

POLÍTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: como ela chega à escola

Leonete Luzia Schmidt*

Resumo

O artigo tem como objetivo analisar o impacto da política do ensino fundamental de nove anos sobre as escolas públicas em Santa Catarina. O mesmo também examina as principais demandas educativas relacionadas ao trabalho docente, tendo em vista a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, com matrícula obrigatória das crianças aos seis anos de idade. Os dados foram coletados durante o desenvolvimento de cursos de formação continuada com professores de escolas públicas da região da Grande Florianópolis e da Região Sul de Santa Catarina. Constatou-se que as escolas foram surpreendidas sobre a obrigatoriedade da matrícula das crianças aos seis anos no ensino fundamental, e ao mesmo tempo não se sentiam preparadas para implantar a nova lei. Além disso, ficou evidente que ainda é preciso caminhar muito para aproximar a discussão/compreensão entre a política oficial e a prática cotidiana na escola. Uma das possibilidades para a melhoria do trabalho nas escolas parece estar relacionada à formação do docente.

Palavras-chave: Ensino fundamental de nove anos. Formação continuada de professores. Ensino obrigatório aos seis anos.

Introdução

O artigo tem como objetivo analisar o impacto da política do ensino fundamental de nove anos sobre as escolas públicas em Santa Catarina. O mesmo também examina as demandas educativas relacionadas ao trabalho docente, tendo em vista a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, com matrícula obrigatória das crianças aos seis anos de idade.

Os dados foram coletados durante o desenvolvimento de cursos de formação continuada com professores de escolas públicas da região da Grande Florianópolis e de um município da Região do Sul de Santa Catarina.

Os cursos de formação continuada estavam relacionados a um projeto de extensão realizado em escolas das redes estadual e municipais de Santa Catarina a partir de 2008,

* Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisul. E-mail: leonete.schmidt@unisul.br.

denominado “Ensino Fundamental de Nove Anos: O Processo de Ensino e de Aprendizagem na Escola”.

A partir da constatação de que as alunas do curso de Pedagogia tinham dúvidas frequentes sobre o tema, sentiu-se a necessidade de conhecer como as escolas vinham tratando a reorganização curricular com a ampliação do Ensino Fundamental, e como essa mudança estava chegando às escolas e sendo por elas compreendida.

O primeiro passo foi a criação de um grupo de estudos formado por professores do curso¹, a partir do qual as alunas foram estimuladas a pesquisar sobre o tema. Surgiram, então, projetos de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Com a conclusão dos primeiros trabalhos, em 2007 e 2008, que envolveram pesquisas de campo em escolas das redes estadual e municipais², ficou evidente que as dúvidas e inquietações das acadêmicas eram iguais às dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, e das escolas de um modo geral. As acadêmicas não compreendiam o porquê da mudança de nome de “série” para “ano”, do fato da criança sair da pré-escola e ir para o primeiro ano. Segundo elas, o que se fazia antes na pré-escola passava a ser feito, após a mudança da lei, no primeiro ano, sendo que a escola não tinha espaço adequado, professores preparados, etc. Nas escolas, os professores diziam, entre outras coisas, não estarem preparados para receber as crianças de seis anos, por falta de espaço físico e mobílias apropriadas para tal idade; que o currículo ainda não havia sido modificado; não sabiam o que fazer com as crianças de seis anos; se deveriam ou não serem alfabetizadas; se o primeiro ano era como uma turma de pré-escola, ou como o primeiro ano do currículo de oito anos; se trabalhassem como trabalhavam até então com o primeiro ano, o que fariam no segundo; enfim, diziam estar perdidos com esta nova situação.

Iniciou-se, então, o desenvolvimento de cursos de formação continuada com professores da rede pública. Um dos cursos de formação continuada foi realizado com professores de uma rede municipal da Região Sul de Santa Catarina, o qual serviu de base para a elaboração da proposta curricular para a rede. Esse curso se estendeu do segundo

¹ O grupo formado pelas Professoras Elin Ceryno, Leonete Luzia Schmidt e Rosicler Schafschek reunia-se semanalmente na universidade para estudar sobre a política pública referente à ampliação do tempo do ensino fundamental, assim como, sobre os encaminhamentos oficiais sobre o assunto.

² O primeiro Trabalho de Conclusão de Curso defendido foi o de Marise Silva Lacerda, intitulado “A Entrada das Crianças de Seis Anos no Ensino Fundamental: A Prática Cotidiana” teve como objetivo conhecer como as professoras do primeiro ano estavam realizando o trabalho com as crianças de seis anos no ensino fundamental, e qual sua percepção sobre este trabalho. O TCC foi realizado a partir de dados coletados em duas escolas.

Na mesma época, Gracieli Fernandes Girardi realizou um estudo de caso, em uma turma de 1º ano, com crianças de seis anos, numa escola da rede municipal de Florianópolis. A partir desses dois trabalhos, a cada semestre outros foram sendo realizados, resultando num conjunto de informações que permitem uma leitura, bastante significativa, do processo de implantação do ensino fundamental de seis anos na escola.

semestre de 2008 ao final de 2009, totalizando 120 horas de trabalho com todos os professores da rede e equipe da Secretaria da Educação. Outro curso foi ofertado, inicialmente, para dois grupos, sendo um para professores de uma rede municipal da Grande Florianópolis, e outro para professores de escolas da rede estadual, também da Grande Florianópolis, durante os anos letivos de 2009 e 2010. Neste, a formação continuada ocorreu ao longo do ano letivo, em encontros quinzenais e/ou mensais, a partir de um cronograma agendado entre as escolas envolvidas e a universidade, totalizando 80 horas de curso para cada grupo.

Um ano a mais de ensino obrigatório

Um questionamento muito frequente entre os professores que participaram dos cursos de formação continuada, sobre a Lei que ampliou o tempo do Ensino Fundamental em um ano, com matrícula das crianças aos seis anos, era: por que o Estado obriga a criança de seis anos a ser matriculada no Ensino Fundamental?

Analisando alguns documentos oficiais, percebe-se que indicadores estatísticos e de qualidade da educação brasileira, como Censo Escolar, IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), assim como dados do IBGE, Relatórios do CDES (Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social), dentre outros, são tomados como base de argumentação. A cada nova publicação evidencia-se, com mais precisão, a situação educacional do país.

Esses indicadores revelam que um dos grandes problemas da exclusão social de parcela significativa da população do país está relacionado a não apropriação da leitura e da escrita, em condições de delas fazer uso no meio social.

A pesquisa apresentada pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre o IDEB 2009 revela que, ao final dos anos iniciais, a média nacional é de 4,6 e no final do Ensino Fundamental é de 4,0. Abaixo, portanto, de acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), dos índices de países com desenvolvimento similar ao do Brasil.

Dados do Relatório de Observação nº 4, de 2011, sobre as desigualdades na escolarização no Brasil, do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social, indicam que, em 2009, as crianças com 10 anos de idade cursaram, em média, 2,3 anos do ensino fundamental, e as de 14 anos, 5,8. Se com dez anos as crianças frequentaram, em média,

apenas 2,3 anos, o que faziam nos demais, já que poderiam estar na 4ª ou 5ª séries do Ensino Fundamental? O mesmo relatório aponta que a entrada tardia na escola, evasão e repetência são os responsáveis por esta realidade.

Mas, se se trata de uma média, não são todas as crianças que se encontram nessa situação. Quem está neste grupo? Segundo o relatório, “o analfabetismo incide mais desfavoravelmente nas áreas rurais, no Nordeste, nas pessoas de cor preta e parda e entre os mais pobres, revelando as desigualdades da nossa sociedade já historicamente detectadas”. (BRASIL, 2011, p. 31).

Um dos principais grupos populacionais ainda desfavorecidos no direito à educação está no campo. A análise das matrículas indica que, nas escolas rurais, para cada duas vagas nos anos iniciais do fundamental existe apenas uma nos anos finais. O funil é mais estreito entre os anos finais e o ensino médio, na proporção de 6 para um. Nas regiões urbanas, a relação das matrículas é de quatro vagas nas séries iniciais, três nas séries finais e duas no ensino médio. A dificuldade em dar prosseguimento aos estudos é nítida quando se compara a escolaridade dos jovens. Entre a população rural de 25 a 34 anos, apenas 17% têm ensino médio ou superior, enquanto nas cidades, a proporção é pouco maior que 52%. (BRASIL, 2011, p. 33).

Esses dados reafirmam uma situação já conhecida, e evidenciam a necessidade de ações na etapa de alfabetização.

A ampliação do ensino fundamental, de oito para nove anos, não é apenas a ampliação de um ano no ensino fundamental. Esse ano a mais foi acrescentado na etapa de alfabetização, com ingresso da criança aos seis anos de idade. Ou seja, esse ano a mais deve representar, de fato, um tempo maior para a criança se apropriar da leitura e da escrita e, com isso, ter condições para fazer uso da escrita em diferentes situações do cotidiano. “*O letramento é uma das principais formas de relação com o outro e com o mundo. A aquisição da leitura e da escrita, no entanto, tem sido um processo pedagógico que está provocando uma grande perda de potencial humano e fuga da escola por insucesso*”. (Brasil, 2011, p. 34).

A ampliação do tempo escolar obrigatório nessa etapa da escolarização, definida pela Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, é colocada pelo Estado brasileiro como uma política afirmativa, que contribuirá para a melhoria dos índices de aprendizagem, tendo em vista que assegura ingresso mais cedo à escola para todas as crianças, principalmente àquelas que não tinham acesso à pré-escola. Desta forma, estará garantindo a todos maior tempo para aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática.

A ampliação do tempo de obrigatoriedade do ensino não assegura, por si só, a melhoria dos indicadores de qualidade, e tampouco da qualidade da educação brasileira.

Porém, é uma etapa importante do processo, pois, quando se trata de “ensino obrigatório”, o Estado tem obrigação de assegurar condições materiais e humanas para a efetivação da matrícula e permanência de todas as crianças na escola.

De acordo com os parágrafos 1º e 2º do artigo 208 da Constituição Federal, o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo, e o não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. (BRASIL, 1988).

Conforme Duarte, direito público subjetivo é um instrumento de controle da atuação do poder estatal, pois permite ao seu titular constranger o Estado a executar o que deve. Para esta autora,

O importante é perceber que a implantação de um sistema público adequado de educação interessa não apenas aos beneficiários diretos do serviço (alunos), mas à coletividade, já que a educação escolar constitui um meio de inserir as novas gerações no patrimônio cultural acumulado pela humanidade, dando-lhe continuidade. (DUARTE, 2004, p. 115).

Mas, para que este direito público subjetivo se traduza em qualidade de ensino, são necessárias ações concretas que possibilitem que isto ocorra. As orientações do MEC indicam ações nesse sentido, quando afirmam que a obrigatoriedade da matrícula de crianças de seis anos no ensino fundamental implica repensar e reelaborar toda a proposta pedagógica da escola.

A escola deverá reorganizar sua estrutura, as formas de gestão, os espaços, os tempos, os materiais, as metodologias, os objetivos, o planejamento e a avaliação. Por isso, serão necessárias ações coletivas objetivando a construção de um projeto pedagógico que reflita a realidade de cada comunidade escolar. (BRASIL, 2006, p.12).

Isto não significa que as condições efetivas das escolas concretizem tais orientações.

Ainda segundo esse mesmo documento do MEC, alguns aspectos devem ser observados na construção do projeto pedagógico:

- a reflexão sobre a infância da criança de seis até dez anos de idade como sendo o eixo primordial para o entendimento da nova proposta pedagógica e sua reestruturação;
- a inserção dessa etapa da educação básica no currículo, o brincar como um modo de ser e estar no mundo; o brincar como prioridade de estudo nos momentos de debate pedagógico, nos cursos de formação continuada e nos tempos para planejamento;

- a importância das diversas expressões humanas para o desenvolvimento da criança na escola. Para tanto, a escola deve garantir espaços para o movimento, a dança, a música, a arte, o teatro, etc.;
- a discussão das áreas do conhecimento para a criança de seis anos e a relação entre elas, numa perspectiva de menor fragmentação dos saberes no cotidiano escolar;
- a revisão das concepções e práticas de alfabetização, procurando garantir aos alunos o direito de aprender a ler e escrever de maneira contextualizada, sendo essencial assegurar a formação dos estudantes que leem, escrevem, interpretam, compreendem e fazem uso social desses saberes. A importância da relação das crianças com o mundo da escrita, sem detrimento das demais áreas do conhecimento, investindo na formação de leitores, na criação de bibliotecas e salas de leitura, e a relevância do papel do professor como mediador da leitura;
- a revisão das concepções e práticas de avaliação do ensino e aprendizagem, partindo do princípio de que precisamos de uma avaliação inclusiva. Revisão das práticas discriminatórias e redutoras das possibilidades de aprender. Importância de se avaliar utilizando a observação, o registro e a reflexão como constantes durante o processo, não se limitando aos resultados finais traduzidos em nota ou conceito. (BRASIL, 2006, p.9).

Diante dessas “orientações” vêm as perguntas: Como fazer? Quais as condições efetivas para a escola repensar sua proposta pedagógica? Como as escolas elaboraram seus projetos para atender a esta nova organização curricular, considerando o ingresso da criança de seis anos, e os três primeiros anos do ensino fundamental para alfabetização? O processo de alfabetização e letramento segundo as orientações do MEC é considerado? As escolas garantem a continuidade do processo de um ano para outro? Que demandas têm aparecido nas escolas durante a implantação do novo currículo? Como os professores o estão interpretando?

Tomando como referência as discussões feitas por Michel de Certeau (1994), no livro *A Invenção do Cotidiano*, podemos dizer que há um grande hiato entre as prescrições do MEC e das secretarias estaduais e municipais de educação, e a implantação do currículo de nove anos nas escolas. Para se saber sobre esse hiato, faz-se necessário conhecer como essa política do ensino fundamental de nove anos chegou às escolas, como a implantação foi efetivada, e quais demandas se evidenciam em cada etapa da implantação.

Chegada das orientações sobre o ensino fundamental de nove anos (EF9) nas escolas

Durante mais de dois anos acompanhando o processo de implantação do EF9 anos nas escolas, pôde-se perceber que a mudança do tempo de duração do ensino fundamental, e a matrícula das crianças aos seis anos neste nível de ensino não foram bem recebidas pelas escolas num primeiro momento. As razões apresentadas, já citadas anteriormente, iam desde da falta de estrutura física das escolas, até o desconhecimento dos professores para atender as necessidades das crianças de seis anos.

Alguns dos problemas enfrentados pelas escolas em 2007 – início da implantação do currículo de nove anos nas escolas públicas estaduais de Santa Catarina –, já foram resolvidos, mas outros continuam presentes, ora provocando reflexões na tentativa de solucioná-los, ora sendo esquecidos, em função das demandas da rotina cotidiana da escola.

A matrícula das crianças de seis anos no ensino fundamental foi inicialmente motivo para significativos debates e divergências entre os professores. Atualmente, já não se percebe grandes manifestações nas escolas, o que não significa que a questão esteja superada, apenas perdeu espaço e/ou importância para outros temas.

Outro ponto de grandes debates, angústias e problemas nas escolas foi a falta de “um currículo” definido para cada série/ano do ensino fundamental. Em 2007, o Estado de Santa Catarina iniciou a implantação do ensino fundamental de nove anos nas escolas da rede estadual, matriculando as crianças de seis anos no ensino fundamental, acrescentando um ano na alfabetização, sem ter antes reelaborado o currículo. Da mesma forma, alguns municípios iniciaram a implantação em 2007, e outros nos anos subsequentes, também sem orientações claras sobre como e o que trabalhar dos anos iniciais do EF9. Esse parece ter sido, e continua sendo, um dos grandes “nós” no processo de implantação do EF9 nas escolas. Mesmo após a chegada de um currículo para os anos iniciais³, o problema referente ao “processo de alfabetização” continua presente. As professoras diziam estarem confusas sobre o que e como trabalhar nos primeiros anos do ensino fundamental, principalmente com as turmas das crianças de seis anos. Nestas, algumas professoras trabalhavam de forma semelhante ao que faziam nos anos anteriores com a turma da primeira série do currículo de oito anos, outras priorizavam as brincadeiras e diziam trabalhar de forma semelhante ao que se fazia nas turmas pré-escolares. Constatou-se haver falta de coerência no trabalho realizado entre

³ Uma diretriz curricular para os anos iniciais da rede estadual de Santa Catarina foi encaminhada para as escolas no segundo semestre de 2010. Já os municípios seguem orientações diferentes. Alguns têm currículos próprios, como é caso de Florianópolis, São José e Tubarão, enquanto outros seguem orientações da Secretaria da Educação de Santa Catarina.

diferentes turmas e escolas de primeira série/ano, assim como, entre turmas do primeiro, segundo e terceiro anos.

Tal situação parece consentânea com a constatada por Durli e Schneider, numa análise sobre a ampliação da escolaridade obrigatória no Oeste de Santa Catarina, quando observam que

Gestores e professores foram levados a interpretar os conteúdos a serem trabalhados no primeiro ano/série do EF9A, pelo menos num primeiro momento, dentro da mesma lógica do EF8A. Esse fator teve como consequência a inobservância da dinâmica processual na qual a ampliação da escolarização deveria se fundamentar. A implantação da política ocorreu, então, sem uma proposta orgânica de currículo para o EF9A. (DURLI e SCHNEIDER, 2010, p.332).

Os dados indicam que as escolas examinaram questões relacionadas à ampliação do tempo do ensino fundamental. Porém, parece que as ações não tinham como foco a elaboração de uma proposta de trabalho que possibilitasse, de fato, a melhoria da aprendizagem da leitura e da escrita.

A nomenclatura série ou ano foi motivo para muitas discussões e confusões, embora o estado de Santa Catarina tenha definido a nomenclatura “série”, conforme Resolução CEE/SC nº 110, de 12 de dezembro de 2006. O artigo 10 diz o seguinte: “O ensino fundamental de nove anos organiza-se em cinco anos nas séries iniciais e de quatro anos nas séries finais, utilizando-se a nomenclatura de 1ª à 5ª série e de 6ª à 9ª série, respectivamente, para quem adota a organização em série anual”. (SANTA CATARINA, 2006). Porém, várias redes municipais adotaram o termo “ano”, e a confusão, embora bem menos intensa, continua até hoje.

A alegação de que a ampliação do tempo de ensino obrigatório chegou às escolas, de forma repentina, também foi motivo de discussões e causa de problemas enfrentados pelas escolas.

Além dessas questões, a organização do tempo e do espaço da escola para atender às demandas das crianças de seis anos, e o fato de os alunos no final do primeiro e segundo anos não serem reprovados, foram e são questões que ainda necessitam de reflexões junto a escolas e professores.

Dentre todas as demandas ou inquietações apontadas anteriormente sobre a implantação do currículo de nove anos no ensino fundamental, a alegação das escolas de que a ampliação do tempo de ensino obrigatório de oito para nove anos aconteceu de uma hora para outra, sem que a escola tivesse conhecimento, e a dúvida dos professores e das escolas

sobre como deveriam trabalhar com as crianças de seis anos no ensino fundamental, serão tomadas como pontos para análise e reflexões.

Sobre o primeiro ponto, os dados coletados entre 2008 e 2010 revelaram que as escolas foram surpreendidas com a ampliação do tempo escolar com matrícula obrigatória para todas as crianças aos seis anos no ensino fundamental. Essas sentiram-se invadidas por uma determinação externa, sem conhecimento prévio dos professores e demais profissionais da educação que atuam nas escolas.

Mas como a escola pode ter sido surpreendida com tal determinação se a LDBEN, Lei n. 9394/96, já assinalava a ampliação do ensino obrigatório? A meta 2 do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 já definia o ensino obrigatório de nove anos, com matrícula da criança aos seis anos de idade. Da mesma forma, a Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005, já alterara os artigos 6, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394/96, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade, mesmo antes de ter sido decidida a ampliação do tempo de oito para nove anos, e o ingresso aos seis anos. No ano seguinte, a Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, estabeleceu a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

Em Santa Catarina, o Decreto n. 4.804, de 25 de outubro de 2006, dispõe sobre a implantação do ensino fundamental de nove anos nas escolas da rede pública estadual, a partir de 2007, com ingresso de crianças na 1ª série aos seis anos de idade completos até 1º de março do ano letivo em curso. (SANTA CATARINA, 2006).

Considerando apenas as informações acima, verifica-se que o tempo decorrido foi de quase dois anos, entre a publicação da lei de 2005 até o início da implantação na rede pública estadual em Santa Catarina,. Mas, conforme mencionado nos parágrafos anteriores, já havia indicativos da ampliação do tempo do ensino obrigatório há pelo menos uma década, desde a LDBEN de 1996.

Ao se considerar este dado, fica evidente que existe um distanciamento entre a tomada de decisão sobre as políticas educacionais a serem implantadas, e a prática cotidiana na escola. O que gera este hiato entre os determinantes legais e a prática cotidiana da escola? Os cursos de formação não estão dando subsídios para que os profissionais das escolas consigam acompanhar as proposições e mudanças no âmbito legal? As formas de acesso a essas informações não estão ao alcance dos professores? Ou ainda, são as condições de trabalho que impedem o professor de acompanhar as mudanças que são propostas e/ou efetivadas? A formação continuada não coloca na pauta as demandas legais? Este hiato entre os determinantes legais e a prática cotidiana da escola precisa ser compreendido para haver um

avanço na proposição de novas ações, com vistas à melhoria do ensino e da aprendizagem na escola.

O segundo ponto considerado para efeito dessa análise são as dúvidas dos professores sobre como trabalhar com crianças de seis anos no ensino fundamental. As perguntas mais frequentes oriundas dos professores dos anos iniciais foram:

- *Como alfabetizar crianças de seis anos se algumas já sabem ler e outras ainda não seguram direito o lápis?*
- *Tão pequenas e já devem ficar sentadas a manhã inteira?*
- *Fazer o que se fazia na primeira série ou o que se fazia na pré-escola?*
- *A criança tem que sair alfabetizada da primeira série?*
- *Estou ansiosa porque não sei bem o que posso ou não fazer no primeiro ano.* Conforme dados coletados nos cursos de formação continuada já referidos, as professoras, todas formadas em curso de pedagogia, disseram ter como pressuposto teórico a concepção sócio histórica, com base em autores como Vygotsky, Emília Ferreiro, Bakhtin, dentre outros. Além disso, afirmaram terem realizado leituras ou curso sobre letramento.

As questões levantadas pelas professoras evidenciam, no entanto, uma concepção de educação distante dos autores acima referidos.

As concepções de Ferreiro, Bakhtin e Vygotsky, cada uma com sua especificidade, quando tomadas como norteadoras da prática de alfabetização, não levariam a questionamentos ou entendimento da prática conforme mencionado pelas professoras. Dizer que “não sabemos como alfabetizar crianças de seis anos, já que algumas sabem ler e outras ainda nem seguram direito o lápis”, é não assumir como base de sua prática as teorias de Emília Ferreiro sobre a construção da escrita, ou o caráter dialógico da linguagem definido por Bakhtin, ou ainda a concepção de desenvolvimento e aprendizagem de Vygotsky.

De acordo com Emília Ferreiro

Em toda região latino-americana, as diferenças maiores não se situam no nível da metodologia que os professores declaram estar utilizando, mas em nível de outras variáveis, que têm a ver com a maneira de apresentar (ou ignorar) a língua escrita. (...) A escola, através de seu longo processo de desenvolvimento enquanto instituição social, operou uma transmutação da escrita. A escrita é um objeto social, mas a escola transformou-a em um objeto exclusivamente escolar, ocultando ao mesmo tempo suas funções extraescolares. (FERREIRO, 2010, p. 71).

Qualquer uma das concepções ou leituras apontadas pelas professoras daria suporte para entender que, mesmo que as crianças se encontrem em diferentes momentos/níveis de

apropriação da escrita, elas podem estar numa mesma turma na escola, sem prejuízos na aprendizagem. Da mesma forma, não perguntariam o que fazer com as crianças de seis anos na primeira série/ano já que saberiam que o desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem num processo através de mediações significativas para as crianças. Enfim, os questionamentos das professoras evidenciam a falta de coerência entre o discurso sobre seu embasamento teórico e sua prática pedagógica de fato.

Conclusão

O ensino fundamental será uma efetiva política de inclusão para todas as crianças que ingressam na escola, se estas tiverem as reais condições de se apropriarem da leitura e da escrita, e souberem fazer uso dessa linguagem na vida social.

Ficou evidente que ainda é preciso caminhar muito para aproximar a discussão/compreensão entre a política oficial, e a prática cotidiana na escola. É fundamental efetivar na prática em sala de aula, a compreensão da alfabetização com letramento que, no dizer de Soares (2004): “significa ler e escrever dentro de um contexto onde a leitura e a escrita tenham sentido e façam parte do cotidiano do aluno”.

Os cursos de formação continuada com professores têm servido para levantamento de dados referente às necessidades das escolas e, particularmente, dos professores. Possibilitam, também, a realização de reflexões com os professores sobre questões que enfrentam no cotidiano da prática pedagógica. A escola de forma geral, e os professores, em particular, ainda necessitam de muito estudo a respeito de como trabalhar e garantir a aprendizagem da oralidade, escrita e leitura nos anos iniciais do ensino fundamental. A interlocução com a universidade, por intermédio da formação continuada, com encontros regulares, e com estudos e reflexões sobre questões do cotidiano se mostrou bastante pertinente. Todos os participantes afirmaram que participar de um curso ao longo do ano, onde um encontro está articulado ao outro e, ao mesmo tempo, aos problemas enfrentados por eles no dia-a-dia da escola, é um caminho que contribui para a melhoria da formação docente. Além disso, dizem que se sentem muito sozinhos na escola, e que a interlocução com atores externos ao ambiente escolar os permite ver os problemas por outros ângulos, e fazê-los parecer menores e possíveis de serem enfrentados.

Nessas interlocuções ficou evidente que, para que ocorra prática de alfabetização com letramento, o professor precisa ter condições de trabalho, com tempo para planejamento e preparação dos espaços/recursos. Precisa de condições também para avaliar e repensar o

processo. A formação inicial e continuada poderá contribuir nesse processo de forma significativa, se essas condições forem asseguradas pelo Estado.

A análise feita nesse artigo nos remete para o aprofundamento de outras questões:

Como estamos trabalhando a formação desses pedagogos? Eles saíram do curso em condições de fazer uma prática mais articulada com a teoria que dizem seguir? Conseguirão ler as políticas públicas definidas pelo Estado? Como nós, formadores de professores, poderemos repensar nossa prática na formação para formar profissionais mais capazes no âmbito da docência?

NINE-YEAR ELEMENTARY SCHOOL POLITICS: how it reaches the school

Abstract

The aim of this paper is to examine the impact of the 'nine-year' elementary school policy on the public schools of the State of Santa Catarina, Brazil. It also analyzes the main educational demands on teachers, keeping in mind the expansion of elementary education from eight to nine years duration, and the compulsory enrollment of all six-year-old children. Data was collected during the development of continuing education courses involving public school teachers from Greater Florianópolis and the southern region of Santa Catarina. Findings show that schools were caught by surprise on the issue of the obligatory enrollment of six-year-olds in elementary school, and did not feel prepared to implement the new law. Moreover, it was evident that much still needs to be done to bring the discussion and understanding of official policy closer to schools' daily practice.

Keywords: Nine-year elementary school. Teachers' continuing education. Compulsory education for six-year-olds.

Referências

BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: MEC/SEB, 2007.

BRASIL. INEP. Resultado do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA – 2009, Disponível em: <http://www.inep.gov.br/internacional/novo/PISA/resultados.htm>. Acessado em 20 fev. 2011.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, **D.O.U.** de 10.01.2001.

BRASIL. **Lei nº. 11114**, de 16 de maio de 2005. Altera os artigos 6, 30, 32, e 87 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, 2005a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil//>. Acesso em 25 abr. 2008.

BRASIL. Lei nº. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 3 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 25 abr. 2008.

BRASIL. As desigualdades na escolarização no Brasil: Relatório de observação nº 4. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social - CDES, 2ª Edição, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). IDEB – Índice de desenvolvimento da Educação Básica. 2009. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/ideb2009_coletiva.ppt#271,1,Slide1>.

CARVALHO, Ana Paula Da Silva. Ensino fundamental de nove anos: a percepção de pais e professores sobre a inserção da criança de seis anos no ensino fundamental. (Trabalho de Conclusão de Curso), UNISUL, Florianópolis, 2009.

CERTEAU, Michel. **A invenção do Cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis, 8ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v18n2/a12v18n2.pdf> . Acessado em 8 mai. 2011.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1994.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 27, n.96 – Especial, out. 2006. (p. 797-818).

SANTA CATARINA. Decreto Estadual nº. 4.804 de 25 de outubro de 2006. Disponível em: http://www.mp.sc.gov.br/portal/site/portal/portal_lista.asp?campo=5558. Acessado em 25 fev. 2011.

SANTA CATARINA. Resolução CEE/SC nº 110, de 12 de dezembro de 2006.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n. 25, jan. fev. mar. E Abr. , 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acessado em 21 fev. 2011.

Recebido em: março de 2011

Aprovado em: maio de 2011