudança e expressão de concepções e de identidades. Assim, busquei na sua proposta, ao analisar os documentos “EFNA: Orientações Gerais” (2004); “EFNA: Passo a Passo do processo de implantação” (2009) do MEC, aspectos que representem seus fundamentos e finalidades. Além disso, nessa pesquisa, objetivei refletir como esses são percebidos nas práticas de uma instituição escolar identificando o que pensam os sujeitos envolvidos neste processo (questionamentos, críticas e sugestões) e quais dispositivos, argumentos e ações estão sendo promovidos para que se viabilize a sua implementação. Atentei, também, para observar se as ações dessa instituição estão em consonância com as disposições legais e orientações teóricas explicitadas no documento do MEC.

Por compreender que a construção de um estudo se faz a partir de escolhas, penso ser importante argumentar sobre os procedimentos investigativos desta pesquisa, ou seja, “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem das realidades. Toda investigação

---

<sup>10</sup> No decorrer do Curso de Pedagogia, para atender às tarefas das disciplinas do Curso que exigem observações e práticas pedagógicas, estabeleci como campo de estudo este Colégio. Desta forma, iniciei minha inserção nesta escola a partir da 2ª etapa do Curso. Durante as próximas etapas retornei a cada semestre a esse estabelecimento. Na 7ª etapa do Curso realizei, no ano de 2011/01, na disciplina EDU 03078 - Estágio de Docência: 4 a 7 anos, meu estágio curricular obrigatório junto a uma classe de Jardim B.

se inicia por um problema articulado a conhecimentos anteriores, mas que também pode demandar a criação de novos referenciais” (MINAYO, 1994, p.16). Propus-me a um estudo de abordagem qualitativa que visou, ao descrever as especificidades, características, etc. de determinado contexto e sujeitos, proporcionar análises detalhadas do espaço pesquisado. Trata-se de uma pesquisa que, como argumentam Menga Lüdke e Marli André (1986), “[...] tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.18). A metodologia utilizada foi pensada para que, a partir das diretrizes que orientam a nova organização curricular do EF, pudesse estabelecer problematizações sobre as ações de mudança e suas repercussões na escola de estudo. Esse estudo de caso, fundamentado em uma abordagem qualitativa, é “um método de pesquisa que conduz a uma análise compreensiva de uma unidade social significativa” (MEKSENAS, 2002, p.110). As informações coletadas no âmbito da escola investigada foram percebidas em um contexto amplo e em suas especificidades, através de ferramentas de cunho etnográfico: entrevistas/conversas; diário de campo - meus registros de observações e práticas pedagógicas; documentos/publicações do MEC, documento da escola, como o Projeto Político Pedagógico e o Regimento. Refiro-me às entrevistas como conversas, com a Direção e com as Professoras regentes das turmas de EI e de EF, pois minha intenção foi de esclarecer os dados obtidos, na medida em que dava andamento às análises dos documentos e dos registros de observações realizadas por mim. Para as entrevistas, organizei roteiros com questões prévias que foram modificados no decorrer das conversas. Em suma, aliei-me aos argumentos de Nadir Zago (2003,) ao afirmar as vantagens de uma entrevista compreensiva, já que esta, por “não ter uma estrutura rígida” (ZAGO, 2003, p.295), permite a flexibilidade e o caráter constante de construção que as questões que orientam um estudo necessitam.

Destaco como relevante o princípio ético de respeito aos sujeitos envolvidos<sup>11</sup> neste processo de constituição identitária, do espaço escolar experienciado e analisado nesta pesquisa, afirmo o sigilo ético das informações e asseguro o anonimato. Ressalto ainda que, neste exercício de pesquisa, dei ênfase às possibilidades de aprendizagens proporcionadas por este espaço social e seus sujeitos. Deste modo, torna-se, na minha compreensão, desnecessário ater-se a nomes, a endereços, etc., pois isto poderia somente criar “marcas” e, ao contrário, penso que a importância deste estudo está na provocativa intenção de promover reflexões, análises e inquietações. Sendo assim, o sigilo ético nada mais é do que uma maneira de, sim, preservar o anonimato e os direitos destes sujeitos e deste espaço, mas, é,

---

<sup>11</sup> Foi adotado Termo de Consentimento Informado.

sobretudo, a possibilidade de “despir” os leitores de supostas “verdades”, chamando a atenção às múltiplas possibilidades de interações, problematizações, aprendizagens e de reflexões na intencionalidade de transgredir<sup>12</sup>... de transformar... de repensar... avaliar... e agir....

No capítulo “*A Escola do Estudo*” faço uma contextualização do espaço escolar investigado. No capítulo “*As Orientações Legais para implementação do EFNA: uma nova proposta curricular para a escola?*” sistematizo informações sobre documentos e publicações do MEC que tratam da reformulação curricular do EFNA. Ainda, destaco algumas concepções que perpassam estes documentos e, do mesmo modo, os registros e as vozes autorizadas do espaço escolar pesquisado. No capítulo “*O processo de implementação do EFNA: abandono às rotinas da organização por séries?*” abordo o EFNA ao tensionar as maneiras como esta política pública foi proposta, implementada e está repercutindo na instituição pesquisada. Proponho reflexões sobre algumas concepções curriculares, explicitando estranhamentos das práticas que cotidianamente se legitimam num processo de escolarização já naturalizado. No capítulo “*Provatividade: do processo avaliativo ao “regulamento” dos Currículos*” relaciono o processo avaliativo da educação nacional, sob uma lógica de mercado – Terceiro Setor, às estratégias de “regulamento” dos currículos e à desvalorização do trabalho docente e do processo ensino-aprendizagens. Finalizo, no capítulo “*Repensando a “Familiar” Escola... Considerações Finais*” proponho reflexões, a partir das constatações dessa pesquisa. Reafirmo a importância de que sejam produzidos estudos, promovidos debates e avaliações sobre este processo de implementação do EFNA. Ao apontar a necessidade de se ampliar esta discussão num tensionamento dos “tempos”, dos “espaços” e dos modos de se “aprender”.

Ao/À leitor/a, proponho uma leitura reflexiva e dialógica deste trabalho, defendendo a ideia de que ao “conversarmos” leitores e eu, autora, estamos, de algum modo, interagindo e problematizando nossas certezas. Eu pretendi - atenta ao propósito ético desta escrita - despir-me de minhas certezas, tentando sentir e compreender, sem emitir juízo de valor, o que aqueles sujeitos, contextos, realidades, histórias e identidades expressavam. Considero que *estar pesquisadora* não me fez deixar de ser quem eu era, naquele momento, mas, de algum modo, constitui no *meu estado* no agora - digo *estou* pelo caráter provisório das identidades que, conforme Tomaz Tadeu da Silva (2000) “não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. É instável, contraditória, fragmentada, inconsistente,

---

<sup>12</sup> Refiro-me a transgredir, tendo como referência as abordagens de Fernando Hernández (1998, p.11), no sentido de “transgressão”, como “um aspecto que define a intenção da mudança”.

inacabada” (SILVA, 2000, p.96-97). Ou seja, ao ingressar nessa escola estudada eu tinha comigo uma história, porém, no percurso e na “volta” já não sou mais a mesma, pois o experienciado mexeu comigo, gerou novas inquietações, pude me entristecer, me alegrar e importante: desacomodar-me.

Ao/À leitor/a, eu desejo que este estudo seja instigante e colaborativo às reflexões sobre as certezas referentes à organização curricular nos Anos Iniciais do EF. Vislumbro, como formanda de um Curso de Pedagogia, atuar em prol de propostas curriculares que incentivem a permanência, a socialização e as aprendizagens dos alunos no espaço escolar.

## 2. A ESCOLA DO ESTUDO

### 2.1 ESPAÇO FÍSICO

Esta instituição<sup>13</sup> ocupa uma ampla área composta por seis prédios, um destes foi inaugurado no primeiro semestre de 2011, que compreendem salas de aula, sala dos professores, salas da direção e supervisão escolar, secretaria, biblioteca, audiovisual e laboratórios (Biologia, Física, Química e Informática). Além disso, existe um ginásio de esportes coberto, no qual se realizam, quando necessário, os eventos da escola, e uma pracinha para a recreação infantil. Há banheiros destinados aos professores e outro aos alunos, ambos são bem organizados e limpos, aliás, este é um cuidado que se percebe neste espaço escolar. Ao observar algumas dependências da escola como salas de aula, banheiros, refeitório e pátio – local amplo, piso de cimento com um canteiro de flores – fica evidente o cuidado despendido para sua manutenção e, também, a intenção de fazê-la um ambiente acolhedor e agradável.

### 2.2 BASES NORMATIZADORAS E LEGAIS

Na escola eu tive acesso ao Plano Global Participativo, documento datado do ano de 2002 e, também, sua posterior e, ainda, atual versão, que foi escrita em 2008. Trata-se de um documento elaborado pela Comunidade Escolar, com a coordenação do Diretor, em consonância com o Conselho Escolar e tem a função de substanciar os compromissos da Escola na área administrativa-financeira-pedagógica, normatizando as suas práticas educativas. Ainda, consultei o Regimento Escolar Parcial: Ensino Fundamental de Nove Anos, elaborado no ano de 2007. Para a leitura desses documentos elegi os seguintes eixos de análise: justificativa do documento, a filosofia da escola, objetivos, metodologia orientada, sistema de avaliação e organização curricular. A seguir, apresento um quadro resumo resultante dessa minha análise documental.

---

<sup>13</sup> Por razões e escolhas éticas, neste trabalho a escola investigada é identificada como XX e os sujeitos que compartilharam suas experiências são referidos conforme seus cargos: *Supervisora Escolar* e *Vice-Diretora*, *Professora da E1* e *Professora do 1º ano do EF*.

	PLANO GLOBAL PARTICIPATIVO - 2002	PLANO GLOBAL PARTICIPATIVO - 2008	REGIMENTO ESCOLAR PARCIAL: EF de Nove Anos - 2007
Justificativa		Construção da <i>Escola Democrática</i> e Popular, alicerçada no resgate da identidade e da dignidade do povo gaúcho.	Buscar constantemente o aprimoramento cultural e melhores condições de integração, auto-conhecimento, qualidade, equilíbrio, solidariedade, consciência crítico-social do indivíduo, preparando-o para a construção de uma comunidade mais justa, democrática e transformadora.
Filosofia da Escola	O educando é uma pessoa singular e única, com espírito crítico, capaz de assumir a própria personalidade através da realidade cultural de que é herdeiro e do contexto social de que participa, que é chamado a modificar, visando o bem comum. A escola procura proporcionar desafios que levem em conta as experiências do educando, para que a Instituição se torne um local de aprendizado permanente e agradável, levando-o a se integrar na Sociedade de forma atuante e crítica; oferecer ao educando espaço e tempo para seu desenvolvimento psico-físico-social, através de atividades lúdicas e criativas, visando a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem através do estímulo a sensibilidade do ser em busca de seu pleno desenvolvimento, como cidadão.		Oferecer condições para que o educando assuma um posicionamento crítico, responsável, atuante e criativo no mundo em que vive.
Objetivos	A <i>Educação Infantil</i> tem por objetivo integrar o aluno ao ambiente escolar; Desenvolver o respeito humano; Utilizar a linguagem como instrumento de comunicação; Promover a integração do aluno na Escola e na Comunidade (XX, 2002; 2008). O <i>Ensino Fundamental</i> tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas <i>potencialidades</i> como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da <i>cidadania</i> ; Habilitar o aluno num conjunto organizado de situações de experiências; Elevar a qualidade, a eficácia e o rendimento do ensino, oportunizando aperfeiçoamento; Orientar o aluno na busca e cultivo de valores humanos.	A partir da <b>GESTÃO DEMOCRÁTICA</b> do Ensino Público visamos: Orientar e assessorar a ação dos prof <sup>s</sup> estudando a realidade regional, enfatizando o contexto do aluno, resgatando e refletindo sobre as práticas educativas realizadas na escola, e a operacionalização dos conteúdos que estão sendo desenvolvidos em aula estabelecendo prioridade e aprofundando temáticas apontadas nos estudos desta realidade.  Referência ao autor Paulo Freire.	Formação básica do cidadão mediante: o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem; o domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a formação de atitudes e valores; a compreensão do ambiente natural e social dos valores que fundamentam a sociedade para o aluno inserir-se de forma participativa na comunidade em que vive.
Metodologia	Na Educação Infantil, fundamenta-se nos níveis de desenvolvimento e construção do conhecimento, oportunizando experiências lúdicas, tornando o ensino agradável, de forma que a criança, emocionalmente feliz, seja o agente do seu próprio desenvolvimento cognitivo e social. No Ensino Fundamental, nas diferentes áreas do conhecimento, visa o desenvolvimento das competências intelectuais, políticas, técnicas, estéticas e sociais necessárias à formação da cidadania.		Considerar o lúdico e o afeto como elementos facilitadores da aprendizagem; Respeitar a individualidade e os estágios de desenvolvimento de cada educando, atendendo as diferenças individuais; A intervenção do professor é democrática, no papel de condutor, e mediador das aprendizagens dos alunos e respeita as autorias de cada um.
Avaliação	A avaliação do desempenho do aluno é contínua, cumulativa e global, consolidando-se, trimestralmente, em Conselho de Classe participativo; na avaliação do aluno, há prevalência dos aspectos qualitativos, tanto na área do conhecimento quanto das habilidades e competências; a escola oportunizará estudos de recuperação para os alunos que não atingirem os objetivos; Os resultados obtidos na avaliação dos alunos são expressos em notas, numa escala de zero (0) a dez (10), e na pré-escola e na 1ª série do Ensino Fundamental são registradas através de parecer descritivo, elaborado trimestralmente.		Processo participativo, dinâmico, contínuo e cumulativo com a finalidade principal de diagnóstico e melhoria. Parecer descritivo para os alunos do 1º ano sem retenção no ano.
Organização Curricular	Regime Seriado Anual		Regime Anual no Ensino Fundamental de Nove Anos de duração.

QUADRO 1 – Bases Normatizadoras e Legais

### 2.3 QUE ESCOLA É ESTA<sup>14</sup>? Conhecendo o seu Plano Global Participativo

Já mencionei que minha inserção nesta escola se iniciou por motivo de solicitações de trabalhos acadêmicos de diferentes disciplinas do Curso que exigiam acesso aos espaços escolares. Nas diferentes ocasiões em que estive nessa instituição percebi acolhimento e colaboração dos profissionais, compreendo essa disponibilidade como uma parceria à formação docente, pois nas diversas vezes em que frequentei a escola, observei a presença de estudantes, sejam de cursos de Magistério ou de Graduação. Considero elogiável e de grande valor essa postura da escola, ao possibilitar às/aos docentes em formação um acesso irrestrito aos seus documentos e espaços. Além disto, seus profissionais sempre foram solícitos no esclarecimento de dúvidas e no compartilhamento de seus problemas e soluções, contribuindo, desta forma, no processo formativo das/os futuras professoras/es que procuram a escola.

Essa instituição pública localiza-se na zona norte de Porto Alegre e atende os níveis da Educação Básica - EI, EF<sup>15</sup> e Ensino Médio -, nos turnos manhã, tarde e noite. Conta com um quadro de 80 professores e atende em média 1500 alunos. Cabe ressaltar que até o ano de 2009 a escola também oferecia a Educação de Jovens e Adultos, naquela ocasião o Governo Estadual decidiu, em sua política de enturmação, fechar a única turma de EJA oferecida nessa instituição. A maioria dos alunos reside no bairro e em bairros próximos, há uma diversidade de culturas e situações econômicas. Na frequência à escola, alunos chegam e saem com seus pais e/ou responsáveis. Há intensa presença de familiares dos estudantes, o que considero importante, pois essa rotina facilita a aproximação das famílias com a escola, também permite um diálogo mais frequente entre pais/e ou responsáveis e as/os professoras/es. Percebi um espaço escolar interativo, aspecto relevante para a permanência dos alunos e para avanços em suas aprendizagens.

Ao ter acesso ao Plano Global Participativo da escola, documento que, conforme a instituição, corresponde a um Projeto Político Pedagógico<sup>16</sup>, busquei exercer sobre ele uma análise criteriosa, evitando emitir juízo de valores precipitado. Meu estudo desse documento foi no propósito de melhor compreender o modo como este foi pensado e elaborado, assim

---

<sup>14</sup> Para a escrita deste título recorri a um trabalho de minha autoria realizado na disciplina EDU 02062 - Didática, Planejamento e Avaliação, do Curso de Pedagogia/UFRGS, no ano de 2010/1, ministrada pela Professora Maria Bernadette C. Rodrigues.

<sup>15</sup> Em conformidade às diretrizes do MEC que ampliaram o EF para Nove Anos, a escola está em processo gradual de implementação desta nova organização curricular; num período de transição entre o regime seriado e o anual; a cada ano letivo uma série é tornada um ano do ensino. Esclareço que esta normatização está descrita no documento do Regimento da Escola para o EFNA (XX, 2007).

<sup>16</sup> Neste texto, passo a utilizar PPP, ao referir-me a esse documento.

como, de que forma o que está registrado adquire ou não “vida” neste exercício que é o processo de leitura e reflexão.

No PPP, a escola se caracteriza como um espaço participativo e democrático, entretanto, parece-me que seus objetivos e metas não são elaborados a partir de um diagnóstico local, pois não há indícios sobre qual é o sujeito a quem o documento se destina, suas necessidades, vontades, etc. Inquietou-me o fato de ler no documento palavras afins aos princípios democráticos como cidadania e autonomia, porém, não encontrei ações traçadas capazes de consolidar esses fins. Ainda, não percebi um movimento participativo na elaboração e/ou atualização desse documento. Concordo com as autoras Rodrigues; Amodeo (2003) sobre a finalidade de um PPP e sua elaboração “trata-se de uma ação intencional que tem compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. [...] sendo singular porque cada projeto tem um certo contexto histórico” (RODRIGUES; AMODEO, 2003, p. 01). Desta forma, penso que transpor o registro burocrático ao expressar o que a escola concebe por cidadania, por exemplo, o que já realizou para dar consistência a esse conceito e o que ainda quer realizar para fortalecer princípios afins a ele, seria mais significativo do que somente citá-lo por diversas vezes no texto do documento.

#### **2.4 GESTÃO DEMOCRÁTICA E AUTONOMIA: AÇÕES DA ESCOLA OU DISCURSOS NECESSÁRIOS?**

Como tive acesso ao documento anterior da escola, elaborado em 2002, verifiquei que o texto atual, reformulado em 2008, sofreu poucas alterações, a não ser no que diz respeito à inserção da expressão “Gestão Democrática”. Infiro que a presença desta abordagem no PPP pode ser um reflexo do momento histórico no qual vivemos, pois mencioná-la no documento confere destaque a um “estilo” de administrar as instituições educativas. Vale mencionar que Gestão Democrática é uma orientação legal da Constituição Federal/1988 e estabelecida na LDB/96, que suscita discussões, embora ainda necessite aprofundamento, no espaço acadêmico. Por vezes, a Gestão Democrática ao ser enfocada como algo já presente nos meios escolares e sociais passa a ser abordada de modo superficial ou como se já tivesse sido amplamente compreendida em suas concepções e ações, proporcionando certa incoerência nas possíveis interpretações dos sujeitos que recorrem a essa prática. Portanto, defendo uma discussão primordial, no âmbito escolar, acerca da compreensão do conceito de democracia. Isso é relevante para uma proposta de ações afins à Gestão Democrática. *Como pensar em*

*gerir democraticamente um espaço em que seus integrantes não se percebem partícipes de suas decisões?* Uma gestão alicerçada nos princípios democráticos exige ações para além de eleições diretas para a escolha dos nossos representantes. A constituição de espaços para tomada de decisões é um processo que exige fundamentos estabelecidos com a participação dos envolvidos, no caso da escola, a comunidade escolar deve atuar, seja por representações seja em assembleias para dar conta das demandas que se apresentam com alternativas viáveis.

No caso desta escola pesquisada a elaboração do seu atual PPP foi realizada em parceria com estagiárias de um curso de Pedagogia de uma instituição de Ensino Superior que estavam realizando atividades acadêmicas na escola. Novamente, infiro que as estagiárias, ao colaborarem na revisão e atualização do PPP, sugeriram a abordagem “Gestão Democrática”. A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, esse tema está inserido, em caráter obrigatório, nas propostas curriculares para formação das/os pedagogas/os. Possivelmente, as estagiárias estão imbuídas de estudos e leituras sobre gestão educacional, com base em princípios democráticos. Ainda, ao compatibilizar a versão do PPP do ano de 2008 com a versão do ano de 2002, registro que em 2002 estava expressa a ideia de educação para “formação” do sujeito como cidadão participativo, mas sem adotar a expressão “Gestão Democrática”.

Reafirmo minha preocupação de que a menção à Gestão Democrática não se limite a um escrito em um documento, visando uma “maquiagem” de atualização, como também, conferindo certo status “politicamente correto” ao PPP, sem que isso resulte em reflexões, mobilizações e práticas dos sujeitos que constituem a instituição. Portanto, concordo com Vera Peroni (2008), e ressalto a defesa da autora quanto à necessidade de se pensar em Gestão Democrática como processo a ser construído, ou seja, enquanto um movimento que, embora esteja garantido como “princípio constitucional” (PERONI, 2008, p. 11), ainda compreende-se como um modo “novo” (PERONI, 2008, p.11), em termos de gestão educacional, no qual os sujeitos poderão aprender a opinar, questionar etc. através do exercício do diálogo e da participação coletiva de todos os sujeitos que constituem o espaço escolar. É pensar a gestão da escola não como restrita aos seus gestores, mesmo que esses sejam os representantes eleitos nas votações democráticas, mas como de responsabilidade de cada um dos seus professores, alunos, funcionários, pais, etc. Cada integrante da comunidade escolar deve se reconhecer como um idealizador e um participante ativo da instituição; reconhecer-se comprometido, proporcionando e percebendo-se com voz e sendo ouvido neste processo. Assim, estar exercitando a Gestão Democrática é perceber-se num caminhar que é difícil, pela complexidade das relações e interações, que é intenso, pois demanda estar sensível e atento as

questões individuais e as coletivas, e é “interminável”, já que se configura como um processo, a ser construído no dia-a-dia, constante e contínuo.

A partir desta compreensão enfatizo, apoiando-me nos estudos de Peroni; Oliveira; Fernandes (2009, p. 775), a “necessidade da Gestão Democrática voltar ao centro do debate educacional”, pois, contrariando a lógica de mercado e, por isso, empresarial, que norteia as relações nos espaços, instituições e políticas públicas atualmente, aponto ser importante pensar este processo democrático de gestão como algo a ser discutido, problematizado, conhecido e, principalmente, desnaturalizado no âmbito social e educacional. Ou seja, mais do que um conceito escrito ou um simples discurso da atualidade, a Gestão Democrática adquire sentido e vida ao ser exercitada na prática do dia-a-dia da instituição, sendo construída, nos diversos momentos, situações e relações estabelecidas.

Além disso, na análise do PPP (2008) percebi que, embora em seu texto a escola pareça buscar uma legitimidade ao mencionar explicitamente uma abordagem de gestão afim aos princípios democráticos, ao longo do documento as expressões e as explicações parecem indicar um distanciamento desse discurso e de suas intenções. Por exemplo, ao apostar num “modelo” que, de certo modo, limita as possibilidades de abranger uma diversidade de Culturas, a escola pode vir a desconsiderar ou “negar” as realidades dos sujeitos que a compõem, pois argumenta em seus registros a “integração do aluno ao ambiente escolar e na comunidade” (XX, 2008) e propõe “habilitar o aluno num conjunto organizado de situações de experiências” (XX, 2008); e “orientar o aluno na busca e cultivo de valores humanos [...] dentro da vivência da fé, tendo em vista a busca de valores humanos e cristãos” (XX, 2008), porém, pergunto: *Que aluno é este? De onde ele vem? Quais são valores que o constitui enquanto sujeito histórico-social? E as experiências desse aluno? E suas múltiplas realidades, crenças e valores, são considerados?*

Acrescento a essas questões um depoimento da Supervisora da escola, ao me responder sobre o processo de implementação do EFNA, que considera demais a autonomia conferida às instituições em relação à construção dos seus currículos. Vale esclarecer que a Supervisora entende currículo escolar como: “conteúdos dos planos de ensino de cada ano”. Assim, argumentou que por não haver um padrão estipulado pelo MEC em relação aos conteúdos a serem abordados em cada ano do EF torna-se complicado para as escolas administrarem questões como a das transferências de alunos, principalmente, no caso das instituições que recebem alunos que cursavam o ensino anual em outra escola. Isto, porque, com esta premissa da autonomia de cada espaço escolar de gerir seu currículo, segundo a Supervisora, tem provocado uma disparidade, em relação à multiplicidade de instituições que

compõe o Sistema Escolar Nacional, no que seria considerado desejável atender, em termos de conteúdos, em cada ano deste EF. Ela aponta que: “- *Há uma grande confusão, porque cada escola está fazendo como quer...Ou como acha que é... Não tem uma unidade do que seria os conteúdos de cada ano*” (Supervisora, agosto, 2011).

Uma das situações ocorridas na escola, citada com ênfase pela Supervisora, foi o caso de um aluno que ao chegar, transferido de outra instituição, segundo seu histórico, deveria ter sido matriculado no 3º ano, o que foi feito. Entretanto, logo foi observado, por suas produções e, principalmente, pelo que não atingiu enquanto objetivo para tal ano, que esse aluno deveria estar na etapa anterior e como, por lei<sup>17</sup>, não é possível retroceder um aluno em seu andamento à escola restou ter de lidar com esta situação. Segundo relato da Supervisora: “- *A criança ficou perdida no 3º ano. O melhor seria ela ter ido para o 2º novamente*”. (Supervisora, agosto, 2011).

Esta “diferença” nos conteúdos curriculares das escolas passou a ser uma dificuldade a mais para os alunos. Sob o argumento de que a autonomia seria a causadora de tais problemáticas e um empecilho a este processo de implementação do EFNA, esta escola passa a negar o seu discurso sobre Gestão Democrática, tanto por fazer-se ausente enquanto “voz” e enquanto “ação”, pois reconhece a situação aflitiva do aluno, mas não se mobiliza para buscar alternativas ou possibilidades para o mesmo, faz parecer que não há ações diferenciadas para situações diferenciadas. Como por centralizar tal problemática nos conteúdos, por isso, parece legitimar o, suposto, fracasso do aluno nas “falhas” da política pública ou na falta de orientação, no caso imposição, sobre uma delimitação padrão de conteúdos a serem adotados por todas as instituições de ensino. Embora, pareça estar tranquila em relação as suas possibilidades, em termos de propostas pedagógicas, de pensar intervenções que fossem adequadas às necessidades, no caso, deste aluno. *Como constituir uma Gestão Democrática se há um distanciamento entre os discursos e as ações no processo educativo?*

Ainda, sobre as análises que fiz aos documentos base da escola, encontrei no Regimento e no PPP a menção à uma “educação libertadora”, expressão diretamente vinculada aos estudos e às posições de Paulo Freire, inclusive ele está citado nas referências do PPP (XX, 2008). A partir dos estudos de Freire (1996) pode-se inferir a “educação, especificidade humana, como um ato de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p.109) e, com isso, o autor rechaça uma “educação bancária”, passando a apontar as possibilidades da educação libertadora, enquanto um processo problematizador, instigador de questionamentos

---

<sup>17</sup> Parecer CNE/CEB nº 7/2007, de 19 de abril de 2007.

e “diálogos críticos”, promovendo a “libertação dos oprimidos”. Também, considero apropriados os argumentos de Tomaz Tadeu da Silva (2000b) ao referir-se aos estudos de Paulo Freire, em especial, à proposta de educação libertadora, ao escrever que a mesma consiste em “atividades educacionais ligadas a um projeto político mais amplo de luta contra a opressão e a dominação” (SILVA, 2000b, p.48). Ao considerar esse entendimento de educação libertadora, detecto contradições nas posições da escola expressas em seus documentos. Observei práticas preconizadoras do silenciamento e da imobilidade dos sujeitos que passam a mecanizar os pensamentos e as aprendizagens, que regulam e normatizam os tempos e os ritmos singulares numa, suposta, intenção de homogeneizar o processo ensino-aprendizagem. *Como pensar um espaço democrático e “libertador”, no sentido freireano, se os sujeitos que o constituem estão tendo suas participações cerceadas?*

Essas análises referentes aos documentos da escola, em especial o PPP, enfatizam minha percepção que as disposições e orientações do MEC sobre a reformulação do EFNA pouco repercutem neste contexto escolar. Esse distanciamento resulta em uma barreira para os avanços qualitativos pretendidos pelas políticas governamentais. As ações da escola se efetivam no âmbito da escrita de seus documentos, em dar conta de um escrito “regular”. Embora as publicações e orientações governamentais estejam disponíveis no site do MEC e, por vezes, são distribuídas às escolas, há uma ausência de ações para apropriação dessas de forma que promovam uma alteração curricular que consista em mudanças na organização do tempo e espaço escolar.

É interessante e desejável promover a autonomia, mas, ao mesmo tempo, se faz necessário que se incentive e que se compartilhe do exercício desse princípio. *Como promover o que não se compreende e se vivencia?* Assim como a Gestão Democrática não pode ser transposta do papel impresso para o cotidiano, sem que haja um processo vivenciado, exercido no coletivo, com base na reflexão, no diálogo e na participação, também a autonomia consiste em um processo com base no apoio, no incentivo e no comprometimento dos integrantes da comunidade escolar.

### **3. AS ORIENTAÇÕES LEGAIS PARA IMPLEMENTAÇÃO DO EFNA: UMA NOVA PROPOSTA CURRICULAR PARA A ESCOLA?**

#### **3.1 AS BASES QUE INSPIRAM E NORTEIAM ESTE PROCESSO**

Para esse meu estudo investigativo analisei dois documentos emitidos pelo MEC como orientadores para a implementação do EFNA nas escolas do país. Com brevidade, apresento os documentos “EFNA: Orientações Gerais”, publicado em 2004, e “EFNA: Passo a Passo do processo de implantação”, publicado em 2009. O documento “EFNA: Orientações Gerais” resultou de um trabalho iniciado no ano de 2003, ocasião em que houve uma consulta prévia da Secretaria da Educação Básica/MEC, através de uma coleta de informações, junto a diversos sistemas de ensino - estaduais e municipais -, no intuito de discutir e compartilhar pensamentos e experiências, em relação ao programa de ampliação do EF para Nove Anos. Ainda, no ano de 2004, a mesma Secretaria promoveu sete encontros regionais no país, provocando discussões sobre a reformulação curricular no EF. Ao considerar essas ações, o documento intitulado “EFNA: Orientações Gerais”, editado em 2004, teve como objetivos: orientar os gestores das diversas entidades e instituições sobre as possibilidades desta nova organização curricular; e, orientar o processo de implantação dessa, pois além de constar as disposições legais, também, há esclarecimentos e explicitação de concepções teóricas, fundamentos acerca de currículo, tempo e espaço escolar. As seguintes referências são citadas ao longo desta publicação: Rubem Alves (2003) “*Não esqueça as perguntas fundamentais*”; George Snyders (1993) “*Alunos felizes. Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*”; António Nóvoa (1995) “*Para uma análise das instituições escolares*”; Ilma Passos Alencastro Veiga (2002) “*Professor: tecnólogo do ensino ou agente social?*”. E, se sugere, como leitura complementar, as seguintes referências: Marli André (1999) “*Novas práticas de avaliação e a escrita do diário: atendimento às diferenças?*”; Roseli Fontana (1996) “*Mediação Pedagógica na sala de aula*”; Ana Luíza Smolka (1989) “*A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*”; Antoni Zabala (1999) “*Como trabalhar os conteúdos procedimentais em sala de aula*”.

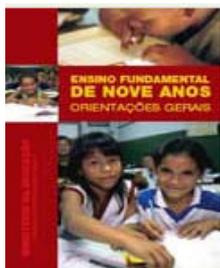


FIGURA 1 – Capa  
Publicação 1- MEC

A publicação “EFNA: Orientações Gerais” (2004) constitui-se em referencial para as questões pedagógicas e administrativas sobre a inclusão das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental. O documento apresenta também a fundamentação legal pertinente e temas como organização do tempo e do espaço escolar, trabalho coletivo, formação do professor para atuar com crianças de seis anos, enfim, aspectos significativos para a construção de uma escola com qualidade social (Informações obtidas no site: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 01 ago. 2011).

O documento “EFNA: Passo a Passo do processo de implantação”, publicado em 2009, consiste em uma espécie de compilação, entre a normatização legal<sup>18</sup> e orientações práticas e visou orientar os gestores quanto às possíveis questões cotidianas, seja de matrículas, conteúdos, etc., tornando-se um guia básico. Faço destaque para o capítulo intitulado “*perguntas e respostas mais frequentes*”, no qual são esclarecidas as dúvidas mais reiteradas das instituições, neste processo de implementação do EFNA.



FIGURA 2 – Capa  
Publicação 2- MEC

A publicação “EFNA: Passo a Passo do processo de implantação” (2009) tem por objetivo subsidiar gestores municipais e estaduais, conselhos de educação, comunidade escolar e demais órgãos e instituições. É um passo a passo do processo de implantação do EFNA (Informações obtidas no site: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 01 ago. 2011).

### 3.2 CONHECENDO ESPAÇOS, PENSAMENTOS E PROPOSTAS

Fiz um exercício de análise dos documentos do MEC, elegendo tópicos/concepções, os quais eu considero importantes num processo de implantação desta política pública, referentes ao currículo, à infância, à educação/escolarização, ao processo ensino-aprendizagem e ao EFNA. A partir dessas mesmas concepções destaquei falas dos sujeitos e, desta forma, coloquei esse levantamento em quadro para melhor visualizar as aproximações, as distâncias entre as orientações do MEC e as ações da escola investigada.

<sup>18</sup> Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 – artigo 208; Lei nº 9394/96 [LDB/96] (admite a matrícula no EFNA a iniciar-se aos seis anos de idade); Lei nº 10.172/01 (estabelece o EFNA como meta da educação nacional); Lei nº 11.114/05 (altera a LDB/96 e torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no EF); Lei nº 11.274/06 (altera a LDB/96 e amplia o EF para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece o prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010).

CONCEPÇÕES	ESCOLA INVESTIGADA: Documentos	ESCOLA INVESTIGADA: Vozes Autorizadas	DOCUMENTOS MEC (2004; 2009)
<b>CURRÍCULO</b>	“meio de concretização da Proposta Pedagógica expressa no Projeto Político Pedagógico” (XX, 2002; 2008) .	“ <i>Que difícil... O que vou dizer?!...São os planos de conteúdos... Acho que é isto?...</i> ” (agosto, 2011)	Pretende-se, através da publicação “Indagações sobre Currículo”, 2007, “ampliar o debate sobre concepções curriculares para a educação básica. [...] se espera a realização de discussões compartilhadas com os sistemas de ensino, a reflexão e questionamentos sobre a concepção de currículo e seus desdobramentos no interior de cada escola”.  “os currículos têm sido tratados como um programa, como uma organização de conteúdos numa determinada sequência [...] Seria essa a única possibilidade de se conceber o currículo?” (BRASIL, MEC, 2004, p.10).
<b>INFÂNCIA (Crianças de seis anos)</b>	Cita os estágios de desenvolvimento como referência de individualidade aos sujeitos (XX, 2007).	“ <i>são muito imaturos... não se concentram... isso complica com as exigências do 1º ano.</i> ” (agosto, 2011).	“As propostas pedagógicas devem promover em suas práticas de educação e cuidados a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível. Dessa forma, sentir, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir e responsabilizar-se são partes do todo de cada indivíduo” (BRASIL, MEC, 2004, p. 15).
<b>EDUCAÇÃO/ ESCOLARIZAÇÃO</b>	“formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania”. “Educação Libertadora, formadora de sujeitos críticos e transformadores da realidade, na perspectiva da construção de uma sociedade justa, democrática e humanista” (XX, 2002;2008, p. 4). Cita Paulo Freire (XX, 2008).	“ <i>Desde que chegam à escola. No caso de uma creche já estão sendo escolarizados</i> ” (agosto, 2011).  “ <i>Quando se chega à escola! É aprender as suas regras e conteúdos. Socializar-se</i> ” (agosto, 2011).	“Abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, MEC, 2004, p. 12).  Necessidade de se repensar a organização de tempo escolar – advinda da organização fabril da sociedade – questionando a homogeneidade de pensamentos, ritmos e culturas a partir do autor Rubens Alves (BRASIL, MEC, 2004).
<b>PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM</b>	“Construção social do conhecimento” (XX, 2002; 2008, p. 5).  “visa desenvolver, nas diferentes áreas do conhecimento, competências intelectuais, políticas, técnicas, estéticas e sociais necessárias à formação da cidadania” (XX, 2002;2008, p. 32).  “considerar o aluno sujeito do seu processo de aprendizagem atuando o professor como animador e facilitador para que o aluno se aproprie dos conhecimentos” (XX, 2007, p. 6).  Formação básica do cidadão (XX, 2007).	“ <i>Sou assim, meio, tradicional. Sei lá, acho que falta isso hoje. Eles tem que brincar, mas tem de fazer atividades mais sistematizadas. Tem que repetir para aprender. O comportamento também é um problema. Eles tem que aprender a se comportar, mas as famílias não ajudam. Tem algumas exceções</i> ” (agosto, 2011).  “ <i>Sou, meio, tradicional... Até procuro outras atividades, umas folhinhas mais divertidas...</i> ” (agosto, 2011).	“O conhecimento deve ser construído e reconstruído processualmente e continuamente; todos aprendem em ritmos e tempos diferentes; aprendizagem inclusiva em que o aluno aprenda de fato” (BRASIL, MEC, 2004, p. 13). As crianças como “sujeitos do aprendizado” (BRASIL, MEC, 2004, p. 18).  “O processo de avaliação deve considerar, de forma prioritária, que os três anos iniciais constituam-se em um período destinado à construção de conhecimentos que solidifiquem o processo de alfabetização e de letramento” (BRASIL, MEC, 2009, p.17).  “Esse primeiro ano constitui uma possibilidade para qualificar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e do letramento. Mas, não se deve restringir o desenvolvimento das crianças de seis anos de idade exclusivamente à alfabetização.” (BRASIL, MEC, 2009, p.23).
<b>EFNA</b>		“ <i>Anda não sei, só confundi... Não sei o que será o 9º ano</i> ” (agosto, 2011).  “ <i>Ainda não tenho uma opinião, mas o 1º ano tem sido ruim. As crianças não se concentram, chegam muito imaturas e há muita cobrança para se alfabetizarem. Cobrança até dos colegas professores</i> ” (agosto, 2011).	“O sistema seriado e o anual irão “coexistir”, em um período de transição, sendo o EF de 8 anos, em processo de extinção, e o de 9 anos em processo de implementação (BRASIL, MEC, 2004, p.18).  “Contribuir para uma mudança na estrutura e na cultura escolar”. Ampliou-se o tempo dos anos iniciais, de quatro para cinco anos, para dar à criança um período mais longo para as aprendizagens próprias desta fase, inclusive da alfabetização (BRASIL, MEC, 2009, p. 17).  “Ampliação de suas possibilidades de aprender e de interagir com parceiros da mesma idade e com outros mais experientes” (BRASIL, MEC, 2004, p. 22).

QUADRO 2 – Conhecendo Espaços, Pensamentos e Propostas.

Ao considerar a importância de uma maior compreensão desta política de reformulação curricular, durante essa investigação procurei me apropriar das orientações do MEC para a implementação do EFNA, referido na Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006. Recorri, ainda, a alguns estudos acadêmicos que vem problematizando esta proposta curricular da Educação Básica. Desta forma, pretendi constituir reflexões que venham a colaborar no aprimoramento do processo de implantação do EFNA. Tive acesso aos estudos acadêmicos de pesquisadores do PPGEDU/UFRGS, como por exemplo, o de Maria Renata Alonso Mota (2010) que abordou em sua tese intitulada “*As crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos e o governo da infância*”, a questão desta proposta como uma forma de governo da população infantil, problematizando as compreensões de infância e as possibilidades do processo de escolarização, ao provocar questionamentos em relação aos espaços escolares – EI e EF - e os modos como estes se relacionam com as populações infantis. Também, tive acesso à dissertação de Rochele da Silva Santaiana (2008) intitulada “*+ um ano é fundamental práticas de governo dos sujeitos infantis nos discursos do ensino fundamental de nove anos*”, na qual analisa e tensiona, segundo uma abordagem foucaultiana, esta política pública, a partir dos seus textos legais, como um discurso mobilizador de práticas e que possibilita verdades endereçadas a determinados sujeitos, no caso, a infância de seis anos. Merece ser lembrado que ainda é recente esse processo de implementação, iniciou-se efetivamente em 2007, embora os primeiros encontros para discussões desta temática datem de 2004. Uma reformulação curricular no total dos nove anos do EF se apresenta, em qualquer escola, como um processo extenso e complexo. Relevante que sejam produzidos estudos, promovidos debates e avaliações sobre esse processo, para que além de um acompanhamento ocorram alterações, se necessário.

No decorrer das leituras das pesquisas acadêmicas mencionadas, inquietou-me o fato de constatar que as publicações do MEC são pouco consultadas pelas escolas. Esclareço que não tomo esses documentos como cartilhas, no sentido de serem adotados em sua íntegra, sem discussão. Entretanto, são materiais que poderiam, ao menos, serem discutidos, problematizados, são documentos de fácil acesso ao corpo docente. A leitura do Quadro 02 oferece indícios sobre a pouca leitura dos documentos MEC pelos sujeitos da escola. É possível perceber, através do distanciamento entre as concepções que perpassam as vozes e as ações dos sujeitos autorizados desse espaço escolar e as abordagens instigadas pelos discursos registrados nos documentos do MEC, o quanto as possibilidades de maior qualidade do processo ensino-aprendizagens podem restringir-se. Ao fazer tal apontamento busco tornar “visíveis” estes modos pedagógicos naturalizados que se perpetuam nas escolas. Por isso,

indico que este fator contribui para a manutenção de um processo histórico de estagnação teórica e prática. Ou seja, por um lado esta instituição escolar se mantém, de certa maneira, “fechada” em suas ideias e propostas por pouco buscar tensionar suas “certezas”. Por outro, o MEC, mesmo publicando estes documentos e afirmando a necessidade dos espaços escolares refletirem sobre suas perspectivas e práticas curriculares, tem sido pouco efetivo em suas ações ao implantar, neste caso, esta política pública do EFNA. Os discursos que constituem as publicações do MEC indicam um comprometimento com uma educação ampla que “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, MEC, 2004, p.12). Indicam, também, uma abordagem tanto de currículo como do próprio processo de escolarização que visam “ampliar o debate sobre concepções curriculares para a educação básica. [...] se espera a realização de discussões compartilhadas com os sistemas de ensino, a reflexão e questionamentos sobre a concepção de currículo e seus desdobramentos no interior de cada escola” (BRASIL, MEC, 2007). Entretanto, estes discursos parecem configurar basicamente os registros documentais, pois como o MEC apresenta e efetiva suas propostas pode ser retratado como semelhante ao processo naturalizado experienciado pelas instituições escolares. Talvez isso se deva ao pouco envolvimento deste Órgão com as realidades distintas e, com isso, com a diversidade de demandas que possivelmente surgirão num momento tão importante como este de implantação do EFNA. Para tanto, não basta o MEC propor questionamentos, reflexões e o repensar curricular se este exercício crítico pouco se concretiza em suas ações. *Como o MEC historicamente introduz e implementa suas propostas? Há indícios de mudanças em suas abordagens e estratégias?* Penso ser importante que o MEC, para além de seus discursos, passe a inspirar as reflexões e as possíveis mudanças, reformulando algumas de suas estratégias de ações.

Uma das indagações que pontuo como importante refere-se à concepção de currículo que se apresenta em um documento do MEC expressa no seguinte texto: “os currículos têm sido tratados como um programa, como uma organização de conteúdos numa determinada sequência [...] Seria essa a única possibilidade de se conceber o currículo?” (BRASIL, MEC, 2004, p.10). Trata-se de um posicionamento que instiga o leitor a desconfiar do que aparenta ser tão “natural”. Por sua vez, a escola investigada, nas manifestações de seus sujeitos mantém sua posição de currículo como “planos de conteúdos”.

Outro exemplo, das colaborações dos documentos do MEC às reflexões, aos estudos nos espaços escolares, refere-se ao “tempo escolar”. Para ilustrar, destaco o seguinte trecho de

um documento do MEC: “o pensamento obedece às ordens das campanhas? Por que é necessário que todas as crianças pensem as mesmas coisas, na mesma hora e no mesmo ritmo? As crianças são todas iguais? O objetivo da escola é fazer com que as crianças sejam todas iguais”? (BRASIL, MEC, 2004, p.10).

A escola investigada vem empreendendo seus esforços na implementação do EFNA nos quesitos legais. No meu entender, ainda não percebeu as possibilidades e os recursos que poderiam facilitar esse processo, ao repensar suas práticas, estabelecendo um cronograma de estudos e discussões dos documentos do MEC. Esses documentos, em seu caráter orientador, provocam enriquecedoras reflexões. No que se refere ao processo de escolarização, por exemplo, consta em um documento do MEC o seguinte texto: “repensar a validade deste enquanto fruto do modelo de tempo que advêm da organização fabril da sociedade” (BRASIL, MEC, 2004, p.10). E, ao mesmo tempo, não restringe a educação ao espaço escolar abrangendo-a aos processos formativos que “se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, MEC, 2004, p. 12).

Procurei apontar alguns trechos dos documentos do MEC como ilustração às oportunidades de estudos e discussões que poderiam ocorrer no âmbito dessa escola investigada. Num momento de reformulação curricular parece ser relevante a escola repensar suas “certezas” para não recair na reprodução de práticas inadequadas ou superadas.

Minha defesa é de que a escola intensifique seu processo de reformulação com ações reflexivas e esteja atenta para não incorrer na tênue linha, que sob o rótulo da segurança, de “caminhar num terreno de seu domínio”, cujo processo de escolarização já se encontra “naturalizado”.

## **4. O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: ABANDONO ÀS ROTINAS DA ORGANIZAÇÃO POR SÉRIES?**

### **4.1 ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS? O QUE FAZER?**

A partir das narrações do espaço escolar pesquisado, buscando nas experiências desta instituição a contextualização e a base para as possíveis problematizações, observei, como um dado expressivo, que a implementação desta nova proposta curricular do EFNA foi bem conturbada, em relação aos modos como foram encaminhadas as orientações sobre como poderiam, as instituições escolares, gerir este processo. Ou como a Direção da escola mesmo enfatizou: “- *Foi tudo muito confuso! Na Primeira reunião com a Secretaria de Educação nem as responsáveis por fazer a orientação e esclarecer as dúvidas sobre este Ensino Fundamental de nove anos pareciam saber sobre o que estavam falando...*” (Supervisora, agosto, 2011). Essa depoente, Supervisora Pedagógica da escola e, também, Vice-Diretora do turno da manhã participou da transição da organização curricular na instituição e acompanhou os modos como este assunto foi conduzido, na ocasião, pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul<sup>19</sup>, Órgão responsável por orientar as escolas sobre as adequações a serem feitas em seus currículos. Pude perceber, através das narrações da Supervisora, que nas primeiras reuniões organizadas pela SE/RS as responsáveis por promover estes encontros pouco compreendiam sobre a proposta curricular do EFNA. Destaco esse aspecto: as escolas estaduais, na ocasião da implantação da proposta, careciam de referências, orientações e se depararam com desinformações na Secretaria, Órgão que deveria coordenar as alterações curriculares na rede estadual. Outro depoimento da Supervisora ratifica o desconhecimento, por parte do pessoal, daquela gestão, da SE/RS, das orientações legais do MEC. Segundo a entrevistada, um diretor de escola presente em uma das reuniões promovidas pela Secretaria, ao questionar o currículo por anos, recebeu a resposta de que o ano era 2006, mas que a organização deveria ser por séries. Essa resposta de pessoa vinculada ao Órgão oficial do Estado para desencadear o processo de mudança curricular é um exemplo de desinformação e despreparo.

Movida por esses dados obtidos junto à Supervisora da escola estudada, procurei sistematizar algumas reflexões sobre os modos como são pensadas e executadas as políticas públicas no Brasil, no exercício de desnaturalizar este processo, muitas vezes, concebido e executado como algo que se aplica diretamente de um plano, registrado em documento, para a

---

<sup>19</sup> Neste texto, passo a utilizar SE/RS, ao referir-me a esta Secretaria.

prática. Desconsiderando-se, com isso, as especificidades - potencialidades e necessidades – de cada contexto escolar. *É possível a aplicação de uma proposta universal se o que se visa é abranger as diversas realidades?*

Os estudos de Jefferson Mainardes (2006) sobre os “ciclos de políticas” foram colaborativos para o meu exercício reflexivo ao apontarem inúmeras possibilidades, interpretações e estratégias que perpassam uma política pública desde sua concepção, “contexto de influência”, passando pela formulação dos seus documentos, “contexto da produção de texto”, pela aplicação desta, “contexto da prática”, até a constatação das suas repercussões, “contexto dos resultados” e análise de como lidar com as produções geradas, por exemplo, desigualdades, “contexto de estratégia”. A partir dessa abordagem constatei que, os discursos que influenciaram e se legitimaram em textos, publicações MEC, esses indicam ou normatizam uma política pública, se modificam, e até se desvirtuam, há uma (re) elaboração da política pública. A SE/RS promoveu reuniões para orientações e esclarecimentos, entretanto aqueles/aquelas que participaram dessas reuniões e deveriam divulgar no âmbito de suas escolas essas informações por suas não compreensões produziram uma organização curricular, advinda de suas interpretações. Conforme manifestação da Supervisora “- *Há uma grande confusão, porque cada escola está fazendo como quer... Não tem uma unidade do que seria os conteúdos de cada ano*” (Supervisora, agosto, 2011).

Posiciono-me a favor da autonomia dos estabelecimentos de ensino na gestão administrativo pedagógica, uma vez que cada escola tem sua história, suas especificidades. Entretanto, defendo o lugar da SE/RS como ponto de referência, Órgão coordenador de princípios gerais para a organização curricular de cada escola. Neste sentido, percebi com esse estudo o pouco investimento da Secretaria em promover encontros, debates e formação aos gestores e professores em serviço, na direção de incentivar trocas de experiências, de dúvidas, de estratégias de ação, que fundamentassem à reformulação curricular de cada escola da rede estadual, afim as suas especificidades.

## **4.2 CURRÍCULO E CONTEÚDOS: PENSANDO FINALIDADES**

No decorrer do meu estudo fui percebendo que a escola XX, organizada por séries, desde sua fundação na década de 60, ao se deparar com a exigência legal de reformulação de uma organização por séries para uma organização por ano, manteve nesse processo uma estrutura fragmentada. Talvez com pouco aporte referencial, as alterações curriculares foram

sendo decididas com base no que era oferecido e como se organizava o ensino por séries “- *Pensamos que o 1º ano era para ser uma pré-escola mais reforçada. Então começamos o ano assim... Mas recebemos uma comunicação da SE/RS sobre o foco em alfabetizar... Então, tivemos de rever o currículo que estava em andamento*” (Supervisora, agosto, 2011).

Posiciono-me em defesa de propostas curriculares que se constituem nas interações cotidianas, produzidas *por e com* os sujeitos que compartilham e constroem um espaço histórico-social. Ao me referir que nessa escola a organização do ensino por séries era fragmentada e permanece, ainda, assim na organização por ano é por ter percebido, em suas práticas, indicadores que confirmam uma visão de currículo restrita à definição de conteúdos, em listas, a serem tratados em cada ano escolar. A manifestação de uma professora é ilustrativa sobre isto: “- *Não sei... está tudo muito confuso! Ainda não sei o que é... Quando organizamos os planos de conteúdos [grifo meu] o 3º ano ficou quase que a mesma coisa que a 3ª série. Não sei o que vão fazer no 9º ano*” (Professora Educação Infantil, agosto, 2011).

Na tentativa de melhor compreender essas práticas na escola recorri aos estudos de Tomaz Tadeu da Silva (2008), em relação aos modos de se pensar o currículo a partir de concepções sobre o conhecimento. Percebi uma aproximação das práticas da escola XX com a perspectiva que, segundo Silva (2008), vincula conhecimento a uma “coisa” e, por isso, ao se estabelecer esta relação, “as listas de conteúdos não são mais que “coisas” destinadas a uma operação de transporte: das listas para as cabeças dos/as estudantes” (SILVA, 2008, p.193). Motivo, talvez, da preocupação da instituição em definir o que será abordado em cada ano deste EF. O autor continua sua problematização ao enfatizar as ações dos sujeitos no exercício prático dos currículos.

O currículo não diz respeito tampouco apenas a ideias e abstrações que passam de mente em mente, mas a experiências, a práticas. O que isso implica não é uma teoria consensualista, pragmática, do currículo, mas, em vez disso, uma concepção de currículo que destaca seu aspecto político de contestação, de possibilidade de diferentes e divergentes construções e produções (SILVA, 2008, p.194).

Há, nesta escola, uma preocupação constante com o que ensinar em cada ano, com o que o aluno já deveria ter aprendido para estar apto à etapa seguinte. Observei que essa prática, que já ocorria na organização do ensino por séries, é mantida no modo como essa escola tem pensado e efetivada a implantação do EFNA<sup>20</sup>. A escola em sua prática exerce uma centralidade na transição ou adequação da grade de conteúdos, ao optar por um mero ajuste do regime seriado para o anual, sendo que tal centralidade é admitida como necessária.

<sup>20</sup> Neste ano de 2011 a escola reformulou até o 5º ano do EF. Até o ano de 2015 estarão em funcionamento os Nove Anos do EF.

Uma entrevistada manifestou sua discordância às orientações do MEC em conferir autonomia aos espaços para que estes formulem seus currículos ou como esta escola concebe: os “planos de conteúdos” de cada ano da Educação Básica. Com base nessas constatações, observei que essa posição resulta em uma quase imperceptível mudança entre o ensino organizado por séries, oito anos, e o ensino organizado por ano que está sendo implantado, nove anos. Ainda, percebi certo conflito em relação ao modo como as alterações curriculares já efetivadas têm transcorrido, pois para estas profissionais, a mudança está causando “confusão e insegurança na condução do processo ensino-aprendizagem”, já que o que foi modificado, em função de tal lei, no entender delas, “centraliza-se na questão de se antecipar o processo de alfabetização” (sic). A manifestação de uma integrante da direção sobre as classes de 1º ano do EF ilustra essa minha constatação: *“- É um depósito de crianças... Os pais deixam na escola os filhos, não estão nem aí... As turmas estão cheias [...]. São poucos que passaram pelo Jardim. A maioria entra direto no 1º ano... Não desenvolveram nem a motricidade fina!”* (Direção escola, agosto, 2011).

Fui detectando no meu estudo que as ditas alterações foram pontuais, nas classes de 1º ano do EF. Ou seja, foram feitas mudanças na denominação de série para ano, 1º ano, entretanto o funcionamento das classes desse ano se remete às mesmas das classes de 1ª série. Nessa escola a oferta de classes de Jardim acontece a partir da ideia de uma EI que “prepara” para a escola, *pré-escola*. Porém, os dados da instituição apontam que há um número expressivo de crianças que ingressam neste espaço escolar sendo matriculadas diretamente no EF. As professoras de 1º ano sentem-se com atribuições acumuladas, pois não contam mais com um prévio nivelamento dos alunos à escola, e ainda, entendem que devam dar conta, em um ano letivo, na condição e obrigação, pela força da lei e vigilância do Estado, de alfabetizar.

A direção da escola XX admitiu não saber o que ou como será o 9º ano. Para mim, mais um indício da transposição direta da organização por séries para anos. Questiono-me: *Como justificar esta mudança curricular sem se problematizar os sujeitos e os modos como tem sido propostos os processos ensino-aprendizagens?* Alio-me a José Gimeno Sacristán (2005) ao propor um deslocamento na ênfase às reformas educacionais, ou seja, da qualidade do ensino para a qualidade da aprendizagem.

As reformas educacionais costumam se deter muito mais na busca da melhoria da qualidade do ensino, na atualização dos conteúdos, na mudança das estruturas organizacionais e da gestão, dos interesses dos professores, etc., do que na qualidade da aprendizagem. [...] O fracasso escolar preocupa, mas “os fracassados” nem tanto (SACRISTÁN, 2005, p. 15).

Com isso, enfatizo, como um modo de articulação de ideias afins, os argumentos de Jurjo Torres Santomé (1998, apud, Rodrigues, 2000, p.63), referentes “à utilidade social de todo currículo”, pois infiro a necessidade de um currículo que contemple e priorize a integração. Ou seja, este deve servir para “atender às necessidades de alunos e alunas de compreender a sociedade na qual vivem, favorecendo o desenvolvimento de diversas aptidões, tanto técnicas como sociais” (SANTOMÉ, 1998, apud, RODRIGUES, 2000, p.63). Acredito que desde o início ambos se fundem - currículo e proposta pedagógica -, pois as práticas se fazem através das concepções e convicções dos atores sociais, por isso, o que é pensado e concretizado no âmbito escolar passa a ser também currículo. Deste modo, concordo com Sônia Kramer (1997) ao afirmar que uma proposta pedagógica ou curricular: “fala de um desejo, de uma vontade política e humana. Nunca é fala acabada. Aponta um caminho a construir” (KRAMER, 1997, p.19). Portanto, no próprio transcorrer do tempo já não me dirijo aos mesmos sujeitos e ainda me questiono: *As realidades que constituem esta escola no momento presente serão as mesmas de um momento recente passado? Como permanecer com um “mesmo” texto se este é vivo, é caminho, é construção?*

Minhas questões convergem às posições de Sacristán (2000), tento provocar aqui um pensar sobre este caráter, supostamente, estático do currículo. Para este autor “o currículo é uma prática desenvolvida através de múltiplos processos e na qual se entrecruzam diversos subsistemas ou práticas diferentes [...] isso significa que todos os que participam nelas são sujeitos, não objetos” (SACRISTÁN, 2000, p.165). Inquieto-me: *Como o currículo pode ser somente conteúdos se o cotidiano escolar se constitui de interações e nele se produzem inúmeras relações, entre essas questões hierárquicas e de poder que as configuram?*

#### **4.2.1 EM QUE CONSISTE CURRÍCULO? “- Nossa!... Que difícil!”**

Durante minha investigação fui confirmando minhas impressões sobre a pouca consulta dos sujeitos da escola aos seus documentos. Como já mencionei, o PPP e o Regimento Escolar são documentos de fácil acesso na instituição, há exemplares à disposição para consulta. Entretanto, as manifestações dos sujeitos que atuam neste espaço escolar se apresentaram desarticuladas do conteúdo, das ideias expressas nesses documentos. Mantive comigo, no decorrer de minhas inserções na escola XX, uma inquietação: *Como privilegiar o PPP e o Regimento Escolar, documentos identitários de uma escola, diante de práticas rotineiras e burocráticas persistentes no cotidiano escolar, caracterizadas pela pouca*

*reflexão e participação?* Por exemplo, entre as questões sistematizadas por mim para entrevistar integrantes da equipe diretiva e professoras, perguntei sobre o entendimento de currículo. “*Na tua opinião, em que consiste um currículo escolar? Como entendes currículo?*” As respondentes classificaram esse questionamento como “muito difícil” para a elaboração de uma resposta. “- *Currículo? Nossa! Que difícil! O que vou dizer?... Bom, são os planos de conteúdos... Acho que é isto?...*” (Supervisora, agosto, 2011), ou ainda, “- *Ah! Que difícil!!! Deixa eu ver... São os conteúdos de cada ano?... eu acho.*” (Professora Educação Infantil, agosto, 2011). Reafirmaram uma posição, já detectada por mim, de currículo reduzido à seleção de conteúdos. Tal compreensão de currículo contradiz a proposta do MEC (BRASIL, MEC, 2009) que destaca a importância de um currículo pensado em consonância com as experiências de aprendizagens dos sujeitos e tendo os processos de avaliação constantemente incentivados, já que é através desses que a reflexão sobre as práticas torna-se possível. Parece-me que essa concepção de currículo expressa nos documentos do MEC se configura no âmbito dos discursos produzidos em textos legais. No meu entender, deveriam ser acompanhados de ações de incentivo com fins à mobilização dos processos de gestão dos espaços escolares.

Destaco que autores como Gimeno Sacristán (2000) promovem aproximações a este modo de compreensão, por exemplo, ao defender a ideia de que o currículo “não é uma realidade abstrata à margem do sistema educativo em que se desenvolve e para o qual se planeja” (SACRISTÁN, 2000, p.15). Ao considerar os estudos deste autor, reafirmo as possibilidades de um currículo que se configura no cotidiano de cada espaço, pois esse se faz a partir das inquietações, das relações, dos contextos, das necessidades, das especificidades e dos pensamentos dos sujeitos que compartilham tais realidades. É pensar que o currículo “é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam” (SACRISTÁN, 2000, p. 101).

E, com o intuito de proporcionar reflexões em torno deste complexo “território<sup>21</sup>” passo a ancorar as minhas inquietações, ou ao menos é assim que as entendo, nas palavras de Tomaz Tadeu da Silva (2007), em seu livro “*Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*”, no qual propõe uma retomada histórica das chamadas teorias curriculares passando a contextualizar, numa abordagem do currículo enquanto “artefato cultural”, este como uma “invenção e uma construção social” (SILVA, 2007, p.135). A partir

---

<sup>21</sup> Termo adotado por Tomaz Tadeu da Silva (2007) em seu livro “*Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*”.

dessa perspectiva Silva (2007) propõe um movimento de desnaturalização, instigando os leitores para buscarem outros significados ao tão, supostamente, conhecido currículo. Nesta abordagem, considero interessante se pensar que o currículo se faz no hoje, constitui-se no e do caminho até o momento. Além disso, o currículo se produz identitariamente ao estar num determinado espaço e tempo e, como tal, é fruto das realidades e sujeitos culturais que nele se relacionam (poder) ao construí-lo e, ao mesmo tempo, ao se subjetivarem por ele.

### 4.3 DÚVIDAS E INCERTEZAS NO CAMINHO DA IMPLEMENTAÇÃO

A implementação do EFNA na escola XX teve início há cinco anos, foi, e está sendo, realizada de forma gradual, atendendo às orientações<sup>22</sup> do MEC (BRASIL, MEC, 2004, p.18). Ou seja, nesta instituição, a alteração curricular, transição do ensino seriado para o anual, foi iniciada em 2007. Neste ano de 2011, a primeira turma de um 1º ano está cursando o 5º ano do EFNA. No transcorrer deste processo a escola experienciou e ainda se depara com diversas questões, contrariedades e resignações. As entrevistadas em seus depoimentos explicitaram pouca credibilidade nessa organização curricular. Conforme a Supervisora: “- *Teria sido muito melhor se tivessem reconhecido e colocado a pré-escola como obrigatória do que ter sido feito isto.... A maioria das crianças chega ao primeiro ano de “cara”. Então, é difícil a adaptação...*” (Supervisora, agosto, 2011). A posição de uma professora do 1º ano converge para a ideia de “pouco preparo” dos alunos: “- *Eles [os alunos] estão chegando muito imaturos, não se concentram... Querem conversar... E, não têm habilidades como de recortar e colar. Só que ninguém quer saber disso... todos querem que eles estejam alfabetizados.*” (Professora do 1º ano, 2010).

No que se refere às finalidades da EI manifestadas pelas entrevistadas, posicione-me com a compreensão que esse nível de ensino objetiva suas ações para além de uma “pré-escola”, preparatória para o EF. Compreendo a finalidade da EI como uma etapa escolar que contempla as necessidades e as possibilidades das infâncias que dela participam. Reafirmo essa posição ao perceber que para as crianças, alunos com idade de seis anos, o *estar* no 1º ano tem sido focado no processo de alfabetização, com as expectativas dos adultos que esse “ensino” se conclua neste ano letivo. Isso se contrapõe às orientações do MEC expressas no seguinte texto: “Os três anos iniciais constituem-se em um período destinado à construção de

---

<sup>22</sup> Parecer CNE/CEB nº 5/2007, de 1º de fevereiro de 2007; Parecer CNE/CEB nº 7/2007, de 19 de abril de 2007.

conhecimentos que solidifiquem o processo de alfabetização e de letramento [...]” (BRASIL, 2009, p.17). Assim, “nesse primeiro ano *não se deve restringir o desenvolvimento das crianças de seis anos de idade exclusivamente à alfabetização [grifo meu]*” (BRASIL, 2009, p. 23).

Considero relevante uma problematização sobre esta possível consolidação do entendimento, por parte da escola, da exclusiva finalidade das classes do 1º ano do EF à alfabetização. Desta forma, os adultos parecem esperar que os alunos que nelas ingressam estejam *pré-escolarizados*, “preparados”, “prontos” para darem conta em um ano letivo desse complexo processo. Observei que não se realizam discussões no âmbito da escola sobre as finalidades do EFNA. Parece-me que essas finalidades mais amplas devem ser pauta primordial nas alterações curriculares. Aponto que as reformulações curriculares têm centrado as atenções e os investimentos no início do EFNA, extinção da 1ª série do EF e criação do 1º ano. Entretanto, ao fazer este “des(ajuste)” incorre na manutenção de uma organização curricular fragmentada: série ou ano, mudanças?!

Ainda, essa opção de implantação da escola promove a mobilização das atenções e ações no letrar e alfabetizar, um resultado visado, deixando os sujeitos deste processo de ensino-aprendizagens, os alunos de seis anos, na posição de coadjuvantes, menos importantes na proposta.

Embora, as publicações do MEC façam referências e abordem estes sujeitos de seis anos como mobilizadores de outras práticas e propostas pedagógicas, percebi que o modo como está sendo conduzida a orientação e a implementação desta política pública, por exemplo, ao se afirmar que “é preciso não perder tempo, não deixar para os anos seguintes o que devemos assegurar desde a entrada da criança, aos seis anos, na escola. [...], pois a reprovação tem impactos negativos, como a evasão escolar e baixa autoestima” (BRASIL, 2009, p.16), tem favorecido para uma reafirmação da urgência em se alfabetizar estes sujeitos. E, com isso, este espaço escolar passou a receber estes alunos, nas classes de 1º ano do EF, numa ação adaptativa do que antes era nomeado de 1ª série. Além disso, reafirmo que esta intenção em propor um tempo limitado para a criança se apropriar dos processos de escrita se fundamenta em uma concepção que centraliza a ação na figura do professor. Como se este pudesse transmitir os conhecimentos ou fosse dotado de uma fórmula mágica para fazer o aluno progredir nas suas apropriações cognitivas, isto significa não percebê-lo como protagonista/sujeito de seu processo – cada um com seu ritmo, tempo, saberes, histórias, etc. Neste estudo pude constatar que os alunos das classes de 1º ano estão submetidos a uma pressão, tanto da escola como dos pais, para que as aprendizagens de escrita se efetivem em

um ano letivo. Também observei que outras práticas de controle e de produção de um tipo de aluno estão legitimando-se em prol de um resultado que não só é esperado como vigiado. Ao formular essa constatação baseie-me em uma situação observada por mim, nessa escola, em abril de 2010. Naquela ocasião eu observava, durante uma semana, uma turma de 1º ano. No período em que estava na escola, os alunos de todas as turmas de 2º ano do EF realizaram uma prova elaborada pela SE/RS, denominada “*Avaliação de leitura e escrita e matemática do Ensino Fundamental no Rio Grande do Sul - 2º ano E. F*” (2010), e aplicada com fins de verificar e medir “a construção da matriz de habilidades e competências de leitura, escrita e matemática passíveis de serem alcançadas pelos alunos mediante diferentes propostas pedagógicas em um ou, no máximo, dois anos letivos” (FONTANIVE. et al., 2008, p.547). Esta prova constituiu uma abordagem, daquela gestão da SE/RS<sup>23</sup>, cujo objetivo era “a alfabetização de todas as crianças, como condição para a permanência na escola e sucesso ao longo de sua trajetória escolar” (Informações obtidas no site: <<http://www.educacao.rs.gov.br>>. Acesso em: 01 abr. 2010). Por isso, tal instrumento avaliativo, o qual é tratado em capítulo próprio deste trabalho, passou a contribuir para um movimento de legitimação de um projeto pedagógico que pretendia garantir, através de elementos de controle como esse, que as classes de 1º ano do EF, ao final do ano letivo, estivessem produzindo sujeitos com determinados parâmetros em termos de leitura, escrita e raciocínio lógico matemático. Ao promover esta prova, ao início do ano letivo das classes do 2º ano do EF, 1ª quinzena do mês de abril, é possível inferir que tal avaliação configurava-se como um instrumento que passaria a conferir “notas” aos alunos e, principalmente, às instituições escolares. Corroboram com essa percepção os argumentos de Maria Renata A. Mota (2010) que em sua tese, também, aborda esta avaliação externa proposta pelo Projeto Piloto da SE/RS durante o período de 2007 a 2010:

[...] o que está em jogo são os resultados que serão obtidos pelas escolas a partir das suas escolhas individuais. O que está em jogo é a construção de um padrão mínimo de alfabetização para as crianças de seis anos que ingressaram no EFNA. E é isso que possibilitará a regulação do processo. Os procedimentos adotados pelas escolas serão regulados por meio da supervisão e da avaliação externa. *Instaura-se aí uma cultura competitiva no campo da educação* [grifo meu] (MOTA, 2010, p. 128).

---

<sup>23</sup> Este instrumento avaliativo, a partir deste ano de 2011, início da gestão do Governo do Estado eleito para o período 2011-2014, não está sendo mais adotado. Inclusive, o “Projeto Piloto de Alfabetização para as crianças de seis anos” foi suspenso, conforme sites <<http://www.educacao.rs.gov.br>>. Acesso em: 01 abr. 2011; <<http://www.geempa.org.br>>. Acesso em: 01 set. 2011.

Ao pensar num modelo avaliativo como este me parece que o foco centra-se na ação de produzir índices sobre os resultados obtidos. Com isso, pouco se investiga em termos dos processos utilizados pelos alunos em suas possíveis aprendizagens, ou dos modos como se investe em estratégias e recursos/estruturas pedagógicas. Relaciono essa prova realizada, em 2010, pela então gestão da SE/RS, como sendo mais uma estratégia produzida por uma política pública que parece estar atenta a criar uma atmosfera de competitividade e de possível meritocracia no sistema educacional do Estado do Rio Grande do Sul. Ao passo em que vai induzindo os professores e os gestores das escolas estaduais, através da obrigatoriedade descrita em lei 11.274/06, à necessidade de que a alfabetização se inicie e se complete nas classes de 1º ano do EF. Por exemplo, explicita que se deva realizar “a construção do padrão de alfabetização a ser alcançado pelos alunos do 1º ano do EF de nove anos” (Informações obtidas no site: <<http://www.educacao.rs.gov.br>>. Acesso em: 01 abr. 2010), o que, provavelmente, passará a nortear e, talvez, “regular” as propostas e práticas pedagógicas dos professores que atuam nesta etapa da Educação Básica.

Há uma preocupação da equipe diretiva da escola referente à primeira turma de 1º ano que experienciou, em 2007, o início da reformulação curricular do EFNA. A Supervisora fez o seguinte depoimento: “- *Tenho pena desta turma, pois estão, ainda, bem perdidos. No ano que vem, quando forem para a área não sei como vai ser...*” (Supervisora, agosto, 2011). Nessa manifestação infiro que essa dirigente não se percebe em situação de tomada de decisão para intervir e modificar os rumos pouco favoráveis aos alunos em direção aos Anos Finais do EF. Ainda, em diversas inserções minhas na escola XX constatei ser constante o uso da expressão “CAT” como a etapa dos Anos Iniciais e “Área”, como a etapa dos Anos Finais do EF. Faço destaque a isto, pois C.A.T. era uma abreviatura adotada no interior das escolas, a partir da LDB de 1971, para se referir ao Currículo por Atividades, componente do 1º grau. O Currículo por Atividades compreendia as primeiras séries – 1ª a 4ª série – e o Currículo por Área, compreendia as séries finais do 1º grau – 5ª a 8ª série. Parece-me que essa nomenclatura ao permanecer usual é um indício de que ainda se mantém nas práticas curriculares dessa escola, o modelo seriado, mesmo com a adoção do modelo anual. A Supervisora estabelece a existência de uma ruptura entre os Anos Iniciais e os Anos Finais do EF, a partir do 5º ano. Entretanto, se na LDB de 1971 havia a sinalização dessa divisão por conta da organização curricular “Atividades” e “Área”, isso não se apresenta na LDB de 1996. Continuo essa minha análise ao destacar que a preocupação da Supervisora, ao se focar no ano em que os alunos

passarão a ter um maior número de professores por matérias<sup>24</sup>, sugere que há uma conformidade sobre a pouca articulação entre os professores que atuam nos Anos Iniciais e nos Anos Finais. Ainda, observei que se mantém na escola um modelo de currículo “linear disciplinar”. Ou seja, pensado a partir de uma organização conteudista que ao concentrar os conhecimentos segundo certos critérios, historicamente construídos, em disciplinas justapostas, passa a regular as demais ações e propostas do espaço escolar. Como argumenta Santomé (1998) num modelo disciplinar “o conhecimento aparece como um fim a-histórico, como algo dotado de autonomia e vida próprias, à margem das pessoas” (SANTOMÉ, 1998, p.107). Com isso, estes saberes delimitados, cada um por uma visão norteadora, passam a restringir a compreensão dos alunos, apoiados em uma ideia que separa os conhecimentos conforme o foco de estudo. E, propõem uma racionalidade que desvincula as possibilidades de articulação ou as necessidades de abordagens aos diversos “olhares” – campos de conhecimento – para que se estabeleçam estudos, problematizações e compreensões sobre as complexidades das realidades – ou objetos de estudo. Além disso, esse modelo disciplinar linear faz convencer os alunos, os quais constituem uma suposta certeza, de que os conhecimentos necessários para eles se tornarem bem sucedidos no meio social são os escolares/acadêmicos. Em suma, parece-me que a escola XX nas suas práticas curriculares está subjetivando

a convicção de que nem todos os alunos e alunas têm de ser bem sucedidos em seus anos de escolaridade [...] Legitima-se uma visão natural da patologia da sociedade. Os fracassos passam a ser considerado algo dentro da normalidade, e quase nunca uma das consequências das normas de funcionamento que essa comunidade impõe a si mesma (SANTOMÉ, 1998, p.108).

Com este estudo constatei ainda que ao considerar os modos como a instituição vem concebendo sua reformulação curricular do EFNA e ao detectar evidências na manutenção de certas práticas, por exemplo, afins a uma legislação de 1971, a escola não se coloca em posição de problematizar seu processo histórico, e com ele as relações de poder envolvidas, que ao longo do tempo construíram esta instituição educacional e seus aparatos socializadores.

Mariano Fernández Enguita (1989) ao argumentar a escolarização, enquanto constituinte de relações de poder, promove, também, uma desnaturalização deste processo. Aponta o quanto os movimentos e as demandas, por exemplo, hierárquicas das diversas

---

<sup>24</sup> “As disciplinas são um dos marcos dentro dos quais é organizado, exercitado, criado e transformado o pensamento, a percepção da realidade e a ação humana, utilizando para isso linguagens e métodos específicos. Elas simbolizam as principais maneiras de analisar e intervir na realidade” (SANTOMÉ, 1998, p. 103).

sociedades, ao longo do tempo, foram compondo este espaço “socializador”, suas normas e tempos, que hoje conhecemos como escola. Segundo o autor:

a experiência da escolaridade é algo muito mais amplo, profundo e complexo que o processo da instrução; algo que cala em crianças e jovens muito mais fundo e produz efeitos muito mais duradouros que alguns dados, cifras, regras e máximas que, na maioria dos casos, logo esquecerão (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p.158).

Na escola investigada o que pode parecer irrelevante como a desatualização na sua linguagem curricular, vinculada a uma lei que não está mais em vigor, se apresenta como um aspecto mais “amplo, profundo e complexo”, como escreve Fernández Enguita (1989). As concepções que fundamentam suas práticas e rotinas pedagógicas subjetivam um processo de escolarização que valoriza o professor como centro do processo de ensino-aprendizagem. Os alunos e suas aprendizagens ficam secundarizados, como, por exemplo, quando os professores, a cada ano (re)utilizam um mesmo plano, sem um crivo sobre sua atualidade e pertinência aos novos alunos de sua turma, esses documentos se legitimam como modelos a serem repetidos e se configuram como fórmulas acertadas de ensinar. Outro exemplo se refere aos documentos institucionais, como o PPP e o Regimento, que são de fácil acesso à comunidade escolar. Entretanto, observo que essa acessibilidade resulta de uma garantia de transparecer a competência da gestão deste colégio do que ter sido constituída num processo democrático, comprometido com o coletivo e as especificidades deste espaço.

Aqui insisto em problematizar as naturalizações produzidas no processo de escolarização e em como se concebe a instituição escola. Recorro aos argumentos de Tomaz Tadeu da Silva (2008) ao tratar sobre a gênese das escolas de massa

a regulação moral do currículo está estreitamente ligada à própria história da escolarização de massa. Historicamente, a gênese da escola está mais ligada à sua constituição como um dispositivo de governo e regulação moral dos indivíduos e populações do que as supostas funções de socialização de uma cultura comum. As funções cognitivas e instrucionais da escola sempre estiveram subordinadas às suas funções de controle e regulação moral. No centro desse processo está precisamente o currículo, como elo de ligação entre o conhecimento e as regras que determinam a sua transmissão (SILVA, 2008, p.202).

De acordo com o autor, penso que se deva desconfiar, não das mudanças que surjam neste já conhecido processo de escolarização, mas, das supostas certezas que se apresentam, pois essas podem até ser cômodas. Também podem se constituir em mecanismos que dificultem as interações com outras e, talvez, interessantes maneiras de se pensar e de se fazer educação em uma instituição escolar.

Faço referência ao processo de escolarização, porque me incomoda profundamente ouvir e ver nos espaços de formação, no meu caso na Universidade, e nas escolas, esta compreensão de aprendizagem como produtividade, não no sentido de qualidade, mas no de quantidade de conteúdos e trabalhos a serem expostos. Percebi uma naturalização em aliar o início do processo de escolarização ao ingresso da criança no EF, mesmo que esta criança tenha frequentado o espaço escolar na EI. A suposta qualidade do ensino se vincula à ideia de medida – notas, conceitos, ou outra forma de expressão numérica. Nessa perspectiva o ensino se esvazia de seu valor e sentido ao priorizar um resultado que não expressa os avanços, as possibilidades, as pluralidades dos alunos. Concordo com Maria Carmen Silveira Barbosa e Maria da Graça Horn (2008, p.26) ao afirmarem que “as práticas educativas devem levar em conta os vários aspectos humanos quando o objetivo é auxiliar aos alunos a interpretar e compreender o mundo que os circunda e a si mesmos”.

Tendo como norte a concepção das crianças como “protagonistas do seu desenvolvimento [...] capazes de criar teorias, interpretações, perguntas, e sendo co-protagonistas na construção dos processos de conhecimento” (BARBOSA; HORN, 2008, p.28) acredito que não basta pensar em políticas públicas, ou compreendê-las, como meras reformuladoras da estrutura curricular. As alterações necessárias precisam ser pensadas de modo amplo. Realizar, somente, adaptações em termos de conteúdos é continuar a abordar o processo ensino-aprendizagens sob uma lógica centralizada na transmissão de conhecimento. É condicionar a mensuração da qualidade de ensino à aplicação de instrumentos, supostamente, avaliativos, os quais passam a medir os avanços ou retrocessos da educação nacional em função da quantidade de acertos dos alunos em testes pontuais e, por vezes, descontextualizados. Com isso, ignorando as múltiplas questões que envolvem as práticas curriculares cotidianas nos espaços escolares.

Inquieta-me a acomodação das práticas pedagógicas. Alio-me às posições de Barbosa e Horn (2008) no sentido de pensar que “para provocar aprendizagens é preciso fazer conexões e relações entre sentimentos, ideias, palavras, gestos e ações” (BARBOSA; HORN 2008, p.26). Para as práticas pedagógicas darem ênfase às aprendizagens urge um processo de implementação curricular que problematize suas práticas cotidianas.

Expresso aqui um contraponto: a EI tem sido compreendida como um espaço no qual as crianças estão no centro do processo, a elas são favorecidas situações para explorar, sentir, desejar e descobrir. Entretanto, essas possibilidades que colocam a criança como centro parecem desaparecer, quando no ingresso no EF. Percebo o quanto o espaço escolar é pensado sob uma ótica de “ruptura”. De romper com as infâncias, passando da EI, na qual ainda se

permite o ser criança, o explorar e o brincar, ao EF, no qual se rompe com as expectativas destas possíveis infâncias passando a somente vê-las enquanto sujeitos que ainda não são, mas que estão ali, na escola, para ser. Como destaca Barbosa (2006) “um dos principais papéis da escolarização inicial é transformar as crianças em alunos. [...] estamos vivendo no Brasil um período de transição, no qual se está passando de uma perspectiva de educação para uma de escolarização” (BARBOSA, 2006, p.191). Dou ênfase a esta abordagem por ter constatado que há uma compreensão de educação, neste espaço escolar, que evidencia o reconhecimento da EI, neste caso o Jardim B, ou como, por vezes, é nomeado: *pré-escola*, por sua função preparatória ao EF. Um depoimento de uma professora da EI fortalece minha percepção: “- *No Jardim eles vão aprendendo a se portar na escola. Claro, tem o lúdico. O que muitas pessoas, até colegas, acham é que aqui no Jardim eles só brincam... Até os pais não se preocupam com as faltas dos seus filhos... Algumas crianças chegam sem limites nenhum e aqui eles têm que aprender a ter limites. E a desenvolver habilidades e a motricidade*”. (Professora Educação Infantil, agosto, 2011). Outro depoimento é o da Supervisora: “- *Tinha que ter o pré como obrigatório, porque lá as crianças desenvolvem aspectos como a motricidade fina... E o lúdico...*” (Supervisora, agosto, 2011).

Essas manifestações indicam a compreensão das finalidades da EI que perpassam na escola XX. A EI tem a finalidade de exercitar e/ou “desenvolver” certas habilidades das crianças e colaborar para minimizar a situação de “imaturidade”, a qual chegam muitos alunos no 1º ano do EF. Em suma, a EI se torna um espaço para preparar as crianças para o ingresso no EF. Evidente que o processo de escolarização se inicia no momento em que a criança frequenta um espaço escolar.

Merece um comentário, não pretendo me estender na problematização da dita imaturidade dos alunos. Entretanto, não posso deixar de pensar sobre o que possa significar “maturidade” para crianças de 6 anos de idade?! Considero relevante nas discussões sobre reformulação curricular a realização de estudos sobre quem são os alunos, sujeitos de aprendizagens, que ingressam no 1º ano do EF. A escola concentra-se nos conteúdos, mas pouco investe na busca de alternativas estratégicas que deem conta ou que atendam às especificidades e às necessidades dos alunos com idade de 6 anos que obrigatoriamente devem ingressar no EF. Registro minha questão: *Como manter suas práticas pedagógicas inalteradas se os alunos ingressantes mudaram?* Percebo a exigência de reformulação curricular do EFNA como momento oportuno para que se realizem importantes reflexões no interior da escola sobre suas práticas curriculares. Em especial, ao revisar as finalidades da EI e do EF, provavelmente, a escola XX poderia perceber ricas possibilidades para sua

reformulação. Maria Carmen Silveira Barbosa (2006) em seus estudos defende a importância da EI como um “direito da criança” com o qual esta possa vir a experienciar e se experienciar em espaços, fora das suas relações familiares e, ao mesmo tempo, tendo cotidianamente a oportunidade de encontrar-se com sujeitos da sua idade e com os quais possa ir ampliando “seus modos de socialização e sociabilidade”. Ainda, conforme afirma Barbosa (2006): “as crianças realizam jogos e atividades, estabelecem relações afetivas com várias outras pessoas e constantemente são colocadas ou se colocam em situações nas quais precisam ampliar suas estratégias de interação para estabelecer laços e novas aprendizagens” (BARBOSA, 2006, p.87).

#### ***4.4 AS CONTRADIÇÕES DESTES SUJEITOS DE SEIS ANOS: “Eles são muito imaturos”<sup>25</sup>***

Reconheço as dificuldades da escola em se “enquadrar” às exigências legais e, com isso, busquei, principalmente, nesta análise, ter o cuidado para que os meus estranhamentos não se sobrepusessem, emitindo juízo de valores, às expressões e às especificidades dos sujeitos com os quais compartilhei este estudo. Faço esta ressalva para seguir com meus questionamentos e tratar sobre o ingresso das crianças de seis anos no EF e sua implicação na “apequenação” desses. As pesquisadoras Débora de Barros Silveira e Anete Abramowicz (2002) - na pesquisa intitulada “*A apequenação das crianças de zero a seis anos: um estudo sobre a produção de uma prática pedagógica*” - questionam práticas curriculares que implicam em “transformar a criança em algo pequeno e/ou menor, sem importância e infantilizada” (SILVEIRA; ABRAMOWICZ, 2002, p. 67) e que, por isso, passam a, ao desqualificar os sujeitos deste processo, tanto as crianças como os professores, negligenciar as necessidades, por exemplo, estruturais e profissionais que esta etapa de ensino requer. Disciplinar os corpos e os “desejos” é umas das práticas que advêm desta abordagem de “apequenação”. Essas práticas naturalizadas produzem um sujeito aluno e, também, um fazer docente escolar que ignora estes sujeitos enquanto identidades e, sobretudo, infâncias. O que constatei é que ao inserir estes alunos no sistema escolar aos 6 anos, reforça-se a obrigatoriedade por alfabetizá-los, tanto pela escola, como pelos pais e pelo Governo (mesmo que as orientações do MEC sugiram o prazo de três anos para esse processo), priorizando-se o ensino e os modos, supostamente, facilitadores desse processo, como o silêncio, a

---

<sup>25</sup> Expressão usual de diversos profissionais da escola investigada.

imobilidade/adestramento dos corpos. Portanto, o aprender passa a ser desvinculado das possibilidades de prazer e neste tipo de concepção a infância é vista como incompletude, devir e, por isso, delimita-se um tempo para ser criança e este tempo já não é o da escola, pois essa passa a ser vista como local de trabalho e de produtividade. Sendo, por isso, incompatível com comportamentos e atividades que não tenham um fim quantitativo – notas, quantidade de folhas e conteúdos trabalhados. No meu entender, aqui se reforça uma visão conteudista do currículo refletida nas vozes dos sujeitos que justificam a “imaturidade” como um fator fundamental para as dificuldades de aprendizagens dos alunos, como se outras questões que perpassam o processo ensino-aprendizagem fossem “coadjuvantes” ou pouco significativas. Pergunto-me: *Aprender é um ato individual que requer somente o esforço do próprio sujeito?*

Deste modo, deparei-me, na prática, com uma infância, assim, como a que argumentam Maria Carmen Silveira Barbosa e Carmem Craidy (2006), no texto intitulado “*Ingresso obrigatório no Ensino Fundamental aos 6 anos: falsa solução para um falso problema*”, no qual as autoras problematizam esta política pública do EFNA. Barbosa e Craidy (2006) tensionam esta proposta de antecipação da entrada das crianças no EF ao referirem, por exemplo, que “antecipar muitas vezes é perder tempo e não ganhar tempo (BARBOSA; CRAIDY, 2006, p.24). Para as autoras o problema da educação nacional “não está na idade de ingresso das crianças, mas no o que se faz com elas” (BARBOSA; CRAIDY, 2006, p.14). Por isso, argumentam que inserir alunos, agora, aos seis anos de idade, num sistema de ensino “falido” é insistir num processo pouco efetivo. Seria mais adequado repensar esta modalidade educacional para então se ponderar conceber a “inclusão” de crianças com 6 anos no EF. Além disso, Barbosa e Craidy (2006) apontam que nesta nova organização curricular do EFNA as crianças passaram a ter suas “infâncias<sup>26</sup> roubadas”, sendo reconhecidas por sua incompletude. Por isso, neste tipo de política pública a infância passa a ser abordada objetivando o seu “aceleramento” na ânsia do devir adulto. Questiono, assim como Barbosa e Craidy (2006), este tipo de perspectiva proposta pelo MEC e reitero minha preocupação com este modo de se ver e de se conceber as múltiplas infâncias. O MEC justifica a mudança curricular do EF para nove anos para que esta etapa de ensino da

---

<sup>26</sup> Uso o termo infâncias, no plural, ao me apoiar nos estudos de *Walter Benjamin* que compreende a criança, enquanto ser que experiencia o seu viver, numa diversidade de infâncias possíveis de acontecer; não há uma infância idealizada, mas inúmeras infâncias, conforme as realidades e os contextos histórico-sociais a que “pertencem”/relacionam-se. Compreendo, assim, a criança enquanto completude e não como um devir; como uma identidade em processo constante de constituição, o que não será completado com a idade adulta, mas que irá continuar e refletir em todos os momentos de vida deste ser. Portanto, inspirando-me nas palavras de Benjamin ousou afirmar que *podemos perceber a infância do ponto de vista do todo e não a identificando somente a uma fase da vida dissociada do homem, do meio e da história* [Grifo meu] (BENJAMIN, apud MÜHL, 2005).

Educação Básica atenda a meta de “assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla” (MEC, 2004, p.17). Problematizo: *Inserir estes sujeitos obrigatoriamente no “sistema” escolar institucionalizado, mas desconsiderá-los enquanto infâncias “vivas e completas” e, enquanto, modos diversos de ser criança pode colaborar em maiores “oportunidades de aprender”?* Se o que se visa é ampliar a qualidade do ensino não seria necessário promover uma reformulação de algumas práticas escolares, já “consagradas” e legitimadas? Por acreditar numa infância(s) completa e plural, penso ser importante problematizar essa concepção de escola e pensar sobre os sujeitos alunos, não restringindo a esta faixa etária, mas aproveitando a inserção destas infâncias na escola para questionar este fazer docente conteudista e que, por vezes, busca uma homogeneidade. Já que tenta, neste espaço pesquisado, por exemplo, realizar um planejamento padrão, em termos de aprendizagens, em ambas as turmas de 1º ano. Embora, sejam sujeitos com necessidades, desejos, ritmos, tempos, contextos diferentes.

Acrescento a essas reflexões a importância de se problematizar a ludicidade, buscando reconhecer esse princípio nas dinâmicas e estratégias pedagógicas. Ao me inspirar nos estudos de Tânia Fortuna (2004; 2008; 2011) destaco o prazer de aprender e as possibilidades do aprender brincando, rechaçando a ação de pedagogizar os jogos, a literatura e etc. Destaco a relevância das crianças vivenciarem o brincar, com o incentivo à autonomia, à cooperação, à espontaneidade, ao afeto, ao respeito, ao compartilhar e à alegria no cotidiano escolar. Tratam-se de aspectos necessários para a promoção de um ambiente prazeroso e incentivador a um processo ensino-aprendizagens mais significativo<sup>27</sup>. Tânia Fortuna (2011) expressa possibilidades em criar uma aula lúdica

é uma atividade livre, criativa, imprevisível, capaz de absorver a pessoa que brinca, não centrada na produtividade [...] Assim como um jogo é tanto melhor quanto maior seu potencial instigador e seu espaço para a ação, a aula lúdica é aquela que desafia o aluno e o professor e situa-os como sujeitos do processo pedagógico (p.129). [...] Ao professor o jogo ensina como seu aluno aprende, se relaciona, levanta hipóteses, se expressa – é um manancial de informações sobre a vida intelectual, social e afetiva de quem aprende (FORTUNA, 2011, p. 130).

Torna-se possível problematizar a escolarização do EF ao tensionar as práticas pedagógicas que comumente se perpetuam nestes espaços. Por exemplo, “a preocupação em

---

<sup>27</sup> Santomé (1998) argumenta que a aprendizagem significativa ocorre quando “as novas informações e conhecimentos podem relacionar-se de uma maneira não arbitrária com aquilo que a pessoa já sabe. No momento em que aquilo que se está aprendendo pode entrar em relação e integrar-se a conhecimentos já possuídos, é possível incorporá-los às estruturas de conhecimentos atuais” (SANTOMÉ, 1998, p.41).

vencer conteúdos que aprisiona o professor que acaba seguindo um processo de ensino já pronto [...]” (BARBOSA; CRAIDY, 2006, p.19). Talvez, a proximidade com a EI, que a inclusão dos sujeitos de seis anos sugere, possa auxiliar neste processo. Aponto os estudos de Tânia Fortuna (2004; 2008; 2011) como aportes que possam vir a constituir-se em práticas, também, nas classes do EF. Refletir sobre os princípios lúdicos abordados por esta autora penso ser, neste momento de implementação do EFNA, uma possibilidade de, ao tensionar as práticas historicamente enraizadas no âmbito destas etapas da Educação Básica, promover mudanças, principalmente, nas concepções docentes. É desconstruir esta visão de que a EI é para brincar e o EF é para aprender. Um fazer docente lúdico, é muito mais do que promover jogos ou brincadeiras, constitui-se dos modos como as ações, interações, relações, ensinamentos e aprendizagens são propostas e mediadas no cotidiano escolar. Posiciono-me afim às ideias de Maria Carmen Barbosa e Carmem Craidy (2006) ao questionarem o ingresso de crianças com seis anos no EF. As autoras defendem a “validade” da EI, um espaço escolar para as crianças terem oportunidades de construções de aprendizagens e de vivenciarem descobertas e experiências. Impõe-se a seguinte questão: *Por que ao invés de obrigar as crianças a ingressarem aos 6 anos no EF não se estabelece como obrigatória a oferta e a frequência na EI?* Imprescindível investir na EI, reconhecendo-a como uma etapa da Educação Básica, importante para o desenvolvimento dos alunos, através das construções de interações, relações e aprendizagens significativas. *Ou fica reforçada a ideia de que o EF é a etapa de ensino “produtiva” e, por isso, incentivada e assegurada em leis?*

#### **4.5 ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: ESTAGNAÇÃO OU MUDANÇAS NAS ABORDAGENS CURRICULARES**

Ao observar o processo de implementação do EFNA da escola XX penso que essa instituição deveria ter investido na apropriação dos registros do MEC, buscado discutir em sua comunidade escolar quais os caminhos possíveis. A partir dessas ações e interpretações poderia ter sido organizada a (re)formulação, afim às especificidades e necessidades desse contexto, como sugere a abordagem do “ciclo de políticas” (MAINARDES, 2006). Embora, a instituição tenha reescrito o texto do seu Regimento, já que está era uma solicitação regulamentada (BRASIL, MEC, 2009, p.11), percebi que essas reformulações não perpassam em suas práticas pedagógicas. Este fator evidencia a não problematização nos modos como a instituição vem concebendo as reformulações curriculares ao longo do tempo. Ao manter

certas práticas, por exemplo, afins a uma legislação de 1971, a escola demonstra, com esta “estagnação”, o quanto estas políticas públicas poderiam ser mais efetivas se de fato partissem de ações que “adentrassem” aos espaços escolares, tornando as comunidades escolares mais do que mero executores, mas sujeitos deste processo e, possibilitando que esses, a partir de suas realidades, contribuíssem com a reformulação destas políticas públicas. Além de promover publicações o MEC passaria a exercitar, nas diversas instituições, ações que auxiliassem estes sujeitos a reconhecer, pensar, problematizar e reelaborar suas histórias e, com isso, práticas curriculares.

Complemento este ponto, ao entender que essa estagnação pode estar relacionada a uma ausência de estratégias mobilizadoras e reflexivas, principalmente, em função de suas supostas certezas e, ao mesmo tempo, dos modos costumeiros de gerir este espaço. Ou seja, não se deve só a um conformismo e a uma acomodação intelectual, no caso dos professores que estão distantes de cursos de formação a um longo tempo, já que em ambos os casos as docentes tem formação acadêmica, sendo que uma delas concluiu, neste primeiro semestre do ano de 2011, a sua graduação. *Como conceber uma formação se esta pouca mobiliza o sujeito a repensar-se? Como pensar mudanças curriculares sem problematizar as práticas curriculares? Como repensar essas práticas sem refletir sobre em que consiste um processo de escolarização? Como almejar avanços qualitativos e inclusivos socialmente com políticas públicas centradas em ações que visam orientar, mas não “desconstruir” certas rotinas, que constituem os currículos nas diversas instituições escolares?*

## 5. **PROVATIVIDADE: DO PROCESSO AVALIATIVO AO “REGULAMENTO” DOS CURRÍCULOS**

No período de 2007 a 2010 o Governo do Estado do Rio Grande do Sul, através de sua Secretaria de Educação – SE/RS, coordenou um “Projeto Piloto de Alfabetização para as crianças de seis anos”<sup>28</sup> que se viabilizou através de “parcerias de comprovada eficácia”<sup>29</sup>. As parcerias referidas foram com o Instituto Ayrton Senna<sup>30</sup>, sede em São Paulo, o Instituto Alfa e Beto<sup>31</sup>, sede em Minas Gerais e o Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação – GEEMPA<sup>32</sup>, sede no Rio Grande do Sul. Estes grupos passaram a aplicar seus programas de intervenção pedagógica, com o foco na alfabetização, com vistas à meta de “construção da matriz de habilidades e competências de leitura, escrita e matemática passível de ser alcançada pelos alunos mediante diferentes propostas pedagógicas” (FONTANIVE; et al., 2008, p.547). Os mesmos programas foram submetidos a avaliações, coordenadas pela Fundação Cesgranrio, dos resultados produzidos nas aprendizagens dos alunos através da aplicação de provas, no início e ao final do ano letivo, em classes de 2º ano do EF. Cabe informar que para realizar este projeto piloto de alfabetização aquela gestão da SE/RS buscou apoio “na iniciativa privada e obteve recursos financeiros junto a algumas empresas” (FONTANIVE; et al., 2008, p.547).

Neste capítulo me detenho em refletir sobre a prática avaliativa adotada para acompanhamento desse projeto de alfabetização. Entre suas metas educacionais, o Governo do Estado - gestão 2007/2010 - visou “a alfabetização de todas as crianças, como condição para a permanência na escola e sucesso ao longo de sua trajetória escolar”<sup>33</sup>. Em 2010 esse Governo estava no seu quarto ano de administração, eu estive nesta escola investigada para realizar atividade acadêmica e pude acompanhar, através do convívio com as professoras de

---

<sup>28</sup> Este projeto esteve vinculado às ações com fins educacionais do Governo do Estado do Rio Grande do Sul na gestão da SE/RS que compreende o período de 2007 a 2010. Este projeto e seu instrumento de avaliação externa tratados neste estudo foram extintos com o término desta gestão.

<sup>29</sup> Informações obtidas no site: <<http://www.educacao.rs.gov.br>>. Acesso em: 01 abr. 2010.

<sup>30</sup> Programa de gerenciamento da aprendizagem de crianças dos anos iniciais – Circuito Campeão (Informações obtidas no site: <<http://www.educacao.rs.gov.br>>. Acesso em: 01 abr. 2010). “O Programa introduz ferramentas de gestão da aprendizagem como soluções concretas para estancar a má qualidade de ensino” (Informações obtidas no site: <[http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/programas/programas\\_circuitocampeao.asp](http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/programas/programas_circuitocampeao.asp)>. Acesso em: 01 set. 2011).

<sup>31</sup> Programa para alfabetização com base em método fônico (Informações obtidas nos sites: <<http://www.educacao.rs.gov.br>>. Acesso em: 01 abr. 2010; <<http://www.alfaebeto.org.br/AreaDetalhe.aspx?Id=37>>. Acesso em: 01 set. 2011).

<sup>32</sup> Programa de alfabetização com bases teóricas do pós-constructivismo (Informações obtidas no site: <<http://www.educacao.rs.gov.br>>. Acesso em: 01 abr. 2010). Considera que “a alfabetização deve ocorrer aos seis anos de idade”. (Informações obtidas no site: <<http://www.geempa.org.br/>>. Acesso em: 01 set. 2011).

<sup>33</sup> Informações obtidas no site: <<http://www.educacao.rs.gov.br>>. Acesso em: 01 abr. 2010.

Anos Iniciais, os procedimentos de aplicação de provas avaliativas desse projeto de alfabetização, com a coordenação da SE/RS. Tais procedimentos, especificamente, foram realizados no mês de abril de 2010, em classes de 2º ano do EF.

Aos/Às alunas dessas turmas de 2º ano foi distribuído um documento intitulado “*Avaliação de leitura e escrita e matemática do Ensino Fundamental no Rio Grande do Sul - 2º ano EF*” (2010), composto por 20 exercícios de Leitura e Escrita e 20 exercícios de Matemática num total de 14 páginas. Oito páginas apresentavam atividades de leitura e escrita distribuídas em: 07 exercícios sobre portadores textuais, para cada um estava destinada uma página, contendo no mínimo duas e no máximo quatro questões de múltipla escolha a serem respondidas; e, ainda, um trecho de uma narrativa a ser continuada pelos alunos. Seis páginas apresentavam exercícios matemáticos, em cada uma havia no mínimo três e, no máximo quatro atividades envolvendo, por exemplo, a resolução de problemas lógico-matemáticos, de algoritmos de adição e de subtração, o tratamento da informação, através da interpretação de um gráfico, o reconhecimento e a escrita de numerais e noções de tamanho, medidas, formas geométricas, etc.

Resgatei essa situação para continuar minhas reflexões sobre o processo de escolarização. Com base nos argumentos de Jurjo Torres Santomé (1998), percebo o quanto esse processo pode reafirmar, em seu cotidiano, concepções que se constituem e são, por isso, perpassadas por intensas relações de poder, muitas vezes, ocultadas por ações pedagógicas e normatizadoras tidas como naturais. Para ilustrar essa constatação, retomo os documentos do MEC cujas orientações enfatizam as possibilidades do 1º ano como não restritas às aprendizagens de alfabetização (BRASIL, MEC, 2009). Entretanto, há fatores internos – o pouco investimento na formação e capacitação em serviço dos docentes – e, externos – instrumentos avaliativos produzidos sem a participação do pessoal da escola – que contribuem para se efetivar na instituição práticas curriculares que conferem status a determinados conhecimentos e que, ao mesmo tempo, desvalorizam outros.

No caso do instrumento “*Avaliação de leitura e escrita e matemática do Ensino Fundamental no Rio Grande do Sul - 2º ano EF*” (2010) ficou evidente a valorização das áreas da matemática e da linguagem, o que reforça uma “tradição clássica e hierarquizadora que confere maior prestígio social” (SANTOMÉ, 1998, p.127) a essas áreas de conhecimento. Há no modelo disciplinar, como argumenta Santomé (1998), um processo de valorização e, por consequência, desvalorização de certos conhecimentos ou áreas do conhecimento, como se concebe as diferentes disciplinas num modelo linear. Nesta perspectiva, os conhecimentos são selecionados conforme os interesses de alguns, no caso dos que detém o poder, e passam a

dotar-se de um status que os fazem importantes. Portanto, matérias como a matemática e a linguagem configuram-se como fundamentalmente representativas deste processo de significação e, segundo Sacristán (2000):

Os saberes admitidos como próprios do sistema escolar já têm, por exemplo, a diferenciação entre áreas ou disciplinas fundamentais e áreas secundárias. A importância da matemática ou das ciências em geral costuma ser bastante maior do que a do conhecimento e a experiência estética, por exemplo. Existem matérias fundamentais para continuar progredindo pelo sistema educativo, outras nem tanto; há atividades escolares propriamente ditas e outras consideradas “extraescolares” ainda que possam ser mais atrativas que as primeiras (SACRISTÁN, 2000, p.61).

Compreendo que as práticas pedagógicas dos docentes podem exemplificar tal dinâmica, já que percebi, na turma de 1º ano observada, um trabalho focado nos conteúdos de linguagem e lógico-matemáticos. E, assim, as demais abordagens de saberes são, na maioria das vezes, vinculadas às datas comemorativas que compõem os currículos escolares. Tal concepção estava expressa no instrumento avaliativo adotado pela SE/RS, gestão 2007-2010, ao se apresentar dissociado das realidades dos alunos e não efetivo em possibilitar relações com as ciências sócio históricas, as ciências naturais, as artes, e etc.

Quanto às questões do instrumento, além da quantidade de atividades, observo que as mesmas exigiam conhecimentos avançados em relação à alfabetização, letramento e raciocínio lógico matemático, no meu entender uma contradição, pois faz supor que as abordagens nas classes de 1º ano se restringem a estes estudos. Ainda, se for compatibilizar a lista de conteúdos que era adotada para as classes de 1ª série há similaridade com a lista de conteúdos “elaborada” para as classes de 1º ano do EF, embora o discurso em vigor oriente que “não se trata de realizar um “arranjo” dos conteúdos da primeira série do EF de oito anos” (BRASIL, MEC, 2009, p. 24).

Considero questionável legitimar esse documento, pois há uma dissociação entre sua elaboração e as orientações do MEC, no que se refere às abordagens nas classes de 1º ano. *E os alunos como são contemplados?* Faço-me esses questionamentos, porque reconheci nessa prova, uma exigência que desconsiderava a autonomia dos alunos e das instituições de ensino, uma vez que não há participação de seu pessoal na elaboração do instrumento. Trata-se de uma dissintonia entre as orientações do MEC e a forma de elaboração do documento avaliativo adotado, naquele momento, pela SE/RS, uma vez que o princípio de autonomia é incentivado na proposta do MEC, conforme o seguinte texto: “o EF ampliado para 9 anos de duração exige um projeto pedagógico próprio para ser desenvolvido em cada escola” (BRASIL, MEC, 2009, p. 16). Alio-me às autoras Sônia Kramer (1997) e Maria Bernadette

Rodrigues (2000) que abordam as propostas curriculares como referenciais das instituições e por esta razão devem ser discutidas, elaboradas e avaliadas por seus integrantes – a comunidade escolar. Porém, o documento avaliativo “*Avaliação de leitura e escrita e matemática do Ensino Fundamental no Rio Grande do Sul - 2º ano EF*” (2010) é um exemplo de “regulação”, daquela gestão da SE/RS sob as escolas públicas estaduais, que tiveram sua autonomia não só limitada como “delimitada”, em suas ações pedagógicas, ao ter propagado uma suposta melhoria da qualidade da educação vinculada à obtenção de resultados positivos neste tipo específico e pontual de avaliação. Concordo com Luiz Fernandes Dourado (2007) ao problematizar as tensões entre as propostas e as práticas do MEC, por exemplo, ao promover, em seu discurso a Gestão Democrática nos espaços escolares e em sua atuação uma perspectiva de cunho gerencial de gestão. Segundo Dourado (2007):

a falta de organicidade entre as políticas de gestão e organização das unidades escolares desenvolvidas pelo MEC, resulta em programas e ações cujo escopo político-pedagógico encontra-se, contraditoriamente, estruturado por concepções distintas. De um lado, a centralidade conferida à gestão democrática e, de outro, a concepção gerencial como norte pedagógico (DOURADO, 2007, p. 936-937).

Pude perceber na escola XX a resistência da equipe diretiva em conduzir uma discussão participativa acerca da reformulação curricular do EFNA, ao se deparar com as orientações do MEC para as escolas selecionarem os conhecimentos a serem abordados em cada ano do EF. Como já mencionei nesse trabalho, a Supervisora entende que cabe ao MEC tal definição. Para incrementar essa abordagem apresento a posição de Sacristán (2000) sobre a seleção de “conteúdos mínimos”, para o autor “este não é um problema puramente técnico ou de regulação burocrática do currículo, mas sim adquire uma profunda significação cultural e social, expressando uma importante opção política, da qual é preciso examinar todas as consequências” (SACRISTÁN, 2000, p.112).

Ao analisar mais detidamente o instrumento “*Avaliação de leitura e escrita e matemática do Ensino Fundamental no Rio Grande do Sul - 2º ano EF*” (2010) pude constatar que o mesmo não se preocupava em considerar as crianças, enquanto sujeitos de suas aprendizagens e, os seus “tempos”, orientações insistentes nos documentos do MEC, como consta no seguinte trecho: “considerar a especificidade da faixa etária das crianças significa reconhecê-las como cidadãos e seres integrais [...] (BRASIL, MEC, 2004, p.22). Penso que o instrumento adotado pela SE/RS, na gestão 2007-2010, indicava uma concepção de avaliação como “exame”, referindo-me à abordagem de Juan Manuel Álvarez-Mendez (2003), ou seja, um exame que é pontual e privilegia saberes legitimados, histórico e socialmente, como

escolares, em prol de outros que, embora, sejam importantíssimos, não são valorizados. Além disso, tal instrumento avaliativo reforçava uma lógica de qualidade entendida como produtividade e, com isso, o “eixo passa a ser a busca de maior eficiência e eficácia via controle de qualidade, da descentralização de responsabilidades, da terceirização de serviços e da autonomia da escola” (PERONI, 2008, p.12). Deste modo, “reduzem-se os processos cognitivos a meras técnicas de controle com as quais se pode medir aquele resultado. Ficam de fora os aspectos afetivo, pessoal e social da aprendizagem.” (ÁLVAREZ-MENDEZ, 2003, p.22) E, assim, negam-se essas identidades enquanto sujeitos, não somente histórico-sociais, mas, sobretudo, constituídos de uma diversidade de diferenças, possibilidades, crenças, valores, emoções, etc., ou seja, conforme propõe o MEC, seres integrais. Também, era um instrumento avaliativo que partia de uma concepção de tempo, que é o “tempo do adulto” e do silenciamento dos alunos, que desrespeitava o “tempo da experiência”, citando uma expressão de Jorge Larrosa (2002), das crianças. E, com isso, dos seus singulares, ritmos e das suas possíveis interações ao resolverem problemas, já que, naquele “momento avaliativo”, foram, tendo a obrigatoriedade de participação, orientados a realizá-la individualmente e em silêncio, permanecendo assim até o seu término - teve 3 horas de duração, sem intervalos!

Portanto, como cobrar e reconhecer esta prova como um instrumento avaliativo que expressava indícios de uma educação qualitativa que, segundo o documento do MEC, implica “assegurar um processo educativo respeitoso e construído com base nas múltiplas dimensões e na especificidade do tempo da infância, do qual também fazem parte as crianças de sete e oito anos” (BRASIL, MEC, 2004, p. 15), nesta nova organização curricular, se o que foi proposto pode ser considerado, ou assim, o considerarei, como um exercício maçante, cansativo, amedrontador, burocrático e pouco significativo? Maçante e cansativo por ter sido extenso, tanto pela quantidade de sequências de atividades de leitura e interpretação de textos como pela proposta de uma produção textual complexa para este nível de ensino e, principalmente, por estar em uma prova tão longa como essa. E, após estas cansativas, por assim dizer, atividades de Língua Portuguesa, ainda tinham mais 20 questões matemáticas a resolver - faço estas observações, pois procurei me imaginar na situação daquelas crianças. Era um exercício amedrontador pelas atitudes e comportamentos promovidos, desejados e fiscalizados através da presença da figura “séria” e “distante”, deste contexto, de um funcionário da SE/RS, o qual foi incumbido com a função de aplicar e acompanhar a “execução” desta prova. Este amedrontar também se refere à Instituição, já que a avaliação simboliza uma marca de vigilância da ação diretiva e, por vezes, “autoritária” do poder governamental, que buscava padronizar o sistema educacional e, com isso, seus conteúdos,

muitas vezes, entendidos - ou “confundidos”- como currículo, o que o reduz e o fragmenta, e as suas práticas pedagógicas; práticas essas que têm por concepção, nos documentos do MEC, serem plurais. E, era um exercício burocrático e pouco significativo, porque desvinculava a avaliação do acompanhamento processual, negando, assim, as diversidades de identidades, de fazeres docentes, de realidades e de modos de se aprender e de se expressar tais aprendizagens e conhecimentos. Também negava conteúdos como: afeto, valores, atitudes, etc. e os componentes emocionais, que são extremamente importantes nas construções de interações e relações humanas. Compreendo, a partir dessas inferências, que há, mesmo que de modo subjacente, um comprometimento dos discursos do MEC ao se apostar em avaliações pontuais, envolvendo conteúdos específicos e conhecimentos descontextualizados, o que pode vir a somente reforçar as perspectivas que se quer colocar em discussão. *Como propor, por exemplo, a necessidade de se repensar este modelo de escolarização, advindo das organizações industriais, se as estratégias pedagógicas dos espaços escolares estão “amarradas” as ações reguladoras e fiscalizadoras do Estado?*

Por isso, questiono: *Qual a “validade” ou, melhor, o significado deste tipo de avaliação, ao considerar que este “exame” pode ter os seus resultados afetados ou “prejudicados”?* *Esse exercício pode ser concebido como um tipo de atividade que só privilegia o “resultado”?* Talvez esta tenha sido uma das tentativas daquele Governo de legitimar ou de até impor à Escola um modelo de prática pedagógica baseado em métodos ou nos tais programas para a alfabetização - Circuito Campeão, GEEMPA e Alfa e Beto - já que estes são constituídos de apostilas com instruções de atividades para os alunos e de práticas pedagógicas para o professor, separadas por cada dia de aula, as quais devem ser seguidas de modo sistemático e, por vezes, exclusivo, pelo docente. Por isso, compartilho dos questionamentos de Leni Vieira Dornelles (2011) quando esta autora tensiona as propostas pedagógicas referidas anteriormente ao problematizar as possíveis repercussões dessas nos espaços escolares. Principalmente, naqueles que não aderiram a um destes programas. Dornelles (2011) instiga a seguinte questão: “O que acontece com os professores que continuam ensinando a seu modo e sem seguir as ordens das empresas selecionadas para dar o suporte material (pedagógico) para tais classes? Como são avaliados os professores que não exigem que a criança preencha três páginas diárias de suas cartilhas?” (DORNELLES, 2011, p.144). Faço este apontamento por compreender, assim como Dornelles (2011), que ao se propor ações avaliativas como uma maneira de medir e classificar as instituições torna-se evidente, aos espaços escolares, que o fato de estarem vinculados a um dos programas possibilitaria o alcance da “eficácia”, citada como um objetivo por aquela gestão da SE/RS.

*Como procediam as escolas que não aderiram a estes programas?* Possivelmente, seriam induzidas à adesão devido à necessidade de alcançarem os índices na avaliação aplicada. Faço essa inferência ao lembrar de uma situação ocorrida na época da realização da prova, abril de 2010, na escola XX. Lembro-me da fala de uma docente, ao se dirigir a mim, enquanto “espiava” da sala em que estávamos a sala em que a turma do 2º ano realizava a prova: “ - *Essa prova.... Como será que eles estão indo... Depois vou falar com a E.* [referindo-se à professora do 2º Ano]. *É brabo, as colegas mesmo ficam falando...cobrando..*” (Professora 1º Ano, abril, 2010). Aponto o quanto essa docente se empenhava para atender esta, suposta, necessidade de alfabetização. Além disso, por ter ações reguladoras, como a referida prova daquela gestão da SE/RS, ela passou a ter uma maior cobrança e, por isso, se percebeu ainda mais comprometida e, ao mesmo tempo, pressionada a realizar tal missão. Com a frequente cobrança esta docente já expressava estar cogitando a possibilidade de aderir, naquele momento – enquanto estava em vigor o projeto da SE/RS – a algum dos programas oferecidos à escola.

Os programas daquela gestão do Governo do Estado do Rio Grande do Sul tiveram sua adesão, por parte das escolas, justificada como sendo espontânea. Entretanto, aponto que neste movimento existiam critérios econômicos dos Governos e não, somente, educacionais, pois “na ótica empresarial, os livros-texto são mercadorias, e, portanto, objeto de negócio econômico para aqueles que se dedicam à sua edição e comercialização” (SANTOMÉ, 1998, p.163). Por isso, a oferta deste quase que “produto” passa a ser lucrativa e eficiente, já que garante, de algum modo, um retorno financeiro ao Estado. Economiza gastos que poderiam ser aplicados, por exemplo, em formação continuada dos docentes. Além de repassar para a sociedade civil organizada, compreendida como Terceiro Setor<sup>34</sup>, fazendo aqui menção aos estudos de Vera Peroni (2008; 2009), no qual esta aponta que “toda a gestão pública passa a ter como referência a lógica empresarial” (PERONI, 2008, p.11), uma responsabilidade que é sua, em termos constitucionais e legais. Cada vez mais essa concepção de gestão vem conquistando espaço nas administrações públicas envolvendo as questões sociais do país/nacionais. Por isso, concordo com Maria Renata Alonso Mota (2010) ao enfatizar, em sua tese, que “cada escola parece ser percebida, nesta lógica, como uma consumidora de produtos educacionais, transformando a própria educação em mercadoria” (MOTA, 2010, p.125). Através dessa concepção, aquela gestão do Governo do Estado do RS delegou

---

<sup>34</sup> Conforme argumenta Peroni (2008) “as lutas e conquistas dos anos 1980, de direitos universais, deram lugar à naturalização do possível, isto é, se um Estado “em crise” não pode executar políticas, repassa para a sociedade civil, que vai focalizar nos mais pobres para evitar o caos social. O Estado apenas repassa parte do financiamento, e avalia. O Estado passa a ter o papel mais avaliador do que executor” (PERONI, 2008, p.6).

responsabilidades creditando a um método a solução de uma complexa crise educacional que vem se mantendo ao longo de muitos anos.

### **5.1 AS/OS DOCENTES E A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: PROTAGONISTAS OU COADJUVANTES?**

Também, por centralizar o fazer docente no método pensa-se ser simples de se substituir a figura do professor, reconhecendo-o como mero executor de uma “cartilha de instruções, supostamente, infalível. Assim, penso ser importante ressaltar os apontamentos de Santomé (1998) ao relacionar o uso dos chamados livros-textos, no processo de desqualificação profissional docente, ao uso das máquinas, no processo de desqualificação dos trabalhadores fabris. O autor discorre sobre os modos como tais “estratégias” foram e estão sendo adotadas nas sociedades e instiga o leitor a problematizar as razões e suas repercussões. Conforme Santomé (1998):

A união entre o capital e a ciência produz, tanto no campo industrial como no educacional, uma série de consequências e benefícios para o empresário capitalista e para os grupos de poder que controlam o sistema educacional. [...] a possibilidade de produção e educação em massa com operários e docentes desqualificados, pois a máquina em um caso, e o livro-texto no outro, permitem a desapropriação das habilidades e conhecimentos dos operários e do professor. [...] facultam uma exploração mais fácil e controle do trabalho dos mesmos (SANTOMÉ, 1998, p.178).

Deste modo, ao se fazer uso deste tipo de discurso pedagógico o Estado passa a pensar no profissional docente como se este fosse um fragmento em meio a um todo, podendo ser, então, facilmente substituído. Tal concepção induz a um processo, conforme argumenta Santomé (1998), de redução dos investimentos na produção e no sistema educacional; que promove um aumento do ritmo e da quantidade de trabalho; que indica um maior controle, tanto do trabalho quanto dos sujeitos; e que incentiva um processo de substituição dos profissionais, pois “os professores presos nas redes de livros-texto formam um grupo de trabalhadores que, na prática, sofreram a desapropriação parcial de seu saber e suas habilidades” (SANTOMÉ, 1998, p.180). Desconsidera-se, assim, o professor enquanto ator e figura imprescindível por ser o mediador neste processo, não só de construção de aprendizagens e de conhecimentos, legitimados como escolares. Mas, sobretudo, como possibilitador de inúmeras descobertas e incentivador de relações e interações construídas e

experienciadas neste espaço “humano” e intencional que é o espaço em que o fazer docente se concretiza.

Proponho, através de dados obtidos em entrevistas com a professora da EI e a do 1º Ano do EF, este pensar sobre as repercussões destas opções ou discursos das políticas públicas no processo ensino-aprendizagens neste espaço escolar. A professora titular da turma do Jardim B é formada em Magistério, nível Médio, e graduada em Pedagogia à distância por uma Universidade Privada da Região Metropolitana de Porto Alegre, no 1º semestre deste ano de 2011. Trabalha na escola desde 1994 e pretende se aposentar por tempo de serviço em poucos anos; fato que se tornou a motivação direta para sua formação acadêmica, já que tal título lhe concedeu maiores benefícios salariais. Retomo o processo de desvalorização docente ao indicar essa situação, pois em sua decisão em obter uma formação acadêmica pesou a melhoria na remuneração. Ao caracterizar sua prática docente fez o seguinte depoimento: “- Não sigo um método, mas se for para me enquadrar em algum acho que sou meio tradicional, mas estou aberta a sugestões, a ideias novas” (Professora Educação Infantil, agosto, 2011). A professora pouco demonstrou recorrer aos seus estudos recentes no Curso de Pedagogia em sua prática cotidiana, ao afirmar que vinha mantendo “o mesmo planejamento desde 2008 e neste ano de 2011 foi atualizado por solicitação da Direção da Escola” (sic). Também não se utiliza de planos diários, apenas seleciona no dia as atividades, buscando inspiração em manuais pedagógicos e em modelos – folhas mimeografadas - utilizados anteriormente. *Como pensar em formação continuada sem estratégias que incentivem articulações entre os docentes, suas “certezas” habituais, construídas ao longo de sua trajetória docente, e as possibilidades do “novo” – do repensar-se?*

A professora do 1º ano do EF é formada em Magistério, nível Médio, o qual completou em 1998 e, também, em Letras por uma Faculdade Privada de Porto Alegre. Ela trabalha na escola há oito anos – local onde se iniciou profissionalmente – e desde os últimos dois anos atua no 1º ano do EF. Além disso, atua em uma classe de 2º ano do EF em uma escola municipal de Viamão, onde também ingressou por concurso público. Ao caracterizar sua prática docente fez a seguinte declaração: “- Não sigo nenhum método... Vou mesclando o que considero bom... Mas reconheço que sou, assim, meio tradicional...” (Professora 1º Ano, outubro, 2010). A professora complementou ainda que não organiza seu planejamento em temáticas ou projetos. Dá destaque às datas comemorativas, com uma abordagem restrita ao dia. E, como um fator que confere maior dinamismo a sua prática ela mencionou que acessa um determinado site na web, pois nele ela “encontra” muitas sugestões de atividades. Ela considera as publicações didáticas do MEC impróprias ao contexto do 1º ano e mais

adequadas para as turmas de 2º ano. Uma vez que obtive os depoimentos dessa professora no 2º semestre de 2010, o Projeto de Alfabetização, coordenado pela SE/RS, ainda estava em vigor naquela ocasião, e a professora não havia aderido ao mesmo alegando que “- *Esses programas não te dão liberdade para planejar as aulas. Prefiro planejar... ter liberdade para buscar o que considero mais adequado*” (Professora 1º Ano, outubro, 2010).

Portanto, mesmo tendo uma prática “tradicional”, o fazer docente desta professora passou a ser mediado por esta obrigatoriedade de alfabetizar. Assim, num processo de ensino focado nesta questão torna-se evidente o quanto há pouco envolvimento dos alunos nos conteúdos que estão sendo apresentados e trabalhados, pois, constantemente, são chamados a atenção para o silêncio, mesmo que, como pude perceber, a conversa esteja relacionada ao assunto desenvolvido. O tempo da aula é o tempo da professora e pude perceber esta necessidade do aluno dócil, expresso por um comportamento obediente e contido, talvez, porque este tipo de organização da sala/turma possibilite um controle maior. E, ao mesmo tempo, contribui para este tipo de proposta centrada no conteúdo a ser ensinado. Com isso, tanto as expectativas como as práticas parecem ter sido quase que transpostas automaticamente para estes alunos.

Penso que estes métodos legitimam o caráter de abandono e de desvalorização histórico-social do professor, pois além de corroborar com uma descaracterização do fazer docente, enquanto formação teórica e prática, ainda promovem um processo de fragilização do profissional, já que este começa a questionar sua capacidade passando a buscar nesses programas uma segurança que o distancie da possibilidade de ser o responsável – ou culpado – pelo fracasso do aluno. Ou, como, por exemplo, no caso da parceria com o GEEMPA que visava, através de um prêmio denominado “Alfabetização 100%”, conceder um valor de R\$ 50,00 por aluno lendo e escrevendo um texto simples aos professores que utilizaram a proposta pós-construtivista de alfabetização em 2010 e obtiveram 100% de sucesso” (Informações obtidas no site: <<http://www.geempa.org.br/>>. Acesso em: 01 set. 2011). Talvez os usos destes, supostos, “milagrosos” ou eficientes métodos sejam um modo de “mascarar” a complexa crise educacional que assola o país, pois parece responsabilizar o professor e, ao mesmo tempo, o significa como coadjuvante neste processo. Retira-se, também, o compromisso do Governo com a formação continuada destes profissionais, a qual é tão enfatizada nos documentos do MEC. No estudo de Mota (2010) a autora afirma que “o eixo dos projetos educacionais contemporâneos não está mais nos procedimentos adotados, mas nos resultados” (MOTA, 2010, p.128). Entendo que, embora, sim, o que parece estar em foco

são os índices a serem atingidos, por exemplo, o IDEB<sup>35</sup>, naquele momento da gestão da SE/RS os espaços escolares, também, passaram a fazer parte da lógica de mercado, que integra sucesso a parcerias privadas. O que, por outro lado, passou a responsabilizar a escola em caso de insucesso provocando, com isso, um movimento de aceitação destes tais métodos mesmo que isto pudesse gerar desconfortos e a descaracterização da identidade curricular destas instituições. A escola XX ao optar por não aderir, naquele momento, a um destes métodos, sentiu-se “desprestigiada” e “desvalorizada” em sua escolha, de construir o seu próprio planejamento e, assim, o seu fazer docente. Sendo que, para isto, formulou, para o 1º ano - no qual me detive em minhas análises - objetivos e procedimentos, os quais foram analisados, revisados e aprovados pela SE/RS. Destaco essa consideração da instituição sobretudo, para louvar, a tentativa de resistência desta comunidade escolar à massificação de pensamentos e identidades promovidas por políticas públicas como a que foi proposta pela SE/RS na gestão de 2007 a 2010.

Por isso, este instrumento avaliativo parece evidenciar a posição de controle e a abordagem da educação, por parte daquele Governo de Estado, como produto e produtividade, pois através dele, possivelmente, não se avaliavam os processos de ensino-aprendizagem, ou as construções e possibilidades das crianças como sujeitos. Por isso, compartilho dos argumentos propostos por pesquisadoras como Iole Trindade; Darlize Mello; Suzana Schneider; Rochele Santaiana; Patrícia Camini (2008) que no artigo intitulado “*A alfabetização no Ensino Fundamental de Nove Anos: breves recortes de análise*” discutem os modos como a implementação desta política pública, compreendida enquanto artefato cultural, a partir dos discursos que as constituem, são reinventados pelas práticas de alfabetização e sua avaliação. As autoras apontam que:

Podemos pensar, ainda, sobre os deslocamentos que ocorrem nas políticas públicas quando o Estado, que na constituição dos Estados Nacionais tomava para si a ação de educar – um Estado educador -, com a instituição dos Estados republicanos, e que agora delega tal função pra ONGs, que “encartilham” propostas de alfabetização a serem seguidas pelos professores, a partir dos materiais didáticos produzidos por essas mesmas organizações, assim como delega a fundações a avaliação a ser implementada, novamente, nas escolas, por professores que têm sua formação duplamente desqualificada com mais esse “encartilhamento”, agora, das avaliações (TRINDADE; et al., 2008, p. 13).

---

<sup>35</sup> “Índice de Desenvolvimento da Educação Básica”. Segundo o MEC este indicador tem o mérito de considerar direta e conjuntamente dois fatores que interferem na qualidade da educação: rendimento escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono) e médias de desempenho. As taxas de rendimento são aferidas pelo Censo Escolar da Educação Básica, e as médias pelo Saeb e pela Prova Brasil, avaliações realizadas pelo Inep para diagnosticar a qualidade dos sistemas educacionais (Informações obtidas no site: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 01 ago. 2011).

Infiro que, ao se optar por tal estratégia de regulação, os discursos que constituem as políticas públicas passam a produzir uma compreensão de gestão que, ao delegar ações, legitimam as omissões ou as ausências, por parte do Estado, de propostas comprometidas com as históricas questões sociais que configuram a atual conjuntura econômica, política e social do nosso país. Em outras palavras, elaboram-se meios de se induzir a qualidade do ensino como se este se restringisse somente ao seu resultado final, ignorando-se, com isso, as pluralidades de possibilidades e complexidades que perpassam e constituem este processo. Mais uma vez recorro a Vera Peroni (2008) e, do mesmo modo, a Débora Barreiros (2006), já que ambas ressaltam em seus estudos o quanto se tem produzido, através destas ações avaliativas, como a prova citada neste trabalho, um discurso que passa a conferir ao indivíduo, principalmente aos professores, os méritos ou a culpa pelo sucesso ou fracasso escolar. Há uma frequente insistência em criar uma compreensão que justifique a ausência do Estado enquanto executor das políticas públicas. *Em suma, como conferir maior acesso e promover a inclusão social dos sujeitos com – se há - a manutenção de estratégias que continuam a induzir uma diferenciação, em termos de produtividade, que somente reforça os discursos sobre as, supostas, capacidades ou não dos sujeitos?*

## 6. REPENSANDO A “FAMILIAR” ESCOLA...: CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso estar atento aos modos naturalizados de ser professor e de ser aluno... Buscando constantemente fugir ao já conhecido... refugiando-se nas inexplicáveis surpresas cotidianas. É repensar-se constantemente tentando, neste exercício complexo, compreender as inúmeras possibilidades que as vidas ali presentes nos provocam. É lutar contra o controle... É lutar contra o silêncio... É lutar contra a imobilidade... É lutar contra a já tão, supostamente, familiar escola (MELLO, 2011<sup>36</sup>).

Neste estudo, desencadeado por minhas inquietações e necessidades de melhor compreensão da política pública do EFNA, através das suas bases legais, e dos modos adotados por uma instituição escolar, para que atender a esta reformulação legal, pude perceber alguns fatores que configuram este complexo “território”.

Em síntese, pude detectar que:

- O MEC em seus documentos sobre o EFNA enfatiza que os espaços escolares venham a discutir outras possibilidades curriculares e outros modos de se conceber os alunos de seis anos. Entretanto, essas orientações pouco se efetivam. Talvez a razão disto seja a forma de atuar desse órgão público, ou seja, num processo naturalizado de propor e implementar suas políticas públicas e, desta forma, pouco atendendo as demandas dos diversos espaços escolares;
- Observo que este modo de gestão do MEC, no processo de implementação do EFNA, legitima-se através de estratégias que parecem contribuir com uma visão do processo de escolarização enquanto natural. Por exemplo, ao promover a adoção de instrumentos avaliativos que relacionam produtividade com qualidade, a educação se aproxima de uma concepção gerencial, tendo o mercado como norteador, distanciando-se das propostas democráticas de gestão. E, os currículos passam a sofrer ações “reguladoras” que indicam uma possível desvalorização do profissional docente, com a utilização de parcerias com o Terceiro Setor ou com programas privados, fazendo o uso de livros-textos, de gerenciamento do processo ensino-aprendizagem;
- Aponto a urgência de ações que capacitem os integrantes dos espaços escolares para que se percebam agentes no processo de organização curricular. Percebi o pouco investimento da gestão da SE/RS, principalmente em 2006, ano em que iniciaram as ações referentes ao processo de implementação do EFNA, em promover encontros, debates e formação aos gestores e professores em serviço, na direção de incentivar trocas de experiências, de

---

<sup>36</sup> Trecho de minha autoria, extraído do trabalho acadêmico “Portfólio Fundamentos e Possibilidades: registros do ensinar aprender”. Trata-se do meu Relatório de Estágio de Docência, solicitado na disciplina de Seminário de Prática Docente (0 a 7 anos), no ano de 2011/01.

dúvidas, de estratégias de ação, que fundamentassem a reformulação curricular de cada escola da rede estadual, afim as suas especificidades. No que se refere à escola investigada, por ter uma perspectiva fragmentada de currículo e sem problematizá-la, a instituição realizou um movimento de adaptação, somente, dos conteúdos, a fim de se organizar o EFNA nos conformes legais. Suas ações de “mudança” se restringem - ano a ano do EF - a uma reformulação da lista de conteúdos. A instituição não se percebe capaz para assumir uma discussão sobre suas práticas curriculares, tomando a totalidade do EF, ou seja, do 1º ao 9º ano;

- Para que se efetivem mudanças mais amplas e radicais na organização dos tempos e espaços curriculares defendo a necessidade das escolas estabelecerem problematizações sobre seu processo histórico. No caso da escola investigada, ao se deter em mudanças pontuais às adequações burocráticas, principalmente, em seus documentos, mantém suas práticas e linguagem curricular desatualizada. Percebi que, embora tenha se alterado a nomenclatura do regime, do seriado para o anual, as rotinas presentes nesta instituição permanecem sob a lógica da organização por séries;
- As orientações do MEC, no que se refere aos dispositivos inclusivos afins à ideia de que os alunos são sujeitos que constituem e dão vida aos espaços escolares, pouco repercutem numa organização curricular que fragmenta os conhecimentos em listas pré-estabelecidas de conteúdos. Os conteúdos percebidos como finalidades ao invés de meios aos processos ensino-aprendizagens. Argumento que os espaços escolares, na implementação do EFNA, encontram uma oportunidade para repensar seus currículos, para isto se faz prioritário um cronograma de reuniões para discussões que envolvam todos os partícipes do EF da instituição. Em especial, se faz necessário um diálogo entre os professores dos Anos Iniciais e dos Anos Finais do EF. As iniciativas de reformulações curriculares precisam ir além de um *reajuste conteudista*;
- Considero relevante uma problematização sobre como estão sendo propostas as rotinas nas classes de 1º ano do EF, quanto aos tempos escolares priorizarem os ritmos, as necessidades dos alunos para seus processos de aprendizagens. Na escola investigada percebi que as crianças tinham pouco tempo para *seu* processo; a homogeneização do tempo à alfabetização era prioritária, uma evidente aceleração desse processo. As propostas de trabalho estão centralizadas na professora e no que se ensinar e, desta forma, os alunos de seis anos ficam na condição de coadjuvantes de suas aprendizagens. Além disso, com vistas a atender uma demanda esperada: todos os alunos alfabetizados no 1º ano, os professores têm expectativas em relação às habilidades que os alunos devam

apresentar para o ingresso no EF e, nessa ótica, entendem a EI com fins de uma “*pré-escola*”;

- Na discussão sobre a reformulação do EF com vistas aos nove anos se faz premente uma ênfase à problematização das finalidades das classes do 1º ano do EF. Também importante tensionar os espaços EI e EF, em especial, buscar em práticas vinculadas historicamente à EI elementos que possam contribuir com os fazeres docentes no EF. Afirmo isto ao conceber os princípios lúdicos, muitas vezes referidos de modo restrito somente ao brincar, como desencadeadores de propostas pedagógicas desafiadoras e prazerosas. Sendo, então, possibilitadores de práticas docentes pensadas a partir dos sujeitos alunos e, com isso, dos seus modos singulares de aprender e ensinar. Neste diálogo entre EI e EF aponto à necessidade de uma aproximação entre estas etapas da Educação Básica. Na instituição escolar investigada observei uma ruptura entre esses espaços, ou seja, ao relacionar o ensino com a transmissão de conteúdos – e de um “tipo” de conteúdo – no EF, as possibilidades das infâncias de ser, pensar e experienciar ficam delimitadas à EI. No início do EF, já nas classes de 1º ano, há pouco tempo para a construção de hipóteses, de testagens das mesmas, de trocas, de experimentos, de oscilações de conhecimentos e aprendizagens das crianças, “*porque elas têm que aprender*”, no sentido de priorização às listas de conteúdos. Há pouco tempo para brincar, ser desafiado e desafiar, descobrir, trocar, cooperar, “*porque elas têm que aprender*”. Há pouco tempo para falar, contar, cantar, ouvir, mexer, narrar, mudar, fantasiar, sonhar, inventar, “*porque elas têm que aprender*”. Há pouco tempo para ser criança, interagir, se divertir, ter prazer, gostar, querer, se apropriar, desejar, “*porque elas têm que aprender*”....

Essas são algumas considerações, sem pretender finalizar as possibilidades de outras problematizações e inquietações, sobre a implementação do EFNA.

Convido aos que se sentirem indagados a pensarem e a proporem estudos sobre este complexo assunto: o currículo num contexto histórico-político-social.

Desejo que este trabalho investigativo possa contribuir com os diversos espaços escolares no sentido de provocá-los a repensarem seus processos históricos e, com isso, suas práticas curriculares. Considero importante, este movimento de tensionamento das supostas certezas em relação aos modos de se compreender, de se fazer e de se experienciar as práticas, os “tempos”, os “espaços” e as maneiras de se “aprender” nas instituições escolares. É prioritário para que se efetivem amplas mudanças no EF que os gestores das políticas públicas e os espaços escolares valorizem os diversos contextos e as especificidades que constituem a multiplicidade de sujeitos que chegam à escola.

## REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ-MENDEZ, Juan Manuel. A avaliação em uma prática crítica. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, ano VII, nº 27, ago/out. 2003, p. 21-24.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CRAIDY, Carmem Maria. **Ingresso obrigatório no ensino fundamental aos 6 anos: falsa solução para um falso problema**. Este texto é a transcrição de palestra proferida na Reunião da Anped – realizada em Caxambu, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARREIROS, Débora. Formas de pensar as diferenças nas práticas curriculares...marcas da globalização. **Revista Teias**: Rio de Janeiro, ano 7, n. 13-14, jan./dez., 2006. Disponível em: <<http://132.248.9.1:8991/hevila/Revistateias/2006/vol7/no13-14/9.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** - 1988. Brasília, DF, 1988. 143 p. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 01 ago. 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Brasília, DF, 1971. 11 p. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm)>. Acesso em: 01set. 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. 23 p. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 01 ago. 2011.

BRASIL. **Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001**. Brasília, DF, 2001. 58 p. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 01 ago. 2011.

BRASIL. **Lei Nº 11.114, de 16 de maio de 2005**. Brasília, DF, 2005. 02 p. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm#art1)>. Acesso em: 01 ago. 2011.

BRASIL. **Lei Nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006**. Brasília, DF, 2006. 01 p. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm#art3](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm#art3)>. Acesso em: 01 ago. 2011.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 5/2007, de 1º de fevereiro de 2007**. Brasília, DF, 2007. 06p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 01 ago. 2011.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 7/2007, de 19 de abril de 2007**. Brasília, DF, 2007. 06 p. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 01 ago. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação do Brasil. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília, DF, 2004. 26 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>> Acesso em: 01 jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação do Brasil. **Indagações sobre Currículo**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag1.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação do Brasil. **Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação**. Brasília, DF, 2009. 28 p. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo\\_a\\_passo\\_versao\\_atual\\_16\\_setembro.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf)>. Acesso em: 01 jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação do Brasil. **Ideb**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 01 ago. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação do Brasil. Secretaria da Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 01 ago. 2011.

COLÉGIO ESTADUAL XX. **Plano Global Participativo**. Porto Alegre, 2002; 2008. 39 p. [Impresso].

COLÉGIO ESTADUAL XX. **Regimento escolar**. Porto Alegre, 2007. 10 p. [Impresso].

DORNELLES, Leni Vieira. Os alfabetizados-desviantes ou sobre a educação dos 6 anos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.1, jan./abr., 2011. p. 141-155. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a09.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - especial, out. 2007. p. 921-946. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2011.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FONTANIVE, Nilma. et al. A alfabetização de crianças com seis anos: uma contribuição para o debate sobre aquisição de habilidades de leitura, escrita e matemática no primeiro ano do ensino fundamental. **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.** Rio de Janeiro, v.16, n.61, out./dez., 2008. p. 543-560. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61a04.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2011.

FORTUNA, Tânia Ramos. O brincar na educação infantil. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, nº 3, dez. 2003/ mar. 2004. p. 06-09.

FORTUNA, Tânia Ramos. Vida e Morte do Brincar. In: ÁVILA, Ivany (Org.). **Escola e sala de aula - mitos e ritos: um olhar pelo avesso do avesso**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p. 47-59.

FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? A importância do lúdico no planejamento. In: DALLA ZEN, Maria Isabel H; XAVIER, Maria Luisa M. (Orgs.). **Planejamento em Destaque: análises menos convencionais**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 117-132.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. - São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEEMPA. **GEEMPA**. Disponível em: <<http://www.geempa.org.br/>>. Acesso em: 01 set. 2011.

HERNANDÉZ, Fernando. Sobre limites, intenções, transgressões e desafios. In: \_\_\_\_\_. **Transgressão e mudança: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 09-14

INSTITUTO ALFA E BETO. **Alfa e Beto**. Disponível em: <<http://www.alfaebeto.org.br/AreaDetalhe.aspx?Id=37>>. Acesso em: 01 set. 2011.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Circuito Campeão**. Disponível em: <[http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/programas/programas\\_circuitocampeao.asp](http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/programas/programas_circuitocampeao.asp)>. Acesso em: 01 set. 2011.

KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XVIII, nº 60, dez., 1997, p. 15-35.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 19, Jan./Fev./Mar./Abr., 2002. p. 20-28.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: \_\_\_\_\_. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p. 11-24.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, jan./abr., 2006. p. 47-69. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2011.

MEKSENAS, Paulo. Métodos em pesquisa empírica. In: \_\_\_\_\_. **Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas**. São Paulo, Loyola, 2002, p. 109-138.

MELLO, Michele Beatriz. **Portfólio Fundamentos e Possibilidades**. Seminário de Docência: Organização Curricular: Fundamentos e Possibilidades - 4 a 7 anos. Porto Alegre, jun., 2010. 113 p. [Impresso].

MELLO, Michele Beatriz. **Portfólio Fundamentos e Possibilidades: registros do ensinar aprender**. Relatório Estágio de Docência - 4 a 7 anos. Porto Alegre, jul., 2011. 523 p. [Impresso].

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: \_\_\_\_\_. **Teoria, Método e Criatividade**, Petrópolis: Vozes, 1994.

MOTA, Maria Renata Alonso. **As crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos e o governo da infância**. Porto Alegre: UFRGS, 2010. 174 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2010. Disponível em:

<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/23753/000742933.pdf?sequence=1>>.

Acesso em: 01 ago. 2011.

MÜHL, Eldon Henrique. A criança e a educação para a maioria: considerações a partir de Walter Benjamin. In: DALBOSCO, Claudio Almir; FLICKINGER, Hans-Georg (Org.).

**Educação e maioria: dimensões da racionalidade pedagógica**. São Paulo: Cortez, Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2005. p. 297-327.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Políticas Públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado**. Texto apresentado na Anped, 2008 (CD).

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina T. Cestari de; FERNANDES, Maria D.

Espíndola. Estado e Terceiro Setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 108, out., 2009. p. 761-778. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0730108.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2011.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul. **Projeto Piloto de alfabetização de crianças de 6 anos**. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br>>. Acesso em: 01 abr. 2010.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul. **Avaliação de leitura e escrita e matemática do ensino fundamental no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Fundação CESGRANRIO, 2010. 16p. [Impresso].

RODRIGUES, Maria Bernadette Castro; AMODEO, Maria Celina Bastos. **Atendendo a LDB de 1996**: elaboração de propostas pedagógicas e participação docente. Texto Impresso, 2003, 6p.

RODRIGUES, Maria Bernadette Castro. Planejamento: em busca de caminhos. In: XAVIER, Maria Luisa M; DALLAZEN, Maria Isabel H. (Orgs.) **Planejamento em destaque**: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 59-73 (Cadernos de Educação Básica, 5).

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **A educação que ainda é possível**: ensaios sobre uma cultura para a educação. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTAIANA, Rochele da Silva. **+ um ano é fundamental práticas de governo dos sujeitos infantis nos discursos do ensino fundamental de nove anos**. Porto Alegre: UFRGS, 2008. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2008. Disponível em:

<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14834/000669554.pdf?sequence=1>>.  
Acesso em: 01 ago. 2011.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinariedade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria Cultural e Educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 156p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade social: territórios contestados. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 7. ed. - Porto Alegre: Editora Vozes, 2008. p. 190-207.

SILVEIRA, Débora de Barros e ABRAMOWICZ, Anete. A Apequenação das crianças de zero a seis anos: um estudo sobre a produção de uma prática pedagógica. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar/INEP, 2002. p. 52-71.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. et al. In: **VI Escola de Inverno – FACED/UFRGS**, Porto Alegre, jul., 2008. Educação e Políticas Públicas: Encontros e Desencontros. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/comexedu/arquivos/iole\\_et\\_al.pdf](http://www.ufrgs.br/comexedu/arquivos/iole_et_al.pdf)>. Acesso em: 01 set. 2011.

ZAGO, Nadir. A Entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia T. (Orgs.). **Itinerários de Pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.