



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

FERNANDA MAZER BOSSAN

**A AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
O NOVO PRIMEIRO ANO**

LONDRINA

2009

FERNANDA MAZER BOSSAN

**A AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
O NOVO PRIMEIRO ANO**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Departamento de Educação
da Universidade Estadual de Londrina.

Orientador: Prof. Adreana Dulcina Platt

LONDRINA
2009

FERNANDA MAZER BOSSAN

**A AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
O NOVO PRIMEIRO ANO**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Departamento de Educação
da Universidade Estadual de Londrina.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Adreana Dulcina Platt
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Gilmara Lupion
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Marta Furlan
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 12 de novembro de 2009.

Dedico esse trabalho de conclusão de curso, a
Deus, a minha família e ao meu namorado
Willian Renan.

AGRADECIMENTO (S)

Agradeço primeiramente a Deus por me conceder a vida e também muito a minha família, especialmente meus pais, Edson Bufren Bossan e Elaine Elcy Mazer por ter me apoiado durante todos os momentos da pesquisa.

A minha orientadora, pela orientação no meu trabalho e por abrir novos caminhos .

Ao meu namorado Willian Renan, que me deu força e apoio em todo trabalho.

Aos professores, especialmente a professora Zuleika, que me ajudou nas dificuldades apresentadas no decorrer do curso.

Aos colegas que me apoiaram em sala de aula e todos os momentos de graduação.

BOSSAN, Fernanda Mazer. **A ampliação do ensino fundamental**: o novo primeiro ano. 2009. 46 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina , 2009.

RESUMO

Este artigo pretende divulgar a pesquisa acadêmica que desenvolvemos junto à Universidade Estadual de Londrina e têm como objeto de estudo os aportes legais que deliberam sobre a ampliação do ensino fundamental e sua adequação à realidade escolar. Para o estudo e o conhecimento da própria realidade selecionamos três unidades de ensino da rede pública e três unidades de ensino da rede privada, com o objetivo de observar a rotina nas salas e coletar dados, além de entregarmos questionários para os pedagogos e docentes. Após tal etapa tabulamos os dados, a fim de cotejarmos com a investigação bibliográfica e documentar para fundamentar a lei vigente da ampliação do ensino fundamental. Realizamos a pesquisa de campo e tabulamos os dados, podendo considerar que a coleta de dados ocorreu em diferentes momentos, pois na rede particular no ano de 2008, tal implantação já havia ocorrido e na rede pública de ensino, somente na rede municipal, ocorreria em 2009 à implantação. Portanto o “novo primeiro ano” na rede pública de ensino ainda está no campo da instrução de seu formato, e na a rede particular, a proposta se apresenta célere, o que deve ser segundo nossas análises, resultado do histórico de alfabetização das crianças na educação infantil.

Palavras-chave: Currículo. Implantação. Lei. Ensino fundamental. Escola.

MAZER, Fernanda Mazer Bossan. **The magnifying of basic education: new the first year.** 2009. 46 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

ABSTRACT

This article intends to divulge the research academic that we develop next to State University of Native of London and have as object you arrive in port them to study legal that they deliberate the magnifying of basic education and its adequacy in the pertaining to school reality. For the study, and the knowledge of the proper reality, we select three units of education of the public net and three units of education of the private net, with the objective to observe the routine in the rooms and to collect given, beyond delivering to questionnaires for the participants. After, such stage we tabulate the data, in order to compare with the bibliographical inquiry and to register to base and the effective law of the magnifying of basic education. Until the moment, we carry through the field research and we tabulate the data, being able to consider that the collection of data, occurred at different moments, therefore in the particular net in the year of 2008, such implantation already had occurred and in the public net of education, only in the municipal net, it would occur in 2009 to the implantation. Therefore the “new first year” in the public net of education still is in the field of the instruction to its format, and in a particular net, the proposal if it presents fast what it must be according to our analyses, result of the pertaining to school description of the children in the infantile education.

Key words: Resume. Magnifying. Law. Basic education. School.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
E.F	Ensino Fundamental
E.I	Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC	Ministério da Educação
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 QUESTÕES PERTINENTES	14
2.1 UMA NOVA CIDADANIA.....	15
2.1.1 Aspectos jurídicos	18
2.1.1.1 As condições necessárias para o projeto de implantação.....	20
2.1.1.1.1 <i>Diretrizes da organização didático-pedagógica e administrativa para a “nova primeira série do e.f.” segundo dados coletados na secretaria municipal de educação de londrina/pr e nas instituições particulares</i>	22
3 METODOLOGIA	23
4 ANALÍSE DOS DADOS	27
CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
REFERÊNCIAS	38
ANEXOS	42
ANEXO A – Quadro de coleta de Dados.....	43

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo problematizar a proposta curricular descrita na Lei Federal nº. 11.274/06 de 06 de fevereiro de 2006, a qual descreve a mudança na faixa etária, que possibilita a entrada ao primeiro ano do E.F¹, ampliando também o ensino fundamental, ou seja atribuindo mais um ano.

Tal proposta trouxe vários questionamentos, que necessitam do estudo de alguns aspectos que abrangem essa mudança, como o novo currículo, as instalações e adaptações necessárias, assim como indagações referentes a professores da educação infantil, que agora abrangem os professores das séries iniciais. Para a busca dessas respostas, o enfoque é o estudo do antigo “III Período da E.I. ²” (nomenclatura de 2006) no E.F, e que, a partir da lei apontada acima, será nomeado “primeiro ano de E.F”

A análise abrangerá o âmbito histórico e institucional no plano da realidade imediata à proposta, implementada no município de Londrina no período compreendido entre os anos de 2006 a 2008.

A proposta curricular, para Saviani (2000, p. 21), considera que a parte central da estrutura do saber sistematizado se encontra enquanto “[...] atividade nuclear da escola, isto é, na transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado”.

Portanto, temos como objetivo compreender qual o recorte deste “saber sistematizado” do primeiro ano, que organizará as práticas nucleares da escola. Sendo que tal recorte provoca alterações que regulam o que antes era natural da E.I e que a partir de agora pertencerá ao E.I, demandando novas práticas, concepções, capacitações e um novo formato curricular para ambas as etapas de formação.

As análises das condições estabelecidas fazem importância na compreensão da conjuntura que a nova organização curricular atribuiu, ou seja, novas atribuições surgiram oriundas da própria realidade social, pertinentes às áreas do conhecimento escolar, para o ensino de nove anos ao longo das séries:

¹ Ensino fundamental.

² Educação Infantil.

Elaboração do saber não é sinônimo de produção do saber. A produção do saber é social, se dá no interior das relações sociais. A elaboração do saber implica em expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social. (SAVIANI, 2000, p. 91)

Para a pesquisa, a concepção usada é materialista-dialética, baseada em Crema (1993), sendo que os dados serão abordados pela análise qualitativa, obtendo os mesmos através da “análise quantitativa”, na abordagem descritiva. Já o método usado será o dedutivo, pois segundo Santos Filho e Gamboa (1995) é “da teoria aos dados”, ou seja, para o nosso estudo, a legislação será o ponto de partida para análise dos dados.

A presente pesquisa será dividida em três capítulos: no primeiro capítulo serão apontadas as questões pertinentes ao objeto de estudo, os aspectos jurídicos e as condições da implantação da lei referida; no segundo capítulo será descrita a metodologia empregada, a apresentação da coleta de dados e as respectivas discussões; e no terceiro capítulo serão analisados e discutidos os dados levantados considerando sua relação com a discussão teórica.

2 QUESTÕES PERTINENTES

No presente capítulo, temos como objetivo apontar as questões pertinentes ao ensino de nove anos, os aspectos jurídicos relacionados e as condições da implantação da lei referida.

A Lei Federal 11.274/06 de 06/02/2006 (BRASIL, 2006b) aprova que as crianças de seis anos completos devem ser matriculadas no 1º ano do E.F, que hoje compreende nove séries, tendo até 2010 para tal implantação. Nessa nova ordem, a E.I passa a atender crianças de zero a seis anos. Portanto, surgem algumas dúvidas: o currículo do primeiro ano atribuirá conteúdos referentes à educação infantil ou ocorrerá ao contrário, sendo que os conteúdos da primeira série passarão a pertencer às crianças de seis anos, no primeiro ano, transpondo tal alteração para as séries seguintes?

Diante dessas indagações, também refletiremos sobre as incorporações que ocorrem nos sistemas de ensino público e privado devido à lei apontada acima, reconhecendo também essas adequações diante das orientações do Ministério de Educação, da Lei Federal nº 11. 274/2006, do projeto de resolução do CNE (Conselho Nacional de Educação), PCN`s (Parâmetros Curriculares Nacionais), DCN`s (Diretrizes Curriculares Nacionais), e da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

Tais elementos demonstram a importância da formação do currículo na concepção de mundo, de sociedade, de ser humano e da função social que a escola carrega na formação dos alunos. E as questões de ordem social e política que norteiam a organização da gestão educacional do Brasil.

2.1 UMA NOVA CIDADANIA

Segundo Edoardo (2007, p. 4):

[...] considera-se a existência da particularidade ‘infantil’ numa via de mão dupla, onde por um lado tem-se a criação\produção de cultura a partir da interação com o meio e por o outro a reprodução da cultura tradicional pelo reconhecimento desta mesma singularidade, que tem por objetivo homogeneizar a postura e a atuação desse sujeito conforme regras estabelecidas socialmente.

Se considerarmos o princípio apontado acima de que é a partir da socialização que a individualidade do sujeito se organiza, é possível entender a importância da escola como espaço de socialização para que aconteça a troca de “humanidade”, incorporada na individualidade dos alunos, sujeitos que exercerão autonomia refletida nessa vivência, a partir da sua própria formação, desde seu nascimento.

[...] A classe que tem em sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual, o que faz com que a ela sejam submetidas, ao mesmo tempo e em média, as idéias daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual. (MARX; ENGELS, 1999, p. 72).

Para Frigotto (1993, p. 157), as adequações sociais no capitalismo e o papel da escola caminham juntamente com as políticas sociais, que devem ser transmitidas no aspecto curricular:

[...] a ampliação do acesso à escola, o alargamento do investimento público na área educacional e o próprio processo de privatização deve ser entendido dentro da ótica do movimento do capital, de circulação e realização da produção.

Todavia, se faz necessária a análise da totalidade que a escola abrange no conjunto, de uma instituição que aponta ao modelo que o capital determina.

Para Freitas (1994, p. 19), o convívio na escola, ou seja, ampliação desse tempo, não garante acessos à educação para as camadas populares.

De acordo com a autora:

[...] a democratização do acesso à escola, não garantiu simultaneamente a democratização do ensino, visto que a escola tem se mostrado ineficiente para oportunizar uma efetiva escolarização as crianças procedentes das classes populares, ou seja, a maioria das crianças brasileiras.

Uma das possibilidades que venha a ser este “tempo mais longo do convívio” escolar citado acima pode ser relacionada ao [...] “direito das crianças das camadas populares de se tornarem usuárias da língua escrita e poder expandir esse ciclo inicial com mais tempo”. (MORENO, 2007, p. 2).

Com a Lei Federal nº. 11.700 de 2008³ é possível o acesso ao centro de E.I das crianças a partir dos quatro anos de idade, entrando em vigor a partir de janeiro de 2009. Tal lei tem como uns dos possíveis focos o atendimento à demanda da mãe-trabalhadora, assim como a garantia ao acesso das crianças aos centros de E.I, partindo de duas vertentes explicitadas: a primeira é inserção precoce dos alunos na escola, ou seja, no modelo oferecido pelo capital e conseqüente entrada no mercado de trabalho; já a segunda refere a oferta de vagas, já que, com a nova lei, uma parcela de crianças que pertenciam a E.I serão transferidas para o ensino fundamental, ampliando as vagas da E.I.

O alargamento das vagas acontecerá sem o investimento do governo na ampliação dos recursos humanos e materiais que tal medida necessitaria, caso não entrasse em vigor a Lei Federal nº. 11.700 de 2008. Ou seja, de acordo com a nossa primeira análise, o governo não ampliou unidades de atendimento a série inicial, além da indisponibilidade de professores para essa nova demanda grande parte dos alunos foi transferido para o ensino fundamental. Segundo o MEC, o Fundeb⁴ disponibiliza os seus recursos conforme a base do número de alunos de educação infantil e ensino fundamental. Sendo assim, com a transferência dos alunos da educação infantil, com 6 anos de idade, ao ensino

³ Lei nº11.700, de 13 de junho de 2008.

Art. 1º O *caput* do art. 4º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte inciso X:

“Art. 4º X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor em 1º de janeiro do ano subseqüente ao de sua publicação.

⁴ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

fundamental, aumenta a renda do fundo destinada ao ensino fundamental como podemos ver na tabela abaixo:

Tabela 1- Investimento/Modalidade de ensino em 2007 a 2009.

Etapa/modalidade de ensino	2007	2008	A partir de 2009
Ensino Fundamental Regular e Especial	100%	100%	100%
Educação Infantil, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos	33,33%	66,66%	100%

Fonte: Brasil (2009, p.1)

Outro questionamento que precisa ser assinalado refere-se a que tal ampliação do ensino fundamental pode ser justificada com a declaração contida na Deliberação N.º 03/06, artigo 15, inciso primeiro que diz “[...] como política afirmativa de equidade social [...]”. (BRASIL, 2006a)

Ottone (1994, p. 42), analisando os documentos da Cepal⁵, elaborou um documento intitulado: “Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva da equidade”. Para o autor, o sentido de equidade é a: [...] incorporação e a difusão do progresso técnico são fatores fundamentais para que a região desenvolva uma competitividade autêntica que permita inserir-se com êxito na economia mundial.

Por isso, “a equidade já não é vista apenas como igualdade de acesso à educação, mas passa pela obtenção de resultados equiparáveis com o reconhecimento da heterogeneidade de pontos de entrada.” (LAVIN, 1994, p. 58). Sendo assim, a obtenção de resultados passa pelo alcance da produtividade. A produtividade, para Frigotto (1993, p. 134), se refere à produtividade originada do capital humano, uma vez que a “[...] improdutividade da escola parece constituir, dentro desse processo, uma mediação necessária e produtiva para a manutenção das relações capitalistas”. Segundo o autor, uma das maneiras de conceber a educação é:

(vê-la) como potenciadora de trabalho, e, portanto, geradora de produtividade, o que representa não um aumento de renda, mas um mecanismo de aumento de exploração, de extração de mais valia relativa, pelo capital (FRIGOTTO, 1993, p. 23).

⁵ CEPAL: Comissão Econômica para a América Latina.

Neste contexto, o conceito de “mais valia” se aplica ao valor maior atribuído ao produto do que realmente custou para ser produzido, sendo que por esse valor o capitalista obtém seu lucro. O mais importante a ser destacado nesta discussão é a “antecipação escolar, que objetiva a formação de contínuas gerações instrumentalizadas precocemente aos arbítrios do modo de produção capitalista”, conforme Corazza (1999, p. 192).

2.1.1. Aspectos Jurídicos

De acordo com a LDB, em seu Art.21, inciso I, a educação escolar é composta pela “educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” (BRASIL, 1996, p. 36).

A E.I., objeto da nossa pesquisa, é constituída por crianças com a idade compreendida entre zero a seis anos, diferentemente da E.F, a qual, até 2005, incluía as crianças de sete a catorze anos.

É de extrema importância esta nova conformação sobre a distribuição da responsabilidade entre os entes federados, conforme a faixa etária, uma vez que no Plano Nacional de Educação - Lei nº 010172/01 - está prevista a ampliação do E.F com duração de nove anos obrigatório com oferta a partir dos seis anos de idade e sua oferta (BRASIL, 2001) “ocorrerá à medida que for sendo universalizado o atendimento à faixa compreendida entre os sete aos 14 anos”. Em 2004, segundo o relatório do Ministério da Educação Brasil (BRASIL, 2004), o CNE⁶ convocou os dirigentes federais, secretários municipais e estaduais de educação, supervisores educacionais e diretores das unidades de ensino de todos os Estados e do Distrito Federal, com a intenção de participarem dos encontros regionais realizados pelo Ministério da Educação, onde foram apontadas ações referentes a esta ampliação do E.F, com perspectiva de implantação nas diferentes regiões.

Em 2005, com o objetivo de tornar obrigatório o início do E.F a partir dos seis anos de idade, o governo federal envia ao Congresso Nacional o Projeto de Lei nº. 5.452, de 2005, que altera o art. 32 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de

⁶ Conselho Nacional de Educação

1996 (LDB), o qual passa a vigorar com as seguintes alterações- “Art. 32. O ensino fundamental, com duração de nove anos, obrigatório e gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...]”. E este esforço materializa-se na Lei Federal nº. 11.114 de 2005. Resultando Lei Federal nº. 11.114 de 2005.

Sobre a alteração da nova quantidade de séries distribuídas no E.F (nove anos), temos sua origem baseada na Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005, definido pelo Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica, o que significa dizer que o E.F, abrangerá os cinco anos iniciais (com a previsão de atendimento a faixa etária dos seis aos dez anos de idade) e aos quatro anos finais (faixa etária dos onze aos catorze anos), demandando, também, numa ampla e nova organização curricular.

O Parecer CNE/CEB nº. 6/2005 (BRASIL, 2005b) determina a responsabilidade do município e juntamente com o Estado e a União quanto à garantia de matrícula dos alunos no prazo proposto à implantação gradativa do Ensino Fundamental de nove anos. O prazo para o mesmo se daria em cinco anos a partir de 2005 em todos Estados da Federação.

Em 2006, a lei federal 11.114/2005 estabelece as diretrizes e bases de educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental “com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.” (BRASIL, 2000a)

Nos dados obtidos pelo sítio do MEC/INEP, em 2005, no Brasil foram constatados 8.113.819 crianças matriculadas no E.F de 9 anos, sendo que no âmbito federal foram 5.943, no estadual 2.749.44, municipal 5.226.936, e 131.499 no particular.

Dentro o Estado pioneiro nesta implantação está o Estado de Minas Gerais, que, de acordo com a UFMG, foi o primeiro estado que organiza, pela SSE/MG, o projeto de inserção das crianças de seis anos de idade na rede pública de ensino.

Para nossa pesquisa, os dados obtidos pelo MEC/INEP/2005 sobre o Estado do Paraná denunciam que foram matriculadas 126.375 crianças no E.F de nove anos em nível municipal. A legalização se deu com a deliberação do Conselho Estadual de Educação do Paraná. O documento, emitido em 09/06/2006 pelo Conselho, diz:

Art. 1º - O Ensino Fundamental de nove anos é obrigatório no sistema estadual de ensino do Estado do Paraná, com matrícula a partir dos seis anos de idade, assegurando a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar (BRASIL, 2006a, p. 1).

A rápida implementação pode ser descrita pelas análises dispostas nos documentos “[...] a não aplicação de qualquer medida que possa ser interpretada como **retrocesso**, o que poderia contribuir para o indesejável **fracasso escolar** [...]”.

2.1.1.1 As condições necessárias para o projeto de implantação

Como apontamos anteriormente, o currículo possui papel principal na atividade escolar e está permeado pelas as ações da prática social (SAVIANI, 2000).

Em decorrência, torna-se ainda mais evidente a necessidade de se atentar ao modo pelo qual vai ser viabilizada a materialização desta proposta no sistema educacional, ou seja, no contexto de cada escola. (GORNÍ, 2007, p. 5).

As primeiras orientações sobre esta nova proposta de E.F. de nove anos (antigas “séries”) e com oferta à crianças a partir da idade de 6 anos de idade podem ser observadas no Parecer CNE/CEB no 18/2005, no item 1, voto do relator, que diz:

Garantir às crianças que ingressam aos 6 (seis) anos no Ensino Fundamental pelo menos 9 (nove) anos de estudo, nesta etapa da Educação Básica. Assim, os sistemas de ensino devem ampliar a duração do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos, administrando a convivência dos planos curriculares de Ensino Fundamental de 8 (oito) anos, para as crianças de 7 (sete) anos que ingressarem em 2006 e as turmas ingressantes nos anos anteriores, e de 9 (nove) anos para as turmas de crianças de 6 anos de idade que ingressam a partir do ano letivo de 2006. (BRASIL, 2005c, p. 2).

A Secretaria da Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação produziu um relatório (2004), oficializando que os conteúdos da antiga primeira série não poderiam ser transferidos aos alunos de seis anos de idade do novo primeiro ano, reafirmando que neste as especificidades do educando precisariam ser respeitadas. Desta forma o documento orienta:

[...] faz-se necessário elaborar uma nova proposta curricular coerente com as especificidades não só de crianças de seis anos, mas também das demais crianças de 7, 8, 9 e 10 anos de idade, que se encontram na infância e compõem os cinco anos iniciais do ensino fundamental. (FERNANDEZ, 2004, p. 6).

Sobre este assunto, o MEC publica um relatório apontando que:

Esta observação leva em conta que o 1º ano dessa etapa de ensino deve ser um período privilegiado para o trabalho com as diferentes dimensões do desenvolvimento humano, tendo como referência a infância; deve ser uma ampliação do trabalho desenvolvido na educação infantil e não uma repetição desse trabalho. (BRASIL, 2006c, p. 9)

Quanto ao caso do Paraná, foi emitida uma Deliberação pelo Conselho Estadual do Paraná, afirmando que tal adequação do E.F. deveria ser observada:

Art.17, inciso I.

(Que estas adequações) não representem a transferência dos conteúdos e atividades da atual 1.ª série para as crianças de seis anos de idade, mas concebam uma nova organização de conteúdos em um ensino fundamental de 9 (nove) anos [...]. (BRASIL, 2005b, p. 5)

Sendo assim, fundamentados nesta determinação legal, faz-se necessário analisar o contexto escolar, em específico da região de Londrina, para

verificar a resposta institucional local sobre essa nova alteração na rede de ensino básico (tanto público quanto particular).

Para Gorni (2007), se a mudança permanecer somente de forma estrutural, antecipa-se apenas o E.F, o que poderá significar somente uma retenção de uma etapa da educação infantil; porém, depende da forma como o componente pedagógico será trabalhado.

2.1.1.1.1 Diretrizes da organização didático-pedagógica e administrativa para a “nova primeira série do e.f.” segundo dados coletados na secretaria municipal de educação de Londrina/pr e nas instituições particulares.

Segundo os dados coletados no documento entregue pela Secretaria Municipal de Educação às unidades de ensino público e particular de Londrina, é possível caracterizar o perfil e a experiência do professor e suas questões curriculares. Sendo que foi recomendado que os professores que assumissem o primeiro ano do E.F tivessem experiência no exercício do magistério da educação infantil, em contrapartida, não foi proposto para assumirem a sala de primeiro ano professores com magistério na antiga primeira série (E.F de 8 anos).

Os procedimentos pedagógicos realizados pela Secretaria Municipal de Educação para a preparação da ampliação do ensino fundamental aos professores da rede se deram da seguiram três momentos: o primeiro momento: envio das propostas de formação continuada para as escolas aos professores de primeiro ano; o segundo momento: realização das inscrições dos encontros; e o terceiro momento: atividades, estudos, oficinas na forma de três encontros.

Já os estudos, ou seja, os fundamentos teórico-metodológicos para o exercício no novo primeiro ano se pautaram no construtivismo.

Os elementos que estão presentes nas categorias curriculares podem ser distribuídos em conteúdos de ensino (cujas respostas foram: conteúdos referentes à alfabetização e “letramento”, conteúdos que assegurem todas as áreas do conhecimento e desenvolvam a psicomotricidade.), em metodologia (a qual as respostas se referiam a atividades lúdicas) e avaliação (podendo observar que os critérios adotados foram: a avaliação contínua e individual com parecer descritivo).

3 METODOLOGIA

Neste capítulo temos como objetivo descrever a metodologia empregada, apresentar a coleta de dados e as respectivas discussões.

A pesquisa em questão trata de um estudo crítico e dialético. As fontes usadas podem ser divididas em primárias, que foram à coleta de documentos oficiais sobre a mudança da legislação entre os diferentes entes federados e seus órgãos responsáveis, visitas às unidades de ensino para observação da rotina escolar do novo primeiro ano e sua organização escolar, entrevistando pedagogos, professores por meio de aplicação de questionários.

Já como fontes secundárias, que respaldam a fundamentação metodológica, utilizamos obras baseadas em uma visão de pesquisa qualitativa e crítica. Nesse sentido utilizamos Santos Filho e Gamboa (1995), Ludke e André (2001), considerando uma análise crítica dos dados levantados e para as análises preliminares; Já utilizamos de Frigotto (1993), Moreno (2007), Gorni (2007), que expõem as alterações na lei e reorganização do modelo educacional, pelo Estado, como a submissão da educação à manutenção do modelo de produção capitalista.

A predominância da intenção da pesquisa é qualitativa, tendo o pesquisador como elemento fundamental à intervenção direta do mesmo, tanto nas entrevistas quanto nas observações em sala de aula:

É uma estratégia que envolve, pois, não só observação direta, mas todo um conjunto de técnicas metodológicas pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada. (LÜDKE; ANDRÉ, 2001, p. 28).

Pretendemos realizar “a análise qualitativa” em meio os dados obtidos da “análise quantitativa”, ocorrendo a generalização das respostas resultantes da pesquisa de campo realizada (SANTOS FILHO; GAMBOA, 1995).

Nas entrevistas realizadas os dados foram coletados de forma diferenciada do previsto, havendo a necessidade repensar outras estratégias, fato que foi fundamentado em Lüdke e André (2001). As autoras assertam que na entrevista é necessário haver uma interação por ambas as partes, permitindo que ocorra de forma imediata o retorno esperado da informação. Considerando que não

podemos esquecer da análise documental, que também é uma parte importante da observação do pesquisador, ela foi feita nessa pesquisa como parte fundamental do trabalho, pois “[...] Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas as evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador.” (LÜDKE; ANDRÉ, 2001, p. 39),

Fundamentados na idéia de Santos Filho e Gamboa (1995, p. 43), na pesquisa qualitativa ocorre à interpretação dos dados e sua contextualização; tais dados são oriundos de um determinado grupo de definições de pessoas pesquisadas, sendo “um grupo etnográfico”, onde a compreensão dos dados “[...] procura compreender a natureza da atividade em termos do significado que o indivíduo dá a sua ação.”

O caráter etnográfico se deu na pesquisa no grupo de escolas selecionadas, no campo privado e público, que constituem um grupo etnográfico, pois segundo Lüdke e André (2001), carrega significados culturais presentes no ambiente escolar, em específico do ensino fundamental, do primeiro ano. Tal grupo é constituído por seres sociais e históricos, cujas características serão conceituadas por meio da concepção materialista dialética (CREMA, 1993). Esses significados são construídos a partir da descrição dos dados, que são extraídos da realidade, e neles serão apontado todos os elementos possíveis, com o objetivo de compreender no caso específico da pesquisa, melhor a organização do novo primeiro ano. O ambiente pesquisado é visto na fundamentação materialista e dialética, segundo Crema (1993), como uma realidade complexa, constituída por uma infra e super estrutura, onde estão presentes dados coletados na abordagem descritiva carregados pelo caráter histórico, compreendendo ali o fenômeno estudado, as origens, as causas, relações do fenômeno, ou seja, o problema estudado.

Considerando que o tema proposto é a organização curricular do ensino de nove anos, com enfoque no 1ºano, com respaldo na análise crítica deste movimento, faz-se necessário centrar nossos esforços investigativos na realidade escolar. Neste sentido, realizou-se a pesquisa de campo para coleta de dados, enquanto fonte primária.

Portanto, para a análise da realidade foi acessada a proposta do governo e sua incorporação nas escolas, por meio da investigação da base documental da proposta e através do contato com o Núcleo Escolar (Secretaria da Educação do Município de Londrina.), a Secretaria Municipal da Educação e o

Conselho Municipal de Educação, além do universo das escolas públicas e privadas selecionadas para amostra.

A legislação abrange tanto a escola pública quanto a particular pelo fato de que a lei é ampla para ambos os universos, como podemos ver na Lei Federal 11.274/06 de 06/02/2006, que diz que todas as crianças de seis anos deverão ser matriculadas no 1º ano do E.F de forma universal.

Para verificar o efeito da lei no plano local, foi feito um recorte com uma amostra de escolas pertencentes às duas categorias: pública e privada, pelo fato de que a lei é vigente para ambas as instituições. Tal recorte possibilitou a comparação de forma crítica destas e suas peculiares conjunturais.

É possível verificar que nossa intenção neste estudo cercará a comparação da realidade nacional a partir da realidade local (amostra do município de Londrina). Para isso, o método aqui identificado como aquele que melhor responderá nossa inquietação encontra-se no histórico-crítico e dialético.

Como o presente assunto era original e o ano de 2008 foi aquele que marcou o início de nossa pesquisa, encontramos dificuldades quanto à observação deste formato do “novo 1º ano” que estava se configurando nas escolas.

Considerando a eficácia da amostra investigativa, foram escolhidas três escolas públicas e três particulares do município de Londrina, para constatar se houve a implementação do E.F. de nove anos.

Os instrumentos usados para a descrição do universo acima citado foram os questionários enviados por carta (entregue pessoalmente ou por e-mail), e entrevistas ocasionais.. A escolha de tais instrumentos se deu pela facilidade de obter os dados de forma que houvesse compreensão sobre a questão e a garantia de resposta, com o objetivo de alcançar uma maior reflexão do entrevistado, alcançando dados significativos.

O contato com as escolas e o acesso às mesmas são as principais dificuldades encontradas no processo de coleta de dados. Prevendo tal problema, foram entregues correspondências a 20 unidades de ensino a fim de obter o montante da amostragem (três escolas públicas e três escolas particulares).

Satisfatoriamente, obtivemos os seis retornos previstos, abrindo o espaço para a pesquisa, ou seja, a quantidade necessária pretendida no universo escolhido. É importante dizer que o acesso às instituições particulares foi um pouco mais difícil devido a mecanismos internos de controle aos dados e à observação

direta das atividades em sala de aula. Nas unidades da categoria “pública”, ocorreu de forma diversa; talvez pelo fato de existir relação com a universidade e a mantenedora estatal.

4 ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, nosso objetivo é analisar e discutir os dados levantados considerando sua relação com a discussão teórica.

Analisando a primeira tabela, vê-se que todos os docentes colaboradores da pesquisa apresentam experiência na Educação Infantil e não apresentam experiência no Ensino Fundamental. Tal condição se deu, segundo a Secretária da Diretoria de Ensino da Prefeitura Municipal de Londrina, em função de uma orientação expedida às escolas de que os docentes a assumirem as turmas de primeiro ano tivessem a referida experiência.

Como o Programa de Formação Continuada da Prefeitura de Londrina para o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos foi executado pela assessoria da educação infantil, constata-se que a criança que hoje vai para o Ensino Fundamental de Nove anos é a mesma que freqüentava a educação infantil, devendo-se assim respeitar suas necessidades de aprendizagem de acordo com seu desenvolvimento biopsicossocial.

Nossa segunda indagação é referente à preparação dos professores para a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos na Rede Pública Municipal de Ensino de Londrina. Obtivemos a resposta consultando a Proposta Pedagógica do Município que foi elaborada pela assessoria de Educação Infantil da SME. De acordo com o referido documento, foi realizada uma preparação em três momentos: o primeiro sendo o envio das propostas de formação continuada para as escolas aos professores; o segundo momento foi a realização das inscrições e o terceiro momento, as oficinas e os grupos de estudos na forma de três encontros.

De acordo com a LDB 9394/96, em seu artigo 61, prevê-se a formação do docente em serviço, principalmente no caso de mudanças estruturais como estas. Além disso, relacionando às idéias de Tamarit (1999), a hegemonia do Estado é mantida ao formar cidadãos que no futuro serão funcionários do Estado, sendo a própria escola composta por estatutários. Outrossim, temos que o professor mais será funcionário do Estado quanto mais aderir às suas propostas. Neste sentido, é preciso não só alterar a legislação, mas é preciso convencer, converter os sujeitos agentes para que haja a materialização da idéia. Como podemos ver na fala do autor:

[...] Na gestão dos currículos, dentro dos sistemas educativos complexos, é evidente que os professores /as são vistos mais como funcionários ou assalariados que devem seguir certas determinações do que como profissionais que, à imagem do que foram os profissionais liberais clássicos, controlavam coletivamente uma prática e definiam os critérios do “bem” fazer (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2000, p. 143).

Nossa indagação seguinte foi sobre a linha teórica defendida pela Rede Pública Municipal de Londrina e que está sendo o pano de fundo do processo formativo humano neste contexto.

Esse elemento é imprescindível, o Construtivismo não é apenas uma proposta pedagógica de intervenção, mas é também uma escolha política, pois como aponta Sacristán (2001), “[...] na escolarização, em suma, não se aprende tudo, nem todos aprendem o mesmo, daí que o primeiro problema curricular tem um significado político”. (SACRISTÁN, 2001, p. 113).

O construtivismo, para alguns teóricos, pode ser visto como:

[...] um conjunto de diferentes vertentes, que apesar de uma aparente heterogeneidade ou diversidade de enfoques no interior de seu pensamento, possuem como núcleo de referência básica à epistemologia de Jean Piaget, em torno da qual são agregadas certas características que definem a identidade do ideário construtivista como um ideário filosófico, psicológico e educacional, compartilhando, assim, um mesmo conjunto de pressupostos, conceitos e princípios teóricos. (ROSSLER, 2005, p. 7)

De acordo com a Proposta Pedagógica do Município, a linha adotada é o construtivismo. Segundo Duarte (2005), o construtivismo tem sido a linha das políticas públicas adotadas na América Latina.

Contudo, essa escolha se dá primeiro pelo papel que o Estado exerce na América Latina. Pautando-se na fala de Gentili (1995, p. 111-112):

O estado, como pacto de dominação e como sistema administrativo autorregulado, exerce um papel central como mediador no contexto da crise do capitalismo, especialmente nas contradições entre acumulação e legitimação. A discussão sobre a teoria do estado tem importância fundamental para a educação, não somente porque as definições de quais são os problemas educacionais e suas soluções dependem em grande parte do estado que justificam (e subjazem) ao diagnóstico e a solução, como também porque as novas modalidades de ação estatal, muitas vezes definidas como estado neoliberal, refletem mudança significativa na lógica de ação pública do estado na América Latina.

Essas políticas adotadas na América Latina têm como meta e prioridade qualificar o trabalho produtivo, ou seja, citado por Platt (2004) a “[...] a grande preocupação dos neoliberais em implementar suas políticas nos setores político, econômico, cultural e social seria a necessidade de transformar o perfil e a qualidade do trabalho produtivo na América Latina.” (OLIVEIRA, 2000, p. 120). Esse perfil aponta Platt (2004), é de um trabalhador flexível e que se adapta ao mercado vigente.

O Brasil e seus estados estão atrelados ao neoliberalismo, (Gentili, 1995), portanto a implicação de o construtivismo ser adotado no Brasil é que essa escolha está intimamente ligada à escolha política.

Pois o construtivismo, da maneira que foi adotado nos princípios educacionais do país, traz uma concepção de que:

[...] como no caso do Construtivismo, respaldam-se em teorias psicológicas que valorizam as aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho, como qualitativamente superior àquelas onde o indivíduo assimila conhecimento através da transmissão de outras pessoas (DUARTE, 1998, p. 1).

Tais concepções vão ao encontro dos princípios do neoliberalismo, uma vez que tais princípios são: igualdade, liberdade, propriedade, individualidade e democracia (PLATT, 2004, p. 90).

Nesse sentido, Duarte (2001) alerta para tal fenômeno quando afirma que o neoliberalismo tem se infiltrado no pensamento pedagógico. Uma das questões apontadas pelo autor para justificar tal equívoco está na prática "individualista" do sujeito em Piaget, onde "[...] a própria superação do egocentrismo cognitivo em Piaget não implica necessariamente a noção de abandono de um conhecimento menos verdadeiro e a sua superação por um conhecimento que corresponda a mais à realidade, mas sim a noção de que os indivíduos tornem-se capazes de coordenar os vários pontos de vista." (DUARTE, 2005, p. 90).

Para o autor, como outra crítica ao "modismo" estará o aspecto sobre a "adaptação" abordado por Piaget, que é transformada na idéia de que a educação deva preparar o indivíduo para ser capaz de adaptar-se constantemente a um meio ambiente dinâmico (DUARTE, 2001, p. 92). Isso também reflete no ensino fundamental com mais um ano para essa "adaptação".

O objetivo a ser alcançado com a educação escolar não é de formar um indivíduo que possua determinados conhecimentos, mas um indivíduo disposto a aprender aquilo que for útil à sua incessante adaptação às mudanças do mercado globalizado. (DUARTE, 2001, p. 116).

Juntamente com a citação acima, podemos traçar uma ponte com o conceito de mais-valia que se enquadra no "tempo maior de convívio escolar" como uma das vantagens da ampliação das séries do ensino fundamental. Quando comentamos sobre o mercado globalizado, o próprio Duarte mais uma vez descreve a relação do capital com a escola.

[...] O que a ideologia neoliberal procura esconder em seu discurso sobre o mercado é que este na sua forma capitalista fundamenta-se, antes de mais nada, na venda e na compra de uma mercadoria em particular, a força de trabalho humana (DUARTE, 2001, p. 152).

Os elementos que estão presentes nas categorias curriculares podem ser distribuídos em três aspectos. Como primeiro aspecto abordado, o conteúdo para o ensino, o qual foi resumido em conteúdos de alfabetização e letramento, que assegure todas as áreas do conhecimento e desenvolva a psicomotricidade. Podemos detectar nessa fala que ocorre um esvaziamento dos conteúdos e o subjetivismo está presente. Portanto, esse ideário tem modificado também a "cultura escolar", afirma Duarte (2005), ou seja, hoje o conhecimento

individual é chamado de “saber tácito”, para o qual não ocorre a “[...] a diferenciação entre as características do pensamento não-cotidiano (ciência, filosofia, política e arte) e o pensamento cotidiano” (DUARTE, 2001, p. 74).

Pensamento Cotidiano e Pensamento Não-Cotidiano: divide a vida social humana em dois grandes âmbitos: o da vida cotidiana e o âmbito das esferas não-cotidianas da atividade social, sendo que o segundo tem sua genes histórica no primeiro e sua existência já caracteriza certo estágio de desenvolvimento da sociedade. A vida cotidiana é constituída a partir de três tipos de objetivações do gênero humano (objetivações genéricas em- si), que constituem a matéria-prima para a formação elementar dos indivíduos: a linguagem, os objetos (utensílios, instrumentos) e os usos (costumes) de uma dada sociedade. Já as esferas não-cotidianas se constituem a partir de objetivações humanas superiores (objetivações genéricas para-si), isto é, mais complexas, como as ciências, a filosofia, a arte, a moral e a política. Heller (apud ROSSLER, 2004, p. 1).

Essa mudança reflete no papel do professor. Quanto a este aspecto (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2000, p. 121) observa que: [...] um mediador da comunicação cultural, dando mais importância às suas condições pedagógicas do que à sua capacitação cultural, para participar na mediação entre alunos/as e a cultura externa.

Outra crítica em relação ao tratamento com os conteúdos pode ser vista na citação abaixo:

[...] que em parte o discurso pedagógico moderno produziu um certo complexo de culpa ao tratar o lema dos conteúdos. Movimentos progressistas, nas últimas décadas, culpando justamente a escola tradicional de academicismo e intelectualismo pouco relevante e vendo nessa instituição a agência reprodutora e cultura dominante, quiseram romper a imagem de um ensino transmissor e reprodutor, seguindo modelos de relação pedagógica nos quais diminuía a importância dos conteúdos. (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2000, p.120)

Em outra fala, o autor mais uma vez aponta a influência desse “modismo” afirmando que:

[...] a idéia de ativismo vazio de conteúdos culturais, o valor concedido à construção mental dos indivíduos aprendizes, ressaltando o valor de processos formais de aprendizagem desligados de conteúdos, junto com a negação da cultura, que preencheu os currículos dominantes, desde perspectiva não-reflexiva, levaram ao excesso de negar o que se considera o valor da cultura elaborada. (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2001, p. 152).

A metodologia utilizada se resume em atividades lúdicas com o uso de brinquedos e jogos. Porém, como não apresentam nenhum outro elemento ou encaminhamentos didáticos com maior sustentação, pode-se entender que a perspectiva para a atividade transpareceu uma dimensão muito reduzida do trabalho pedagógico. Ao não apresentarem melhores argumentos e sustentações para tais procedimentos, podemos recorrer essa falta de argumentos à citação acima que aponta a influência do “modismo construtivista” e “ressalta os valores de processos formais de aprendizagem desligados ao conteúdo”

No campo dos procedimentos da avaliação, o professor entende como a instância de assimilação que será observada e mensurada, não percebendo o processo de ensino como um todo, ou seja, a transmissão dos conhecimentos e a assimilação destes, mas as respostas estão voltadas a considerações apenas a aprendizagem. Considerando as afirmações, podemos observar que os critérios adotados foram: a avaliação contínua e individual com parecer descritivo. Ou seja,

[...] as formas utilizadas nos sistemas educativos para refletir as avaliações de alunos/as evoluíram de acordo com as normas metodológico-científicas dominantes em cada momento, em função do pensamento educativo sobre necessidades do aluno/e sobre os conteúdos essenciais do currículo de cada área [...] (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2001, p. 310).

Segundo o professor Cipriano C. Luckesi, a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho (LIBÂNEO, 1991, p. 196). Para o autor abaixo, a avaliação contínua é avanço para a compreensão do integral:

O conceito de avaliação contínua é inerente às proposições que querem alcançar uma avaliação integrada normalmente no processo de ensino, com intenção formativa, desenvolvida por procedimentos informais. Em suas origens, está o conceito surge como alternativa aos exames que abrangem quantidade de conteúdos, após longos períodos de aprendizagem. A continuidade implica fracionamento da exigência, o que permite facilitar a compreensão dos que se aprendem. (SACRISTÁN; GOMÉZ, 2000).

No que se refere ao questionamento sobre a preparação recebida para atuarem na nova primeira série, as respostas coletadas não permitiram uma definição sobre a linha teórica perseguida, uma vez que os autores estudados pelos professores da rede municipal de Londrina divergem em aspectos significativos em suas linhas teóricas (sócio-interacionismo e construtivismo).

Como podemos ver na fala de Sacristán, o currículo é uma “seleção de cultura”. Desta forma servem a uma sociedade e como esta reproduz determinado processo social e valores políticos e pressões de grupos sociais

O currículo como seleção de cultura serve a uma sociedade ou a uma visão de como esta deverá ser e estar e é determinado por um processo social no qual agem condicionamentos econômicos, políticos, pressões de grupos de especialistas e algumas idéias sobre o valor de tal seleção para o desenvolvimento individual e da coletividade humana. (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2000, p. 152)

Segundo Oliveira (1993) e Duarte (2001), Vigotysk compreende a formação humana a partir da perspectiva sócio-histórica, porém alguns conceitos trazidos da teoria vigostyskiana foram recortados e descontextualizados para que se adequassem às exigências do capitalismo.

Piaget, por sua vez, classificado enquanto construtivista (DUARTE, 1998) e outros autores como (FREIRE, 1983; TEBEROSKY, 1987) explica o desenvolvimento humano a partir de etapas, com pressuposto contrário aos de Vigotysk.

No entanto é uma tarefa difícil conciliar os pressupostos de base marxiana e com os de base liberal.

Tal fato ocorre, porquanto na perspectiva sócio-histórica parte-se do pressuposto de que o objeto se forma quando o homem se apropria de suas relações de historicidade, ou seja, o objeto passa pela transformação humana e adquire finalidades no interior da prática social. Na perspectiva de base

construtivista, os objetos estão determinados em si, desconsiderando o processo de construção de seu movimento histórico. Para Duarte (2001, p. 121):

Os processos de produção e difusão do conhecimento não podem numa perspectiva historicizadora do ser humano, ser analisados sob a ótica de um abstrato sujeito cognoscente que interage com os objetos de conhecimento por meio de esquemas próprios da interação biológica que um organismo estabelece com o meio ambiente.

Quanto aos benefícios atribuídos nesse novo ensino fundamental aos alunos, todos os pesquisados (professores e pais), vêem como positivo essa implantação, pois a criança se adaptará a “sociedade de conhecimento”⁷ (DUARTE, 2003, p. 13).

O convívio escolar tem servido, segundo Campos (2009, p. 33), de um combate para “romper” os ciclos da pobreza, trazendo “educabilidade futura das crianças”. Esse princípio tem justificado medidas como a ampliação do ensino fundamental, atribuindo a esse (mais um ano) essa “educabilidade futura das crianças”, pois” [...] se pauta na premissa de que uma boa estimulação precoce evitará atrasos e oportunizará um melhor aproveitamento escolar.”

Isso ocorre pela obrigatoriedade da Educação Básica (em especial o E.F), que, segundo Oliveira (2000), traz uma forte centralização, principalmente nos recursos envolvidos gerados pelo governo ao ensino fundamental. Seguindo das políticas neoliberais, temos como parceiros internacionais CEPAL, BIRD⁸ e ONU⁹, os quais têm um papel imprescindível, de acordo com Oliveira (2000), de promover a equidade através da educação, em especial em países pobres, que necessitam da concessão de créditos e projetos de infra-estrutura, ou seja, inclui-se o Brasil.

Para Oliveira (2000) a Educação Básica entra na história a fim de “qualificar” a pobreza, quer dizer, adequar à mão de obra barata às exigências do mercado; uma delas comenta Oliveira (2000), é a erradicação do analfabetismo, que acaba acontecendo na priorização do ensino fundamental, ao ampliar mais um ano as primeiras séries. Porém, como as políticas no país trabalham com o princípio de equidade (OLIVEIRA, 2000), ocorre a diferenciação no ensino oferecido pela rede

⁷ Sociedade de conhecimento : é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo

⁸ BIRD: Banco Mundial

⁹ ONU: Organização das Nações Unidas

pública e privada, provocando uma disparidade na qualidade de ensino. Assim medidas como a ampliação do E.F entram em cena para mascarar tal disparidade.

Sob o aspecto da formação social, o indivíduo, internalizando os princípios liberais de individualismo, também inicia seu processo de adequação à produtividade social.

Quanto às vantagens para o gestor Estatal, há o benefício da existência constante de vagas na E.I. (que se tornou um problema latente neste período), reduzindo, assim, gastos em sua ampliação e manutenção. Afora a questão da perda do “período integral” da criança na E.I., uma vez que não está amplamente disseminada a Ed. em tempo integral nas escolas de E.F., pois o tamanho de perdas é sobejamente maior que qualquer pacote de assistência imediato possa oferecer em longo prazo.

Outro aspecto a ser analisado na mesma questão diz respeito à alfabetização. Seus instrumentos se baseiam em livros e o alfabeto expostos na sala de aula. Sendo assim, ocorre já acesso à escrita sistematizada, portanto esse acesso, segundo Sacristán (2000) segue a pressão do mundo do trabalho, os transformando em consumidores de educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir conforme o estudo a Lei Federal nº. 11.274/06 de 06 de fevereiro de 2006, que sua implementação nos conduz a várias reflexões, como por exemplo, de como as últimas gestões, as políticas educacionais têm se comportado como um todo no país.

É possível observar como a ampliação do ensino fundamental de Nove anos, que a política pública brasileira tem sido norteadada pelas perspectivas neoliberais, estabelecendo segundo Lavin (1994), uma educação voltada aos princípios mais caros à sociedade capitalista, Possuindo “[...] uma relação complexa com os processos de globalização” (BALL, 1999, p.121), baseando-se também as novas políticas educacionais:

[...] na atribuição específica da “culpa” da qual ela deriva sua lógica. A culpa pode ser localizada na ineficácia ou nas heresias que seriam inerentes as políticas que a nova política substitui. A culpa também pode ser redistribuída pela nova política no interior do próprio sistema de educação, sendo freqüentemente personificada. (BALL, 1999, p.130)

Os resultados que obtivemos com a pesquisa nos levou a justificar por duas razões a ampliação do E.F.

A primeira é que a escolha pela tal linha teórica (construtivista), leva o aluno aprender solitariamente a fim de adequar-se a “sociedade do conhecimento”. Já a segunda razão são as vantagens que o Estado leva em tomar tal medida, pois com essa ampliação houve redução de gastos, tempo e ampliação de vagas na educação infantil; sendo que as crianças com 6 anos, foram para o ensino fundamental.

Entendemos que estes aspectos apontados desvelam uma melhor compreensão das políticas educacionais no Brasil, e como as mesmas são influenciadas pelo contexto sócio-econômico escolhidos para o país.

Consideramos que o ingresso antecipado de criança aos seis anos de idade no E.F, apenas proporciona benefício no projeto de governabilidade que

tem uma lógica voltada ao mercado de capital, tornando estes estudantes vulneráveis ao contexto, e incorporando-os sutil e prematuramente aos parâmetros técnico-administrativos da lógica de produtividade capitalista.

Além de todos estes elementos destacados a realização do presente trabalho agregou um válido conhecimento sobre a educação e sua amplitude. Na abordagem ao tema proposto pude compreender os métodos usados em uma pesquisa científica e como obter dados de forma relevante e significativa para análise dos mesmos.

Finalmente, como foi realizada uma pesquisa de campo tivemos um profícuo e maior contato com o próprio objeto de estudo, enriquecendo a análise e corroborando com a formação do pedagogo-pesquisador.

REFERÊNCIAS

BALL, Sthepen “Cidadania global, consumo e política educacional”. In: SILVA, Luis Heron da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 121-137.

BRASIL. Deliberação CEE/PR nº. 03/2006, de 9 de junho de 2006. Normas para a Implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos de duração no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 8 jun. 2006a.

_____. Lei federal nº. 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 15 maio. 2005a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em: 20 mai. 2008.

_____. Lei federal nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 5 fev. 2006b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em: 20 maio. 2008.

_____. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 8 de jan. 2001. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 27 abr. 2008.

_____. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **[Diário Oficial da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 20 de dezembro, 1998.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 6/2005 de 8 de junho de 2005. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 Julho. 2005b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº18/2005 de 7 de dezembro de 2005. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 de setembro de 2005c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do ensino Fundamental para nove anos**: relatório do programa. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do ensino Fundamental para nove anos**: relatório do programa. Brasília: Ministério da Educação, 2006c.

_____. Ministério da Educação. **Como é feita a divisão dos recursos distribuídos pelo Fundeb?** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=146&Itemid=86>. Acesso em: 14 out. 2009.

CORAZZA, Sandra Mara. “Mais valia do infantil nos espelhos do Grande - Outro”. In: SILVA, Luis Heron da. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 187-207.

CREMA, Maria Celina da Silva. **Apostila de instrumentalização à pesquisa universitária**. Florianópolis: UFSC/CED, 1993.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 44, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 27 ago. 2009.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões**. Campinas: Autores associados, 2003.

_____. **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. Campinas: Autores associados, 2005.

_____. **Vigostki e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigostkiana. Campinas: Autores associados, 2001.

EDOARDO, Laysmara Carneiro. **Ensino fundamental de nove anos**: uma problematização sociológica. 2007. Disponível em: <<http://cac-portal.unioeste.br/pos/media/File/educacao8>>. Acesso em: 25 ago. 2008.

FERNANDEZ, Francisco das Chagas. Política de ampliação do ensino fundamental para nove anos - pela inclusão das crianças de seis anos de idade na educação obrigatória. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/chagas_ensfundnoveanos.pdf>. Acesso em: 5 mai. 2008.

FREITAS, Lia. **A produção de ignorância na escola**. São Paulo: Cortez, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis: Vozes, 1995.

GORNI, Doralice Aparecida Paranzini. Ensino Fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo? **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>>. Acesso em: 25 mai. 2008.

LAVIN, Sonia. Políticas de qualidade e de equidade no processo de construção da democracia: riscos e potencialidades. In: PAIVA, Vanilda (Org.). **Transformação produtiva e equidade: a questão do ensino básico**. São Paulo: Papirus, 1994. p. 41-50.

LIBÂNEO, JC. **A avaliação escolar**. Didática. São Paulo, Cortez, 1991.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2001.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. São Paulo: HUCITEC, 1999.

MORENO, Gilmara Lupion. Política, infância e escola: a inclusão da criança de seis anos de idade no ensino fundamental de nove anos. In: POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO: DILEMAS E PERSPECTIVAS. SEMANA DA EDUCAÇÃO, 9., 2007, Londrina. **Anais...** Londrina: CEGA/UDEL, 2007. p.1-12

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica: gestão de trabalho e de pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 104-187.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo; Scipione; 1993

OTTONE, Ernesto. Educação e conhecimento: eixo da transformação da produção com equidade - uma visão de síntese. In: PAIVA, Vanilda (Org.). **Transformação produtiva e equidade: a questão do ensino básico**. São Paulo: Papirus, 1994. p. 41-50.

PLATT, Adreana Dulcina. **O paradigma inclusivo das políticas educacionais e o paradigma excludente das políticas econômicas nos anos 90: o constructo sócio-conceitual da normalidade/anormalidade (ou adequação social)**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas.

ROSSLER, João Henrique. O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia De Alexis n. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 100-116, 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 ago. 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno; PEREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez. (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade–qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico - crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 2000.

TEBEROSKY, Emília; A. e PALÁCIO, MG **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: ARTMED, 1987.

ANEXOS

ANEXO A

Quadros referentes à coleta de dados

Dados coletados

Legenda

PB = Escola Pública

PR = Escola Particular

Amostra selecionada: 3 escolas públicas e 3 escolas particulares no município de Londrina.

1. Quadro referente ao corpo docente

1.1. QUESTÃO: QUAL A FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ATUAM NA NOVA PRIMEIRA SÉRIE?

PB (todas as 3)	Possui graduação
PR (todas as 3)	

2.2. QUESTÃO: QUAL A EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES NO MAGISTÉRIO DO ENSINO FUNDAMENTAL

2.2.1. Na Educação Infantil

PB (todas as 3)	Possui
PR (todas as 3)	

2.2.2. Na 1ª Série do Ensino Fundamental

PB	(1)	SIM
PB	(2)	
PB	(3)	
PR	(1)	
PR	(2)	
PR	(3)	Não

2.3. QUESTÃO: QUAL A PREPARAÇÃO DOS PROFESSORES PARA O EXERCÍCIO NA NOVA PRIMEIRA SÉRIE?

2.3.1. Teórico-Methodológica

PB	(1)	Estudos de autores como Freire, Cagliari, Vygostky, Piaget, Capelato e Machado e Teberosky.
PB	(2)	
PB	(3)	
PR	(1)	Estudos seguidos da linha sócio-interacionista
PR	(2)	Nenhum estudo de autores.
PR	(3)	Estudos seguidos da linha sócio-interacionista

2.3.2. Quanto aos dispositivos legais

PB (todas as 3)	Sim
PR (todas as 3)	

3. Quadro sobre “expectativas” quanto a aprendizagem e formação dos alunos nesta nova organização de E.F.

3.1. QUESTÃO: QUAIS OS ELEMENTOS QUE FAVORECEM A FORMAÇÃO DOS ALUNOS NESTE NOVO FORMATO DE 1ª. SÉRIE.

3.1.1 Segundo os Professores

PB	(1)	“Tempo maior para alfabetização”.
PB	(2)	“Direito de tratamentos psicopedagógicos, fonoaudiólogos e maior tempo para a alfabetização.”
PB	(3)	““Tempo maior para trabalhar as etapas de desenvolvimento.”
PR	(1)	“Estímulos para alfabetização.”
PR	(2)	Visa proporcionar ao educando meios nos quais possam ser ampliados os conhecimentos e experiências, a capacidade de aprender, o gosto pela investigação e pela descoberta, capacidade de escolha, espírito crítico, pensamento, expressão pessoal e grupal, através das mais variadas formas, registrando-se inclusive sua introdução no processo de descoberta e utilização da linguagem e escrita.
PR	(3)	Estimulação e encantamento para a alfabetização

3.1.2. Segundo os Pais

PB	(1)	Maior tempo para alfabetização.
PB	(2)	Assegura o direito da vaga.
PB	(3)	Assegura o direito da vaga
PR	(1)	O posicionamento foi preciso, para beneficiar o aluno.
PR	(2)	Visa proporcionar ao educando meios nos quais possam ser ampliados os conhecimentos e experiências, a capacidade de aprender, o gosto pela investigação e pela descoberta, capacidade de escolha, espírito crítico, pensamento, expressão pessoal e grupal, através das mais variadas formas, registrando-se inclusive sua introdução no processo de descoberta e utilização da linguagem e escrita.
PR	(3)	Melhoria no desenvolvimento do aluno: nos aspectos sociais, cognitivos e físicos.

4. Quadro referente às questões curriculares do novo primeiro ano:

4.1. QUESTÃO: QUAIS OS ELEMENTOS QUE ESTÃO PRESENTES NAS CATEGORIAS CURRICULARES.

4.1.2. Conteúdo de ensino

PB	(1)	Ciclo de alfabetização em 3 anos. (proposta do MEC)
PB	(2)	O enfoque está na alfabetização.
PB	(3)	Os principais conteúdos estão voltados para a alfabetização.
PR	(1)	Está focado na alfabetização.
PR	(2)	Continua na mesma linha da educação infantil.
PR	(3)	Aproxima-se da última etapa da educação infantil. O conteúdo se constitui num conjunto de atividades organizadas para alfabetizar e desenvolver o letramento.

4.1.2. Metodologia

PB	(1)	Atividades lúdicas.
PB	(2)	Partir do material concreto, fazendo com que a criança seja sujeita do seu conhecimento.
PB	(3)	Ludicidade permeará as práticas.
PR	(1)	Atividades lúdicas: jogos, textos coletivos e pinturas.
PR	(2)	O caráter lúdico e prazeroso das atividades aplicadas deve ser respeitado, pois são característicos do processo educativo na Educação Infantil.
PR	(3)	Atividades como: desenhar, escrever, recortar, ouvir histórias.

4.1.3 Avaliação

PB	(1)	Parecer e relatório de professor.
PB	(2)	Observação de expressões orais e escritas.
PB	(3)	Contínua e diagnóstica.
PR	(1)	Contínua e individual. Há boletim e um portfólio individual.
PR	(2)	Descritiva.
PR	(3)	Não há provas nem notas, somente parecer descritivo.

5 . Quadro referente às observações dentro de sala de aula

5.1. QUESTÃO: QUAIS INSTRUMENTOS USADOS PARA A LEITURA DO PRIMEIRO ANO?

5.1.1.LIVROS COM ESCRITA

PB (todas as 3)	Sim
PR (todas as 3)	

5.1.2.LIVROS COM DESENHO

PB (todas as 3)	Sim
PR (todas as 3)	

5.1.3.ALFABETO EXPOSTO

PB (todas as 3)	Sim
PR (todas as 3)	

5.2. QUESTÃO: QUAIS OS MULTIMEIOS USADOS NA SALA DO PRIMEIRO ANO?

5.2.1. QUADRO NEGRO

PB (todas as 3)	Sim
PR (todas as 3)	

5.2.2. CADERNO

PB (todas as 3)	Sim
PR (todas as 3)	

5.2.3. JOGOS E BRINQUEDOS

PB (todas as 3)	Sim
PR (todas as 3)	

¹Dados coletados no período de maio de 2008 a abril de 2009, no município de Londrina.