



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LILIANE SOUZA DE ASSIS

**AS CRIANÇAS DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL:
IMPLICAÇÕES NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO
PEDAGÓGICO DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE CONCEIÇÃO
DO JACUIPE (2007-2012)**

Feira de Santana

2015

LILIANE SOUZA DE ASSIS

**AS CRIANÇAS DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL:
IMPLICAÇÕES NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO
PEDAGÓGICO DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE CONCEIÇÃO
DO JACUIPE (2007-2012)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas.

Orientadora: Antonia Almeida Silva

Feira de Santana - BA

2015

LILIANE SOUZA DE ASSIS

AS CRIANÇAS DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: IMPLICAÇÕES NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE CONCEIÇÃO DO JACUIPE (2007-2012)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas.
Orientadora: Antonia Almeida Silva

Prof^(a). Dr^(a). Antonia Almeida Silva (Orientadora) - UEFS

Prof^(a). Dr^(a). Nilma Margarida de Castro Crusoé - UESB

Prof^(a). Dr^(a). Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante - UEFS

Feira de Santana, 12 de maio de 2015

Resultado: _____

Dedico aos meus pais por serem
referências em minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha base.

Aos meus pais, pelo incentivo e apoio às minhas decisões. Vocês sempre serão a razão especial para me fazer seguir em frente.

Às minhas irmãs Selma e Gelu pelo companheirismo e pelos momentos de descontração quando o cansaço ameaçava dominar. Vocês serão sempre minhas melhores amigas.

Ao meu irmão Geraldo Junior, pelo incentivo, confiança e carinho.

À pequena Julia por trazer mais leveza aos meus dias, com seu sorriso encantador e suas cantigas para “dinda ficar feliz”.

À vó Vivi pelos conselhos para que eu perseverasse em meus ideais.

À professora Antonia, minha estimada orientadora, pela disponibilidade em me aceitar como orientanda, em mais uma etapa da minha vida acadêmica e por me ajudar a trilhar o caminho da pesquisa, desde minha inserção no Programa de Iniciação Científica da UEFS. Sua delicadeza, compromisso, paciência, rigor tornaram esse caminho menos árduo. A você, Antonia, minha gratidão.

Às professoras Ludmilla e Nilma por aceitarem participar da banca de qualificação e consequentemente de defesa, propiciando valiosos momentos de aprendizagem.

À UEFS e em especial, ao Programa de Pós Graduação em Educação, pela oportunidade de cursar o Mestrado em Educação.

Ao Grupo CEDE, pelo acolhimento e pelas preciosas discussões sobre Políticas Educacionais que abriram janelas para maiores reflexões sobre a constituição de uma Educação de qualidade.

À FAPESB, pelo financiamento para o desenvolvimento da pesquisa.

Às instituições escolares e suas respectivas equipes pelo acolhimento e disponibilidade em contribuir compartilhando suas vivências na educação do nosso município.

Aos colegas e professores da turma pelos momentos de aprendizagem e partilha. Conhecer vocês foi muito prazeroso.

Por mais reificado que seja o homem,
por mais alienante que seja a educação,
por mais antagônico que seja o modo de produção,
a capacidade humana de insurgir e de construir novas realidades
não tem fronteiras nem limites.

(SILVA, 2013)

RESUMO

Esta pesquisa problematiza as implicações da Lei 11.274/06 na organização do trabalho pedagógico para atendimento das crianças de seis anos inseridas no ensino fundamental, em escolas municipais de Conceição do Jacuípe, no período de 2007 a 2012. Para isso, o estudo elegeu como questão central de investigação: Quais as implicações da Lei 11.274/2006 na organização do trabalho pedagógico para atendimento das crianças de seis anos inseridas no ensino fundamental, em escolas municipais de Conceição do Jacuípe? E diálogo com esta questão a pesquisa teve como objetivo analisar as implicações da Lei 11.274/2006 na organização do trabalho pedagógico para atendimento das crianças de seis anos inseridas no ensino fundamental, em escolas municipais de Conceição do Jacuípe. A metodologia adotada baseia-se na abordagem qualitativa e busca articular a análise da política com os processos vividos pelos sujeitos, tomando como principais categorias de análises os conceitos de infância e organização do trabalho pedagógico. Como instrumentos de coleta de dados foram usados análise de documentos oficiais nacionais e locais relacionados ao objeto, particularmente os que indicam as diretrizes para as políticas educacionais no município, bem como entrevistas semiestruturadas com professores que atuam no primeiro ano, gestores e coordenadores pedagógicos de duas escolas municipais, além de observações sistemáticas das relações educativas estabelecidas nas escolas com vista ao atendimento das crianças de seis anos. Os dados coletados permitem afirmar que os documentos elaborados pelo Conselho Municipal de Educação de Conceição do Jacuípe para implantação do ensino fundamental de nove anos, dialogam com a proposta da lei, no que diz respeito aos aspectos operacionais: transição gradativa do ensino fundamental de oito para nove anos de duração; idade de corte para matrículas e proposta de reformulação da organização do trabalho pedagógico para atendimento das crianças de seis anos. A análise dos processos vividos pelos sujeitos no processo de implementação da lei revelaram os desafios teóricos e metodológicos que entram em cena, especialmente em relação à indefinição de concepções de infância e organização do trabalho pedagógico nos depoimentos dos sujeitos e nos documentos das instituições; à fragilidade das discussões acerca da organização do trabalho pedagógico e suas relações com as especificidades da infância, bem como, a necessidade de um debate, no município sobre para que e para quem estamos educando.

Palavras-chave: Ensino Fundamental de nove anos – infância- organização do trabalho pedagógico – Conceição do Jacuípe

ABSTRACT

This research discusses the implications of Law 11.274 / 06 in the organization of educational work to care for six year-old children inserted in elementary public schools in Conceição do Jacuípe, from 2007 to 2012. For this, the study elected as a matter central question: What are the implications of Law 11.274 / 2006 in the organization of educational work to care for six year-old children inserted in elementary public schools in Conceição do Jacuípe? In dialogue with this issue, this research aimed to analyze the implications of Law 11.274 / 2006 in the organization of educational work to care for six year-old children inserted in elementary public schools of Conceição do Jacuípe. The methodology is based on qualitative approach and seeks to articulate policy analysis with the processes experienced by the subjects, taking as main categories of analysis the concepts of childhood and organization of educational work. As data collection instruments, were used analysis of national and local official documents related to the object, particularly those that indicate the guidelines for education policy in the municipality, as well as semi-structured interviews with teachers who work in the first year, teaching managers and coordinators of two municipal schools, and systematic observations of educational relations established in schools in order to care for six year-old child. The data collected allow us to infer that the documents prepared by the Education City of Conceição do Jacuípe to implement the basic education of nine years, dialogue with the proposal of the law, with regard to operational aspects: a gradual transition from elementary school from eight to nine years' duration; cutting age for enrollment and the recast proposal of the organization of pedagogical work to care for six year-old children. The analysis of the processes experienced by the subjects in the law implementation process revealed the theoretical and methodological challenges that come into play, especially regarding the vagueness of childhood conception and organization of educational work in the statements of the subjects and the documents of the institutions; the fragility of discussions about the organization of the pedagogical work and its relationship with childhood specificities and the need for a debate, in the municipality, on for what and for whom we are educating.

Keywords: elementary school of nine years – childhood - organization of pedagogical work - Conceição do Jacuípe

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	PIB Municipal – valor adicionado a preços correntes por setor de atividade – 2000 - 2010	30
Tabela 2	Estatística do Cadastro central de empresas - 2006 -2011	32
Tabela 3	População residente, sexo, situação do domicílio – municípios selecionados – 2000	33
Tabela 4	População residente, sexo, situação do domicílio – municípios selecionados – 2010	33
Tabela 5	Índice de desenvolvimento humano e seus componentes – 1991 - 2010	34
Tabela 6	Organização da Educação Básica	39
Tabela 7	Leis Municipais de Educação – 1997 a 2012	41
Tabela 8	Matrícula inicial, situação de domicílio, dependência administrativa, níveis e modalidade do ensino – Conceição do Jacuípe - 2007 – 2011	52
Tabela 9	Número de estabelecimentos, por localização, dependência administrativa – Conceição do Jacuípe - 2007 – 2011	54

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Participantes da pesquisa de acordo com a formação e área de atuação	
profissional		24

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APLB	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEE	Conselho Estadual de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PME	Plano Municipal de Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEI	Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia
SUPAM	Superintendência de Articulação Estado-Município
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1	29
CONCEIÇÃO DO JACUÍPE: ESPAÇO E PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS	29
1.1. COMPREENDENDO O CONTEXTO	29
1.2 A EDUCAÇÃO EM CONCEIÇÃO DO JACUÍPE: ALGUNS ELEMENTOS HISTÓRICOS PARA SUA COMPREENSÃO	35
1.3 A ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA MUNICIPAL E SUA GESTÃO	40
CAPÍTULO 2	50
DA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO SISTEMA MUNICIPAL À ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS	50
2.1 O MUNICÍPIO E O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS	50
2.2 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS	58
2.2.1 A escola 1	59
2.2.2 A escola 2	63
2.3 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: DOS CONCEITOS AOS DOCUMENTOS	67
2.3.1 Concepções de Inovação Emancipatória ou Edificante e Projeto Político-Pedagógico	71
2.3.2 Concepções de Inovação Regulatória ou Técnica e Projeto Político-pedagógico	72
CAPÍTULO 3	83
INFÂNCIA E ENSINO FUNDAMENTAL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE EDUCADORAS DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE CONCEIÇÃO DO JACUÍPE	83
3.1 A PERCEPÇÃO DAS EDUCADORAS SOBRE A INFÂNCIA	84
3.2 AS EDUCADORAS E SUAS RELAÇÕES COM AS CRIANÇAS DE SEIS ANOS	88

3.3 A CRIANÇA DE SEIS ANOS E OS PROCESSOS VIVIDOS: CONCEPÇÕES EM MOVIMENTO	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	104
APÊNDICES	110
ANEXOS	114

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa insere-se no quadro de discussão sobre a ampliação do ensino fundamental para nove anos, instituída pela Lei federal nº 11.274/2006 e tem como objeto de estudo a organização do trabalho pedagógico para atendimento das crianças de seis anos. A referida lei tornou obrigatória a matrícula das crianças de seis anos no ensino fundamental e definiu o período de 2006-2010 para que as escolas implantassem essa política. Como consequência, exigiu uma nova organização pedagógica nas instituições, haja vista, essas crianças possuem características e demandas diferentes das que já frequentavam o ensino fundamental.

Embora a implantação do ensino fundamental de nove anos já tivesse sido sinalizada no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001), legitimada e ordenada nos inúmeros pareceres, relatórios e resoluções publicadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o processo de implementação foi marcado por inquietações e conflitos no âmbito escolar, sobretudo no que diz respeito aos aspectos a serem considerados na organização do trabalho pedagógico para atender às crianças de seis anos. Em levantamento sobre a produção relativa a essa temática em periódicos veiculados no período de 2006 (ano de sanção da lei) a 2011 (um ano após o último prazo estabelecido pela lei para que as instituições escolares implantassem o novo ensino fundamental) isto se evidenciou em vários dos artigos identificados.

É importante pontuar, que o levantamento desses artigos foi realizado durante pesquisa de monografia de conclusão de curso de graduação. Em vista disso, parte das informações trazidas aqui, sobre este levantamento, tem esse trabalho como referência. Na monografia buscou-se investigar o processo de organização das propostas pedagógicas para a iniciação das crianças de seis anos em uma escola estadual de Feira de Santana – Ba, buscando compreender se e como a instituição em foco se preparou pedagogicamente para atender à nova demanda. O interesse por este recorte surgiu a partir das discussões fomentadas pela pesquisa intitulada “Ensino Fundamental de nove anos: itinerários legislativos, interpretações e aplicação em escolas públicas e privadas de Feira de Santana e Salvador”, desenvolvida na Universidade Estadual de Feira de Santana, através do grupo de pesquisa Centro de Estudos e de Documentação em Educação (CEDE).

O plano de trabalho desenvolvido referia-se a um recorte do referido projeto e problematizava a organização pedagógica para crianças de seis anos. No desenvolvimento do plano de trabalho foram contempladas leituras e análises dos documentos emanados do

Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria Estadual de Educação da Bahia, bem como, entrevistas com professoras e gestoras de uma instituição estadual de ensino.

Esta experiência foi o passaporte para a percepção da necessidade de ampliação dessa discussão, haja vista, os resultados da monografia terem apontado a dificuldade dos sujeitos da instituição observada na organização de um trabalho pedagógico atrelado às necessidades/concepção de infância (s). Ficou evidente, nos depoimentos das colaboradoras a busca de alternativas possíveis da equipe pedagógica quanto às formas de lidar com o novo ensino fundamental, tanto no âmbito operacional quanto nos âmbitos conceitual e didático pedagógico, a despeito do precário diálogo entre as orientações emanadas do Conselho Nacional de Educação e a instituição escolar.

Outro aspecto sinalizado pelas entrevistadas foi a atuação do Conselho Estadual de Educação no processo de implementação da política nesse contexto. Os relatos evidenciaram a ausência de orientação e acompanhamento por parte desse setor. Essa afirmação coaduna com o que Silva e Scaff (2010) sinalizaram em sua pesquisa ao indicar o Conselho Estadual de Educação da Bahia como sendo o mais retardatário no que tange à divulgação das normas para a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, tanto nas instituições estaduais quanto nas instituições municipais que não tem um sistema próprio.

Essa dissertação, portanto, além de permitir ampliar a discussão sobre o tema, traz como diferencial essa reflexão a partir das vivências e encaminhamentos para a efetivação da política de ampliação do Ensino Fundamental, no âmbito municipal, mais precisamente, em um município baiano.

Assim, como desdobramentos das pesquisas foi feito um quadro de produções sobre a temática que permitiu delinear de maneira mais precisa o foco do estudo. Destacou-se nesse levantamento um número especial da Revista Eletrônica Contrapontos que trouxe como tema geral “Práticas e Pesquisa sobre o processo de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos”, publicada em agosto de 2011. Nesta revista, dois artigos em específico merecem destaque: o primeiro intitulado “Ensino fundamental de nove anos: mapeamento e análise de dissertações e teses”, assinado por Sarmiento, Silva e Pauly (2011), o qual propõe a análise de trinta e uma dissertações de mestrado e uma tese de doutorado sobre o Ensino Fundamental de nove anos, defendidas entre os anos de 2006 a 2009; o segundo, intitulado “Ensino fundamental de nove anos: uma análise das contribuições de dissertações e teses defendidas no período de 2006-2010”, assinado por Nogueira e Peres (2011), o qual traz análise de trinta e seis dissertações de mestrado e de cinco teses de doutorado. Ambos destacam os aspectos

mais abordados sobre a nova forma de organização da educação básica e revelam lacunas a serem discutidas em estudos posteriores.

Os autores supracitados apontam que a centralidade das discussões referentes à organização do trabalho pedagógico, em face da ampliação do ensino fundamental, ficou delimitada a dois eixos: alfabetização e letramento no Ensino Fundamental de nove anos e ao processo de ensino e aprendizagem. Em face desses dados os autores sinalizam que em termos analíticos, fazem falta, estudos que se voltam para a organização pedagógica em um sentido mais contextualizado e, portanto, não se restrinjam apenas o trabalho desenvolvido em sala de aula, mas englobem o trabalho da escola como um todo.

Também durante a graduação, foram analisados os estudos de Kramer (2006), Santos e Vieira (2006) que trouxeram relevantes reflexões sobre a política de ampliação da escolaridade obrigatória. As autoras apresentaram seus estudos sobre a temática em tela colocando em relevo, respectivamente, a relação entre a educação infantil e o Ensino Fundamental como instâncias indissociáveis no contexto da ampliação da escolaridade obrigatória e a relevância da articulação destas no que se refere às crianças e ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas instituições. Santos e Viera (2006) trazem para as suas incursões um recorte sobre as implicações da implantação do ensino fundamental de nove anos no estado de Minas gerais.

Por meio do levantamento desses trabalhos foi possível constar que um ano após a sanção da Lei, Gorni (2007) realizou uma investigação junto a dois Núcleos Regionais de Ensino, oito Secretarias Municipais de Educação e doze escolas vinculadas a estes órgãos, localizadas em diferentes cidades e regiões do estado do Paraná, no sentido de investigar como a referida proposta chegou às escolas, bem como de que forma estas se prepararam para este processo de mudança. Sua pesquisa pôs em evidência a precocidade da implantação da lei de forma ampla e generalizada, antes que fossem garantidas as condições de preparação das respectivas escolas e professores.

Na monografia, os estudos de Gorni (2007) foi analisado em contraponto com o de Saveli (2008). Enquanto a primeira defendeu que a ampliação da escolaridade obrigatória constituiu-se enquanto medida precoce, uma vez que, houve uma inclusão maciça das crianças de seis anos sem que fossem garantidas condições para sua permanência, Saveli (2008) defendeu a ampliação do ensino obrigatório enquanto uma política de inclusão social, tida como medida de democratização do acesso à escola para todos os sujeitos, independente de raça, cor, credo e etnia, favorecendo principalmente às crianças oriundas das classes populares.

O estudo de Maia e Camilo (2009), também abordado na monografia, apresentaram dados sobre a experiência de uma escola do interior de São Paulo em face da lei de ampliação do ensino fundamental para nove anos. A pesquisa envolveu o dirigente municipal e a equipe gestora das escolas municipais no sentido de compreender como estas instituições se apropriaram da atual reforma educacional e como esta foi engendrada pelos integrantes da organização escolar. Dentre as evidências apresentadas ressaltam-se a receptividade das dirigentes escolares com a implantação da lei, preocupações de caráter técnico em detrimento das de caráter político pedagógico, equívocos no processo de avaliação das crianças de seis anos e em relação à quais objetivos devem nortear as práticas.

Estudos de Dantas e Maciel (2010) também foram analisados na graduação. As autoras problematizaram a política de ampliação do Ensino Fundamental, no âmbito do Distrito Federal e puseram em relevo a grande preocupação, entre as instituições pesquisadas, com a alfabetização das crianças, associada à ênfase nos resultados. Outro aspecto apontado pelas autoras foi a não compreensão da proposta de ampliação do ensino fundamental pelas professoras que atuam em turmas de crianças com seis anos ao afirmarem que se estivessem trabalhando em um jardim de infância desenvolveriam atividades mais lúdicas.

O pensamento das professoras participantes da pesquisa de Dantas e Maciel (2010) vai de encontro aos pressupostos da política de ampliação do ensino fundamental. O fato das crianças de seis anos ingressarem nessa etapa não implica na transferência das atividades e propostas da tradicional 1ª série para o novo 1º ano do ensino fundamental. Segundo os documentos do Ministério da Educação as ações para a inserção das crianças de 6 anos no ensino obrigatório deverão ser alicerçadas na concepção de criança enquanto sujeito com personalidade própria e membro ativo de um grupo, sem arbitrariedades nem negação da sua identidade, o que nos revela uma perspectiva sociológica de compreender esse sujeito.

Através dessa incursão sobre as produções selecionadas relativas ao ensino fundamental de nove anos, verificou-se a relevância de estudos que se voltem para a caracterização e análise das concepções de organização do trabalho pedagógico manifestas no interior das escolas e sua inter-relação com a concepção de infância face à política de ampliação da duração do ensino fundamental, haja vista ter sido um aspecto pouco explorado nas pesquisas desenvolvidas no universo das produções selecionadas. A própria conceituação de organização do trabalho pedagógico, suas peculiaridades e as variadas formas de ser desenvolvida e planejada são aspectos que ainda pouco estudados no cenário recente do ensino fundamental de nove anos.

Outro dado que merece destaque é a localidade onde as pesquisas foram realizadas, havendo predominância das regiões sul e sudeste. Dos artigos analisados apenas um de autoria de Silva e Scaff (2010), apresentaram dados empíricos do estado da Bahia e do Mato Grosso do Sul. Segundo as autoras, o Conselho Estadual de Educação do Estado da Bahia (CEE/BA) foi um dos que mais retardaram o pronunciamento sobre o processo de implantação da Lei, o que implicou diretamente sobre os municípios que não possuíam sistema de ensino próprio.

Em levantamento realizado no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foram encontradas apenas duas dissertações sobre o estado da Bahia. A primeira, defendida em 2011, investigou que mudanças administrativa e pedagógica ocorreram em duas unidades escolares da rede pública do município de Camaçari. Esse estudo evidenciou que, o processo de implementação do Ensino Fundamental de nove anos limitou-se a uma acomodação administrativa dos alunos de 06 anos de idade, não efetuando as mudanças administrativas e pedagógicas indispensáveis ao devido atendimento dessas crianças, visto a suas necessidades (SANTOS, 2011).

A segunda dissertação, defendida em 2012, se propôs a analisar como os membros do Conselho Escolar, de uma escola municipal de Salvador, compreendem o processo de participação na implementação do ensino fundamental de nove anos. O estudo revelou que a compreensão acerca desse processo parece ser esparsa e que o conceito de participação tem sido mal compreendido em sua complexidade (CHAVES, 2012).

Sobre as pesquisas realizadas, no município de Conceição do Jacuípe, tomando a educação como objeto de análise, não foram localizados estudos sobre a ampliação do ensino fundamental. As três dissertações de mestrado que tomam o município como objeto de estudo foram defendidas na Universidade Federal da Bahia (UFBA), duas das quais abordam aspectos relacionados à educação. A primeira, defendida em 2005, visou analisar a relação entre liderança e sucesso escolar no ensino Fundamental do sistema público. O lócus foi uma escola estadual de ensino fundamental II e médio aonde buscou compreender a visão das comunidades escolar e local acerca do sucesso ou insucesso da escola e sua relação com a perspectiva de liderança adotada pela equipe gestora. A segunda, defendida em 2007, buscou compreender o processo de formulação ou reformulação das estratégias adotadas por estudantes no ambiente de modelagem matemática. O lócus foi uma escola estadual e os sujeitos foram os estudantes da 8ª série.

Como podemos perceber, ainda não há estudos que versem sobre a política educacional do município, sobretudo em relação às primeiras etapas da educação básica, o

que acentua ainda mais a relevância desse estudo, visto que a Lei traz implicações não só no primeiro ano do ensino fundamental, mas em todos os níveis e modalidades do ensino. Sendo assim, a escolha por pesquisar esse município está relacionada à trajetória e vivências da pesquisadora com essa localidade, bem como à carência de estudos sobre a educação, particularmente em relação à temática proposta neste estudo.

Conceição do Jacuípe está localizada a 97 km da capital baiana, possui área de 117,529 km² e aproximadamente 32.761 habitantes (IBGE, 2013). No que concerne aos dados educacionais, o município possui 25 escolas, sendo 7 situadas na zona rural e 18 na zona urbana (Censo escolar, 2013). Em 2013, segundo dados da Secretaria de Educação do município, a rede de ensino matriculou 4001 alunos, sendo 896 matriculados na Educação Infantil; 1950 matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 772 nos anos finais do Ensino Fundamental; 81 matriculados na Educação Especial, em uma instituição específica da rede para alunos com necessidades educacionais especiais, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dado o exposto, esta pesquisa volta-se para a investigação do processo de implantação do ensino fundamental de nove anos em Conceição do Jacuípe, procurando explorar as relações entre os pressupostos da política de ampliação da duração do ensino fundamental e a seus efeitos no ordenamento do sistema municipal, bem como nas escolas. Buscando contribuir para a análise das políticas públicas educacionais no município, o estudo toma como foco a organização do trabalho pedagógico e sua relação com o atendimento das crianças de seis anos no ensino fundamental. Nestes marcos, a questão norteadora dessa pesquisa se estrutura da seguinte maneira: Quais as implicações da Lei 11.274/06 na organização do trabalho pedagógico para atendimento das crianças de seis anos inseridas no ensino fundamental, em escolas municipais de Conceição do Jacuípe?

A partir desse questionamento, outros elementos tornam-se constitutivos para essa análise, sendo apresentados como questões complementares:

- Quais as concepções de organização do trabalho pedagógico dos gestores, coordenadores e professores que atuam com as crianças de seis anos?
- Quais as concepções de infância dos gestores, coordenadores e professores que atuam com as crianças de seis anos?
- Como as concepções de infância e organização pedagógica predominantes nesses espaços dialogam com o escopo da política no processo de organização do trabalho pedagógico?

As questões apresentadas emergiram durante a experiência desenvolvida enquanto estudante de iniciação científica do Programa de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade Estadual de Feira de Santana, citada anteriormente. Em relação direta com a questão central da pesquisa o objetivo deste estudo é analisar as implicações da Lei 11.274/06 na organização do trabalho pedagógico para atendimento das crianças de seis anos inseridas no ensino fundamental, em escolas municipais de Conceição do Jacuípe. Os objetivos específicos foram definidos da seguinte maneira:

- Identificar as concepções de organização do trabalho pedagógico de gestores, coordenadores e professores que atuam com as crianças de seis anos, no ensino fundamental;
- Identificar as concepções de infância dos gestores, coordenadores e professores que atuam nas escolas selecionadas;
- Relacionar as concepções de infância e organização do trabalho pedagógico predominantes nas escolas com o escopo da política de ampliação do ensino fundamental, no processo de organização do trabalho pedagógico;
- Identificar as possibilidades e dificuldades encontradas pelas instituições no processo de organização do trabalho pedagógico.

Ante o exposto, infância e organização do trabalho pedagógico se constituem como categorias de análise deste estudo. A infância é aqui entendida enquanto construção social (ROSEMBERG, 2010), pois, está relacionada à, dentre outras variáveis, classe social, etnia e gênero. É, portanto, fenômeno que imprime as relações sociais estabelecidas pelas crianças em suas respectivas culturas e tempos históricos. Sarmiento (2009) enfatiza que a “infância é relativamente independente dos sujeitos empíricos que a integram” (p. 22), ou seja, a infância sempre irá existir independente das crianças que a compõem em determinado período e local. A infância na sociedade brasileira pode ser completamente distinta da infância na sociedade asiática; a infância na região norte do território brasileiro pode ser diferente da infância na região sul do mesmo território, todavia, a categoria não deixará de existir. Qvortrup (2011) *apud* Sarmiento (2009) apresenta nove teses que contribuem para compreender a infância como fenômeno social:

Tese 1: A infância é uma forma particular e distinta de uma estrutura social da sociedade [...]

Tese 2: A infância é, sociologicamente falando, não uma fase transitiva, mas uma categoria social permanente [...]

Tese 3: A ideia da [essência] da criança enquanto tal é problemática, dado que infância é uma categoria histórica e intercultural [...]

Tese 4: A infância é uma parte integrante da sociedade e da sua divisão de trabalho [...]

Tese 5: As crianças são elas próprias construtoras da infância e da sociedade

Tese 6: A infância está em princípio exposta às mesmas forças macrosociais que a adultez (e.g forças econômicas e institucionais), ainda que de uma forma particular [...]

Tese 7: A dependência estipulada das crianças tem consequências para a invisibilidade das crianças nas descrições históricas e sociais, bem como na sua consideração como beneficiárias do Estado-Providência [...]

Tese 8: A ideologia familialista¹, não a parentalidade, constitui um obstáculo contra os interesses e o bem-estar das crianças [...]

Tese 9: A infância é uma clássica categoria minoritária, dado que sujeita a tendências marginalizadoras e paternalistas (QVORTRUP, 2001 *apud* SARMENTO, 2009. P. 24-25)

Assim, podemos perceber, a partir das teses acima apresentadas, o caráter histórico e social da categoria infância, a relação dessa categoria com a categoria geracional constituída pelos adultos e a relação com aspectos estruturais da sociedade como a classe, gênero, território, etnia, dentre outros aspectos.

Essa compreensão da categoria infância como construção social está embasada nos pressupostos da Sociologia da infância, segundo a qual as crianças são produtoras de saberes, histórias e conhecimentos; são sujeitos de direitos numa dimensão histórica, educacional, social e cultural. Ao tomar a infância como objeto de estudo a sociologia da infância não se ocupa apenas com as atuais condições de vida das crianças, mas com a totalidade da realidade social e para compreensão dessa totalidade as crianças se constituem uma porta de entrada imprescindível (SARMENTO, 2009).

Rosemberg (2010) enfatiza que “a forma pela qual a infância adentra a esfera pública é crucial para a posição que ocupa na arena de negociação das políticas públicas – inclusive dos marcos legais nacionais e internacionais” (2010. p. 697), portanto, as políticas públicas também são entendidas como construção social e política, uma vez que, são resultantes do jogo de embates e tensões entre diversos atores sociais.

Como parte desse jogo, os documentos oficiais, elaborados para orientar a implantação do ensino fundamental de nove anos, foram incisivos quanto à elaboração de uma proposta pedagógica que atenda às especificidades das crianças, não apenas de seis anos como também das outras que frequentam as séries iniciais do ensino fundamental, haja vista estas também vivenciarem a infância. Considerando essa preocupação com as especificidades das crianças e do seu ingresso no ensino fundamental, a categoria infância se torna chave para a compreensão desse tema, por propiciar um debate não só sobre as vivências das crianças que

¹ Supervalorização da família. O Estado se abstém de prover os meios necessários à vida dos sujeitos colocando a família como a principal responsável por essa função.

foram inseridas no Ensino fundamental, através da Lei 11.274/2006, mas de todas as crianças e infâncias que adentram os espaços escolares, nas primeiras etapas da educação básica.

É sabido que nossas práticas são embasadas nas concepções de infância, educação, ensino e sociedade que construímos. Assim, a categoria organização do trabalho pedagógico atrelada às concepções de infância é fundamental para compreender a questão de pesquisa, uma vez que, “o pensamento pedagógico se constrói em diálogo com a infância” (ARROYO, 2009. p. 119). A organização do trabalho pedagógico é entendida de duas maneiras: de um lado enquanto trabalho produzido predominantemente em sala de aula, e de outro enquanto organização global do trabalho realizado pela escola, como o projeto político-pedagógico (FREITAS, 1995). O projeto político pedagógico (PPP) será discutido a partir dos estudos de Veiga (2003), que aborda esse documento na perspectiva da inovação emancipatória na qual sua construção é um processo de vivência democrática à medida que todos os segmentos que compõem a comunidade escolar e acadêmica participam dela, tendo compromisso com seu acompanhamento e, principalmente, nas escolhas das trilhas que a instituição irá seguir.

Compreender as dimensões que essa categoria possui é essencial para que não limitemos organização pedagógica a apenas ao trabalho do professor. Pensar na organização do trabalho pedagógico voltada para as especificidades das crianças de seis anos inseridas no ensino fundamental requer um novo olhar sobre as infâncias que elas vivenciam, de modo tão diverso e único.

É oportuno salientar que a organização do trabalho pedagógico nesse estudo está baseada nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, defendida por Dermeval Saviani. A escolha por essa perspectiva deve-se ao fato desta enfatizar que reverter o quadro de inferiorização dos sujeitos pertencentes às camadas populares é imprescindível para a construção de “uma teoria pedagógica a partir da compreensão da nossa realidade histórica e social, a fim de tornar possível o papel mediador da educação no processo de transformação social” (ARANHA, 1996, p. 216).

A pedagogia histórico-crítica se insere no quadro das abordagens que estabelecem um contraponto com os pressupostos da pedagogia liberal, na qual as práticas fomentam uma ideologia da educação como promotora das desigualdades sociais e, portanto, responsável pela resolução de questões sociais que tem origem estrutural.

Saviani (1992) aponta a importância de se articular o processo de elaboração do saber e de produção do saber nos espaços educativos. Segundo ele,

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 1992. p. 21).

Nessa perspectiva, o grande desafio dos espaços escolares face a nova política é possibilitar a construção de formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico que, segundo o mesmo autor, “trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaços, tempo e procedimento) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente” (SAVIANI, 1992. p. 21). Destarte, refletir sobre o processo de organização do trabalho pedagógico implica pensar sobre as especificidades das infâncias vividas pelas crianças que adentram os espaços escolares, uma vez que, lidamos com sujeitos de diferentes esferas sociais, com demandas e anseios diversos.

Considerando a natureza deste trabalho, optou-se pela abordagem qualitativa, que, segundo Triviños (2008), tem como escopo buscar as causas da existência do fenômeno estudado, procurando explorar suas origens, mudanças, relações e implicações na vida humana. Nessa perspectiva, este trabalho configura-se enquanto um estudo de múltiplos casos.

Amado e Freire (2013) defendem que o estudo de caso múltiplo ou estudo coletivo de casos é uma “opção traçada em conformidade com os objetivos da investigação que, em conjugação com a teoria de base e as questões de investigação, introduzem maior complexidade e maior validade ao estudo” (p. 128). Yin (2005) também defende

que esta modalidade tem implícita a ideia de replicação, seja literal ou teórica. Cada caso tem um valor investigativo em si, mas a condução de um conjunto de estudos de caso seguindo o mesmo desenho de investigação, com uma boa coordenação entre eles, permite a sua comparabilidade e também maiores possibilidades de teorização, ou de consolidação de proposições teóricas (YIN, 1989. p. 53 *apud* AMADO; FREIRE, 2013. p. 128).

Sendo assim, o estudo de múltiplos casos possibilita analisar um conjunto particular de resultados, confrontá-los com outras realidades e gerar proposições teóricas que podem ser aplicáveis a outros contextos. O estudo de múltiplos casos nessa pesquisa, não pretendeu se ater em apontar aspectos negativos e positivos das concepções e práticas de organização pedagógica adotadas no contexto, generalizando os dados para as práticas do Sistema

Municipal de Educação, para não correremos o risco de compreender os sujeitos envolvidos como vilões no processo de implementação da política. A análise das ações e concepções, nesse caso, possibilitou refletir sobre os fatores que implicaram/ determinaram essas ações, como também, refletir acerca da materialização da política de ampliação do ensino fundamental no município.

Para o estudo foram selecionadas duas escolas municipais de Conceição do Jacuípe para a coleta de dados, as quais são entendidas como casos que são parte e expressão das instituições que vem lidando com o processo de implantação do ensino fundamental de nove anos naquele município. A escolha das instituições deve-se ao fato de a primeira ser reconhecida como escola piloto² e a segunda por possuir maior quantidade de crianças de seis anos matriculadas.

Os sujeitos da pesquisa foram duas professoras do primeiro ano, duas coordenadoras pedagógicas e duas diretoras e duas vice-diretoras, haja vista se constituírem enquanto sujeitos ativos do processo de implantação da política em foco. Todas as entrevistadas possuem Licenciatura em Pedagogia, conforme caracterizadas no quadro 1, a seguir.

Quadro 1: Participantes da pesquisa de acordo com a formação e área de atuação profissional

Entrevistada	Formação	Área de atuação	Situação da pesquisa
Diretora 1	Pedagogia com especialização em Psicopedagogia	Diretora	Sala da direção, à tarde. A entrevista transcorreu naturalmente sem interrupções. Ressalto que a diretora não permitiu o uso do gravador. O registro foi feito manuscrito pela pesquisadora.
Vice-diretora 1	Licenciatura em Pedagogia	Vice-diretora no turno vespertino e professora da Educação Infantil no turno matutino.	A entrevista transcorreu tranquilamente, à tarde, na biblioteca. O local era silencioso, porém, fomos interrompidas em dois momentos por outros funcionários.

² Escola considerada piloto por ter sido a primeira do município a atender crianças de zero a seis anos em tempo integral.

INTRODUÇÃO

Coordenadora Pedagógica 1	Licenciatura em Pedagogia com especialização em Educação especial	Coordenadora Pedagógica da instituição e Coordenadora Gral da Educação Especial do Município de Conceição do Jacuípe.	Biblioteca, pela manhã. A entrevista ocorreu tranquilamente. Entretanto, é importante ressaltar que a entrevistada não permitiu o uso de gravador.
Professora 1	Licenciatura em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia	Professora do 1º ano do Ensino Fundamental	Sala de aula, dia de sexta-feira à tarde. Momento após a reunião de planejamento. O ambiente estava tranquilo, entretanto, fomos interrompidas em dois momentos por outros funcionários da instituição.
Diretora 2	Licenciatura em Pedagogia (séries iniciais) e Licenciatura em Artes.	Diretora	Sala da direção, à tarde. A entrevista transcorreu tranquilamente. Em alguns momentos a gravação foi interrompida a pedido da entrevistada.
Vice-diretora 2	Licenciatura em Pedagogia	Vice-diretora da instituição e Coordenadora do Programa Mais Educação	Área externa, à tarde. Neste dia não havia salas disponíveis. O local fica entre o refeitório e o pavilhão de salas. Havia muito barulho, mas não impediu a conclusão da entrevista. Em alguns momentos a gravação foi interrompida.
Coordenadora Pedagógica 2	Licenciatura em Pedagogia com especialização em Coordenação Pedagógica e em Planejamento e Avaliação	Coordenadora Pedagógica da escola	Sala de aula, à tarde. Havia barulho. No meio da entrevista precisamos mudar de sala, pois, a turma havia voltado da atividade desenvolvida na área externa. Contudo, não impediu a conclusão da entrevista.
Professora 2	Licenciatura em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia	Professora do 1º ano do Ensino Fundamental	Área externa, à tarde. Havia pouco barulho. A entrevista transcorreu tranquilamente.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas proposições apresentadas por CRUSOÉ (2014)

Com o intuito de contemplar a questão de pesquisa, foram adotados os seguintes instrumentos de coleta de dados:

- Observação sistemática a qual é realizada em condições controladas obedecendo a um roteiro previamente estabelecido (MARCONI; LAKATOS, 2006). Esse instrumento possibilita maior aproximação com as experiências vivenciadas pelos sujeitos, em suas expressões mais livres. Além disso, contribui para construção uma relação confortável entre o pesquisador e as pessoas que aceitaram contribuir com a pesquisa. Assim, os dados coletados nos contextos escolhidos foram registrados em um diário de campo que permitiu um registro das informações que fomentaram as reflexões sobre os resultados alcançados ao longo da pesquisa. As observações foram realizadas durante três meses, dois dias por semana, em cada escola. A relevância desse instrumento para essa pesquisa foi a possibilidade de identificar e obter evidências sobre um determinado fato visando responder a propósitos pré-estabelecidos.

No período da coleta de dados nas escolas buscou-se observar os seguintes aspectos: rotina, desenvolvimento das atividades, contextualização e eleição dos conteúdos, projetos didático-pedagógicos, formas de avaliação, espaços formativos. As observações desses aspectos foram feitas concomitante à análise do PPP e Regimento das instituições.

- Entrevista semiestruturada por se caracterizar enquanto um esquema livre permitindo ao pesquisador fazer novas perguntas sobre aspectos que não foram evidenciados ou pouco evidenciados durante o processo da entrevista. A relevância da entrevista semiestruturada para essa pesquisa está relacionada à flexibilidade que essa técnica permite, além de possibilitar captar as explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Os sujeitos da pesquisa (professoras, gestoras e coordenadoras) participaram voluntariamente, mediante a concordância e assinatura de um termo de consentimento livre e esclarecido. A escolha desses sujeitos foi oportuna em razão do papel desempenhado pelos mesmos como principais protagonistas da interpretação e implementação dessa política, em suas diferentes formas de agir e se relacionar com a matéria em pauta.

Durante a entrevista eles não só revelaram a forma como pensam e interagem em seus respectivos contextos, mas também revelaram a insatisfação sobre a forma como as políticas públicas educacionais chegam até as escolas. Por outro lado, pode-se perceber também que as discussões sobre estas políticas são efêmeras, pois, os sujeitos lembravam vagamente das ações empreendidas no período de implementação da Lei 11.274/ 2006, no município.

- A análise documental possibilitou refletir sobre o contexto histórico em que os documentos foram elaborados, o universo sociopolítico dos sujeitos envolvidos no processo de elaboração, além de corroborar para a produção e reelaboração de conhecimentos acerca

do objeto de estudo. A busca pelos documentos analisados, como as leis que regulamentam a educação municipal, foi feita na Prefeitura de Conceição do Jacuípe e na Câmara de Vereadores, sendo que apenas no segundo órgão foram disponibilizados documentos para análise. O PPP e o Regimento Escolar foram encontrados nas escolas.

Assim, o uso desses três instrumentos permitiu uma triangulação dos dados, pois, pudemos compreender a relação e lacunas entre o que a lei impõe, como os sujeitos compreendem o fenômeno, como essa compreensão se configura no “chão” das escolas de Educação básica e as implicações que as práticas geram/gerarão na vida dos sujeitos.

A partir dessa configuração o presente trabalho de dissertação apresenta a organização dos achados da pesquisa em três capítulos. O primeiro capítulo, cujo objetivo é compreender o processo de implantação do ensino fundamental de nove anos em Conceição do Jacuípe, apresenta a história do município; os encaminhamentos para a constituição da educação e para a Implementação do Ensino fundamental de nove anos neste contexto; e as ações da Secretaria Municipal de Educação para implementação da Política de ampliação do ensino fundamental.

O segundo capítulo apresenta os processos vividos para a organização do trabalho pedagógico nas escolas, face a ampliação do ensino fundamental para nove anos. Assim, discute a organização do trabalho enquanto organização global do desenvolvimento do trabalho das instituições, tendo como referência o PPP. Nesses termos, abordamos as percepções dos sujeitos sobre essa categoria face a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental, as concepções de organização do trabalho pedagógico das diretoras, vice-diretoras, coordenadoras pedagógicas e das professoras que atuam com essas crianças e o confronto dessas concepções com a bibliografia.

O terceiro capítulo apresenta a análise das concepções de infância predominantes nos processos vividos pelos sujeitos, nos documentos elaborados pelas instituições e de autores que versam sobre a referida categoria relacionando-as com as concepções e práticas de organização do trabalho pedagógico. Esse capítulo torna-se importante por trazer articulação entre as duas categorias de análise dessa pesquisa, enfatizando a importância da reflexão desses dois aspectos para a efetividade de um trabalho pedagógico que dialogue com os anseios da comunidade atendida.

Por fim, à guisa de conclusão, serão retomados os principais achados da pesquisa estabelecendo a relação entre as concepções de infância e organização do trabalho pedagógico predominantes nas escolas com o escopo da política de ampliação do ensino fundamental, as possibilidades e dificuldades encontradas pelas instituições no processo de organização do

trabalho pedagógico, sinalizando assim, para novas possibilidades de estudos sobre as políticas educacionais no município de Conceição do Jacuípe.

CAPÍTULO 1

CONCEIÇÃO DO JACUÍPE: ESPAÇO E PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

O presente capítulo objetiva discutir o processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos no município de Conceição do Jacuípe, compreendendo esse processo como parte da política nacional de ampliação do direito ao ensino obrigatório. Entendendo que toda política é também expressão das correlações de força entre grupos e/ou classes, não se pretende aqui apenas deter informações sobre as iniciativas municipais para implementá-las, “mas compreender as relações, compreender as determinações que se ocultam sob as aparências dos fenômenos que se manifestam empiricamente à nossa percepção” (SAVIANI, 2013. p. 273). Fenômenos estes que são construídos historicamente e se impõem na realidade de sujeitos de diferentes vivências/ contextos.

Nesse sentido, o capítulo explora as relações entre o contexto e a realidade educacional, cotejando os aspectos socioeconômicos de Conceição do Jacuípe, alguns elementos históricos que subsidiam a compreensão dos processos de organização e gestão da educação no município, assim como os movimentos mais recentes para a regulamentação do ensino fundamental de nove anos. Sendo assim, serão apresentadas as ações para a educação empreendidas pelos gestores municipais de Conceição do Jacuípe, nas últimas décadas, de modo a contribuir para a compreensão desses processos e suas implicações no cenário atual.

1.1. COMPREENDENDO O CONTEXTO

Antes de adentrarmos na discussão sobre os movimentos para implantação do ensino fundamental de nove anos no município é oportuno situá-lo para melhor compreensão desse processo. Conceição do Jacuípe conquistou sua emancipação política em 20 de outubro de 1961, através da Lei Estadual nº 1531, assinada pelo então governador Juraci Montenegro Magalhães. Antes disso o território que hoje compõe Conceição do Jacuípe integrava o município de Santo Amaro da Purificação.

Conceição do Jacuípe, também apelidado de Berimbau, está situado a 97 km de Salvador, centro norte baiano, e estabelece limites com os municípios de Feira de Santana, Santo Amaro, Amélia Rodrigues, Terra Nova, Teodoro Sampaio e Coração de Maria. Possui área de unidade territorial de 117,519 km², clima subúmido a seco, úmido e úmido a subúmido. Sua vegetação é marcada por floresta estacional semidecidual e floresta ombrófila densa e relevo caracterizado por pediplano sertanejo, tabuleiros interioranos, tabuleiros do recôncavo (SEI, 2010).

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, Conceição do Jacuípe possui 30.123 habitantes. Sendo 6.584 residentes na zona rural e 23.539 residentes na zona urbana. Deste total 24.047 foram consideradas alfabetizadas. A religião predominante é a católica apostólica romana, com 21.046 habitantes adeptos, seguida da religião evangélica com 4.322. As principais fontes de renda dos conjacuipenses são a indústria e o comércio. No universo dos habitantes com 10 anos ou mais de idade, com rendimentos – economicamente ativas - somam-se 12.933. Em 2011, havia 1277 empresas atuantes no município (IBGE, 2011).

Em relação ao eixo de desenvolvimento, o município integra-se a região do grande recôncavo baiano (SEI, 2010), o que se constitui um fator relevante para a economia local, uma vez que, essa subdivisão regional visava dinamizar a economia baiana em algumas regiões com características físico-naturais favoráveis. Aliado a esse aspecto, a cidade se configura como um importante entroncamento rodoviário por situar-se próximo a uma rodovia federal (BR324) e ser cortada por outra rodovia federal (BR 101), exercendo função de entreposto comercial para suas cidades vizinhas como Amélia Rodrigues, Irárá, Terra Nova, Feira de Santana, dentre outros. A tabela abaixo apresenta o Produto Interno Bruto (PIB) municipal – valor adicionado a preços correntes por setor de atividade – do município no período 2000-2010.

Tabela 1: PIB municipal – valor adicionado a preços correntes por setor de atividade – 2000-2010

Ano	Setor de atividade		
	Agropecuária VAB (R\$)	Indústria VAB (R\$)	Serviços VAB (R\$)
2000	11.276.779	15.557.347	43.150.729
2001	14.490.321	17.351.678	49.711.219
2002	23.173.206	20.413.282	56.293.195
2003	39.538.636	20.564.408	63.904.245

CONCEIÇÃO DO JACUIPE: ESPAÇO E PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

2004	29.279.999	23.337.072	64.363.192
2005	30.747.621	30.406.224	78.643.459
2006	31.241.743	31.258.959	92.275.228
2007	26.010.630	49.083.809	131.606.032
2008	26.878.177	73.638.411	182.450.021
2009	30.305.115	172.025.420	169.068.543
2010	31.280.866	218.406.028	186.477.910

Fonte: SEI (2010)

Como podemos perceber o setor industrial foi o que mais cresceu em relação às outras atividades econômicas. Esses dados revelam o caráter industrialista adotado pelo governo nos últimos anos, cujo objetivo era promover uma transformação nas bases da estrutura produtiva, uma vez que, estava às margens dos eixos dinâmicos do capitalismo mundial (PESSOTI; SAMPAIO, 2009). Pessoti e Sampaio (2009) ao discutir sobre as transformações na economia baiana põem em relevo as políticas de expansão das relações comerciais internacionais e sinalizam que esta medida não se constituiu como um novo caminho para alavancar a economia, pois, “tratava-se da velha política das isenções fiscais, usada desde tempos remotos como mecanismo de atração de agentes econômicos e dinamização da economia” (PESSOTI; SAMPAIO, 2009. p. 36). Contudo,

O incentivo fiscal, no caso baiano, foi uma espécie de contrapartida oferecida pelo governo do estado para compensar seu atraso econômico e social, bem como sua distância dos mercados consumidores e deficiência na infraestrutura de transportes, condições fundamentais, no decurso do processo de tomada de decisões, para a alocação do capital industrial (PESSOTI; SAMPAIO, 2009. p.47).

Nesse contexto, o governo buscou direcionar uma parte dos investimentos industriais para os municípios do interior, especialmente nas indústrias calçadistas. Diante desse cenário econômico, Conceição do Jacuípe, que até então era reconhecido pelo seu potencial no comércio de hortaliças (principal fonte de renda dos conjacuipeenses), recebeu indústrias de bens de consumo como a Indústria e Comércio de velas e sabão São Lázaro e Mondial Eletro Indústria Eletrônica do Nordeste Ltda e indústrias intermediárias como a Realce industrialização Ltda. É relevante pontuar que, anteriormente, a cidade possuía apenas as indústrias de ração animal (Cindral Insumos) e de tabaco (Fumex tabacaleira). O comércio local é também bastante diversificado. A tabela abaixo apresenta a Estatística do cadastro central de empresas do município, dos anos de 2006 a 2011.

Tabela 2: Estatística do cadastro central de empresas – 2006 -2011

Ano/ Variáveis	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Número de empresas atuantes	_____	_____	752 unidades	732 unidades	875 unidades	1277 unidades
Número de unidades locais	711 unidades	718 unidades	769 unidades	745 unidades	884 unidades	1.286 unidades
Pessoal ocupado assalariado	4.438 pessoas	5.025 pessoas	5.133 pessoas	5.607 pessoas	6.007 pessoas	7.010 pessoas
Pessoal ocupado total	5.399 pessoas	6.016 pessoas	6.157 pessoas	6.626 pessoas	7.205 pessoas	9.064 pessoas
Salário médio mensal	1,5 salários mínimos	1,6 salários mínimos	1,6 salários mínimos	1,7 salários mínimos	1,9 salários mínimos	1,8 salários mínimos
Salários e outras remunerações	29. 448 mil reais	38.397 mil reais	45.309 mil reais	53.230 mil reais	73.583 mil reais	83.525 mil reais

Fonte: IBGE (2012)

Da análise dos dados podemos constatar o aumento relevante do número de empresas instaladas no município, nos últimos anos. Analisando a variável “número de unidades locais”, que segundo o IBGE, refere-se ao “espaço físico, geralmente uma área contínua, na qual uma ou mais atividades econômicas são desenvolvidas”, notamos um aumento de 80,87%. O número de pessoas assalariadas aumentou 57, 95%.

Portanto, é notório o desenvolvimento econômico e populacional conjacuipeense, uma vez que, as variáveis “pessoal ocupado assalariado” e “pessoal ocupado total” apresentam progressões. Para melhor análise das estatísticas populacionais analisemos as tabelas 03 e 04. Estas apresentam os dados populacionais de 2000 e 2010, divulgados pelo IBGE (2010), de Feira de Santana, Conceição do Jacuípe, Amélia Rodrigues e São Gonçalo dos Campos, por população residente, sexo e situação de domicílio. A seleção desses municípios está relacionada ao fato de estabelecerem fortes relações comerciais com Feira de Santana, além de fazer fronteira com o município em análise.

Tabela 3: População residente, sexo, situação do domicílio –municípios selecionados - 2000

Municípios	População residente, sexo e situação de domicílio				
	Total	Homens	Mulheres	Urbana	Rural
Feira de Santana	480.949	229.656	251.293	431.730	49.219
Conceição do Jacuípe	26.194	12.851	13.343	19.466	6.728
Amélia Rodrigues	24.134	11.882	12.252	19.022	5.112
São Gonçalo dos Campos	27.000	12.984	14.016	13.552	13.448

Fonte: IBGE (2001)

Tabela 4: População residente, sexo, situação do domicílio –municípios selecionados – 2010

Municípios	População residente, sexo e situação de domicílio.				
	Total	Homens	Mulheres	Urbana	Rural
Feira de Santana	556.642	263.999	292.643	510.635	46.007
Conceição do Jacuípe	30.123	14.559	15.564	23.539	6.584
Amélia Rodrigues	25.190	12.283	12.907	19.957	5.233
São Gonçalo dos Campos	33.283	16.019	17.264	16.505	16.778

Fonte: IBGE (2010)

Os dados revelam um significativo aumento no índice populacional do município na última década (0,149%), bem mais elevado que em Amélia Rodrigues, que teve um aumento de 0,043% e São Gonçalo dos Campos com 0,23%.

O IDH - Índice de Desenvolvimento Humano³ de 2000 a 2010, segundo os dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) teve um aumento de 24,86%,

³ Indicador publicado pela primeira vez em 1990, com objetivo de oferecer um contraponto ao produto interno bruto (PIB) *per capita* que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento. Esse indicador é constituído de três pilares (saúde, educação e renda), calculados da seguinte forma:

sendo que “a dimensão que mais cresceu em termos absolutos foi Educação (com crescimento de 0,187) seguida por longevidade e Renda”, conforme mostra a tabela abaixo:

Tabela 5: Índice de desenvolvimento humano e seus componentes – 1991-2010

IDHM e componentes	1991	2000	2010
IDHM Educação	0,189	0,392	0,579
% de 18 anos ou mais com ensino fundamental completo	18,10	31,71	48,48
% de 5 a 6 anos na escola	43,31	89,94	97,25
% de 11 a 13 anos nos anos finais do fundamental ou com fundamental completo	14,36	47,49	80,68
% de 15 a 17 anos com fundamental completo	11,58	24,69	51,65
% de 18 a 20 anos com médio completo	7,77	12,29	23,79
IDHM Longevidade	0,638	0,670	0,799
Esperança de vida ao nascer (em anos)	63,29	65,21	72,93
IDHM Renda	0,518	0,569	0,630
Renda per capita	201,29	275,12	403,18

Fonte: PNUD (2013)

Os dados da tabela anterior nos permitem inferir também que, Conceição do Jacuípe está entre as regiões consideradas de médio desenvolvimento humano (IDH entre 0,5 e 0,8). Quanto aos aspectos culturais, é predominante no município os festejos juninos, a festa do vaqueiro, da padroeira e a lavagem do Picado (povoado do município).

O município, portanto, pode ser definido como relativamente jovem e com uma trajetória socioeconômica marcada por movimentos de ascensão, mas ao mesmo tempo com índices de desenvolvimento humano e econômico desiguais. Esta realidade, de algum modo,

-
- Saúde: é medido pela expectativa de vida;
 - Educação: medido por média de anos de educação de adultos, que é o número médio de anos de educação recebidos durante a vida por pessoas a partir de 25 anos e expectativa de anos de escolaridade para crianças na idade de iniciar a vida escolar, que é o número total de anos de escolaridade que uma criança na idade de iniciar a vida escolar pode esperar receber se os padrões prevalecentes de taxas de matrículas específicas por idade permanecerem os mesmos durante a vida da criança;
 - Renda: é medido pela Renda Nacional Bruta per capita expressa em poder de paridade de compra constante, em dólar, tendo 2005 como ano de referência (PNUD, 2013).

influencia e sofre influencias do cenário educacional, o que nos interessa mais de perto aqui neste estudo e passaremos a nos aproximar de forma mais direta a partir do próximo item.

1.2 A EDUCAÇÃO EM CONCEIÇÃO DO JACUÍPE: ALGUNS ELEMENTOS HISTÓRICOS PARA SUA COMPREENSÃO

O estudo de Jesus (2008) sobre a história das escolas municipais de Conceição do Jacuípe permite acompanhar alguns traços e movimentos constitutivos da educação escolar deste. No intuito de compreender como foi construída a história da educação pública de Conceição do Jacuípe, a autora apresenta análise do período de 1800 a 1961, ano de emancipação política do município, que até então pertencia ao município de Santo Amaro. Ao justificar a escolha pelo tema salienta a dificuldade em encontrar documentos e a necessidade de buscar nos relatos orais dados para contextualizar essa trajetória. Segundo Jesus (2008),

O surgimento desse tema deu-se a partir da preocupação quanto ao desvalor dado a história da comunidade conjacuipeense. Sobretudo após análise de apenas, registros orais da educação básica oferecida no município incitando-nos à organização de um documento impresso que apresente as conquistas, percalços e desafios vivenciados na ordem histórica da educação municipal, desde as primeiras propostas de escolarização até a implantação dos primeiros prédios escolares, ocorrida na década de 60, no período de emancipação política de Conceição do Jacuípe (JESUS, 2008. p. 12).

As primeiras alusões ao ensino/espço escolar no território hoje nomeado de Conceição do Jacuípe remontariam ao século XIX, quando, nos engenhos os senhores mantinham como base para a educação de seus filhos a presença dos padres que congregavam nas capelas e igrejas do local (JESUS, 2008). Segundo Jesus (2008), no período de 1910 a 1917 havia professores moradores do povoado⁴ que ministravam aulas nas salas de visita das casas do Picado (atualmente, povoado de Conceição do Jacuípe). O termo salas de visita refere-se ao credenciamento e manutenção pelos órgãos públicos de classes que funcionavam nas salas de visitas das casas dos professores. Em 1925, Conceição do Jacuípe, ainda distrito do município de Santo Amaro da Purificação, vivenciou a criação de escolas primárias municipais (JESUS, 2008).

⁴ Antes da sua emancipação, em 20 de outubro de 1961, Conceição do Jacuípe pertencia ao município de Santo Amaro.

No período de 1933 a 1950, a autora pontua que se intensificou a predominância de escolas isoladas ou unitárias no município. Algumas destas funcionavam ainda em residências, mas recebia auxílio financeiro do Estado e do município (neste caso Santo Amaro da Purificação) para a contratação e pagamento de professores e o aluguel de espaço.

Na década seguinte, após a emancipação política do município (20/10/1961), foram inaugurados o Prédio Escolar Albert Schweitzer (1963) e o Ginásio Municipal (1967). Sobre o contexto de criação destas instituições a autora informa que elas surgiram das “agitadas discussões sobre a necessidade de prédios para abrigar todas as escolas, as quais, até então funcionavam como escolas isoladas ou unitárias [...] em alguns casos ocorrendo a transferência das turmas das salas de visita para as turmas dos prédios” (JESUS, 2008. p. 42).

Jesus (2008) apresenta também relatos sobre a estrutura dos prédios, as características das aulas e perfil dos estudantes; relatos de professores e governantes que contribuíram para a consolidação da educação no município, os quais lutaram pela emancipação política ao reconhecerem o potencial econômico e social do mesmo, as pressões exercidas sobre o Estado pela construção dos prédios e contratação de professores para oportunizar educação para os menos favorecidos.

Os movimentos de luta e os desdobramentos descritos pela autora supracitada nos remetem ao estudo de Cury, Horta e Fávero (1996), no qual os autores fazem uma revisão da trajetória da educação nos textos constitucionais, desde a Constituição Imperial de 1824 até a Constituição Federal de 1988, tomando como base o acontecer das assembleias constituintes brasileiras.

Cury, Horta e Fávero (1996) enfatizam que o princípio da gratuidade do ensino não foi defendido na Constituição de 1891, “tal como rezava a Constituição Imperial de 1824” (CURY; HORTA; FÁVERO, 1996. p. 6), evidenciando o papel dos representantes das diferentes categorias sociais na tomada de decisões que envolvem o futuro da nação. Os autores ressaltam a relevância de “não só mostrar a importância da formalização como decorrência de uma prática histórica, como também evidenciar uma concepção de sociedade, no interior de práticas jurídicas, que tem a ver com a própria prática social” (idem. p 30).

A análise das Constituições imperial e federal, apresentada por Cury, Horta e Fávero ajuda a compreender o movimento de constituição da educação brasileira, notadamente a importância da participação da sociedade civil para a efetivação de ações do interesse coletivo, do interesse daqueles que foram historicamente excluídos, o que permite também

certa aproximação com os processos vividos no território do atual município de Conceição de Jacuípe, conforme registros de Jesus (2008).

Assim, apesar de Cury, Horta e Fávero (1996) trazerem uma abordagem sobre a tomada de decisões e o esquecimento real do político de uma prática histórica no Brasil e Jesus (2008) se referir a aspectos de um município, os dois textos nos permitem perceber a resistência das forças possessivas do capital às decisões que implicam no bem comum, especialmente à conquista de uma educação para todos. Os dois estudos acentuam que proteger os direitos conquistados é tão importante quanto lutar por eles.

Neste sentido, olhando para realidade educacional mais recente, precisamente a partir do marco da Constituição de 1988, quando estados e municípios também passaram por processos de reordenamento jurídico locais, observamos que o cenário de Conceição do Jacuípe sofreu algumas mudanças importantes no ordenamento da educação, expressão das lutas pela democracia e pela expansão de direitos sociais em todo país. A Lei Orgânica de Conceição do Jacuípe, promulgada em 05 de abril de 1990, a exemplo de outros municípios brasileiros, portanto, passou a dar destaque ao tema da educação, consignando uma seção específica sobre a matéria. O capítulo VIII da Lei Orgânica estabelece princípios para as políticas municipais, contudo, para efeito dessa pesquisa, analisaremos apenas a seção II “Da Educação, cultura, esporte e lazer”, por ser foco do nosso estudo.

O art. 129, da Lei Orgânica, determina “O Ensino no Município, pautado nos ideais de liberdade, solidariedade e igualdade social, tem como objetivo o desenvolvimento plural do homem, capacitando-o a atuar no processo de transformação da natureza e da sociedade” (CONCEIÇÃO DO JACUÍPE, 1990. p. 33). A Lei Orgânica sinaliza também para a adoção da gestão democrática do Ensino Público Municipal, assegurada através do conselho municipal, colegiados escolares, eleições diretas para diretores e vice-diretores e do Congresso Municipal de Educação.

Como direitos instituídos aos profissionais da educação a Lei assegura a definição do plano único de carreira, programas de qualificação e atualização, enquadramento automático e adicional em razão de trabalho desenvolvido na zona rural. Sobre os recursos destinados à educação o art. 140, determina que “os recursos destinados à educação municipal não serão inferiores a vinte e cinco por cento da receita tributária, incluindo repasses e transferências” (CONCEIÇÃO DO JACUÍPE, 1990. p. 35). É importante pontuar que os aspectos aqui enfatizados estão em sintonia com as determinações da Constituição Federal de 1988.

No que se refere ao Ensino Fundamental, o documento sinaliza no art. 131, inciso II, que o município, integrado ao Sistema Nacional de Educação deverá integrar-se “à coordenação estadual de modo a impedir a fragmentação do ensino fundamental e buscará a otimização dos recursos financeiros humanos e materiais para implementação de políticas regionais” (CONCEIÇÃO DO JACUÍPE, 1990. p. 34). Há também um direcionamento para implementação de escolas de tempo integral, com prioridade aos setores de baixa renda, mas com objetivo de estender para toda a rede municipal.

A Lei Orgânica de Conceição do Jacuípe sofreu alterações em 29 de setembro de 2011. Apesar de apresentar uma estrutura textual diferente da primeira versão, a seção que trata da educação municipal preservou a maioria dos pontos abordados naquela versão. No entanto, a inserção do ensino religioso, a ser ofertado de forma obrigatória nas unidades de ensino (sendo matéria facultativa para os alunos), bem como o conteúdo de valorização e participação do negro na formação histórica da sociedade brasileira como parte do currículo das escolas municipais, foram pontos estabelecidos após reformulação da Lei.

Dentre as alterações na Lei Orgânica de 2011 também se destacam dois aspectos estão intimamente relacionados o tema em foco neste estudo: o primeiro sinalizado no art. 178, inciso IV e o segundo no art. 180. O art.178, inciso IV, determina o atendimento das crianças de zero a três anos em creche, e de quatro a cinco anos em Educação Infantil. Já o art. 180 determina que “O ensino oficial do Município será gratuito e prioritário na educação infantil e no ensino médio I e II” (CONCEIÇÃO DO JACUÍPE, 2011. p. 64).

Nota-se no inciso IV do artigo 178 que a creche é considerada como uma etapa independente e anterior à Educação Infantil. Já no artigo 180, podemos constatar a menção ao Ensino Médio I e II, quando deveria se referir ao Ensino Fundamental, pois, como o próprio nome define é fundamental que o sujeito passe por essa etapa para que construa as competências e habilidades necessárias para cursar o Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, que tem duração mínima de três anos (BRASIL, 1996). O Ensino Fundamental subdivide-se em Anos iniciais (que atende alunos do 1º ao 5º ano), com duração de cinco anos e Anos finais (que atende alunos do 6º ao 9º ano), com duração de quatro anos (BRASIL, 2006). Portanto, a Educação básica, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), deverá ser organizada da seguinte maneira:

Tabela 6: Organização da Educação Básica

Etapa de ensino	Faixa etária prevista	Duração
Educação Infantil	Até 5 anos de idade	
Creche	Até 3 anos de idade	
Pré-escola	4 e 5 anos de idade	
Ensino fundamental	Até 14 anos de idade	9 anos
Anos iniciais	De 6 a 10 anos de idade	5 anos
Anos Finais	De 11 a 14 anos de idade	4 anos
Ensino Médio	Até 17 anos de idade	3 anos

Fonte: BRASIL (1996)

Como podemos perceber, a tabela 06 nos mostra uma forma de organização da Educação Básica diferente da determinada na Lei Orgânica Municipal publicada em 2011 (cinco anos após a sanção da Lei Federal 11.274/2006). Esse fato nos leva a refletir sobre a importância dada à questão da educação no município e a ausência de um olhar atento dos sujeitos envolvidos não só para elaboração do documento, mas também, para o que é preconizado no documento oficial que rege a educação brasileira, a LDB.

Contudo, apesar dessa divergência em seu texto, a Lei Orgânica municipal se constituiu tanto como uma conquista da educação como direito social⁵, antes considerado privilégio de poucos, como também um avanço no que se refere à constituição de uma educação justa e igualitária, uma educação como direito de todos. São exemplos desses avanços, ao menos do ponto de vista normativo, a sanção das Leis Municipais nº 241/1997, que cria o Conselho Municipal de Educação, e nº 242/1997, que cria o Conselho do fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e valorização do magistério, obedecendo assim aos princípios da gestão democrática do ensino. As Leis Municipais nº 253/1998, que dispõe sobre o regime jurídico do magistério público municipal, e nº 254/1998, que estrutura o plano de cargos e salários do magistério no município e estabelece o piso salarial dos profissionais da educação, também se apresentam como conquistas por terem regulamentado em lei os direitos desses sujeitos sociais. Apesar desses passos, não foram encontrados documentos oficiais registrando ações governamentais específicas delineando estratégias de intervenção para o Ensino Fundamental, nesse período, o que sinaliza para uma tendência, já observada em estudos como o de Silva (2007), de os municípios e estados

⁵ Tal como rege a Constituição Federal de 1988.

muitas vezes não elaborarem políticas próprias, mas se manterem na implementação das políticas definidas no Planalto Central.

A partir desse cenário, a análise da implementação do ensino fundamental de nove anos se coloca como um vetor de aproximação com o tempo presente, sem perder de vista as nuances desse passado recente que tem possibilitado compreender os movimentos de idas e vindas da política, o que está bem longe de ser um movimento linear, mas antes se apresenta com feições que ora apresentam avanços, ora evidenciam recuos.

1.3 A ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA MUNICIPAL E SUA GESTÃO

Na busca por pistas que pudessem indicar possíveis ações para o ensino fundamental nos anos recentes uma investigação importante se deu nos anais da Câmara Municipal de Conceição do Jacuípe. Através dessa busca foi possível identificar vinte e um documentos referentes à educação do município, dos quais possibilitou identificar treze temáticas: Criação do Conselho Municipal de Educação; criação do Conselho do Fundo Municipal de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério; Regime jurídico do Magistério Público Municipal; regulamentação do piso salarial; organização do sistema municipal de ensino; denominação de escolas públicas; benefícios aos estudantes como meia entrada para entrada em espetáculos e meia passagem nas vans de empresas do município; concessão de autorização ao executivo para nomeação de dirigentes das escolas; estatuto dos trabalhadores em educação do município; municipalização do ensino; instituição, implantação e gestão do plano de carreira dos trabalhadores em educação; criação de biblioteca pública municipal e aumento das remunerações dos servidores da Secretaria Municipal de Educação.

Abordaremos neste trabalho apenas quatro dessas temáticas, a saber: organização do Sistema Municipal de Educação, Conselho Municipal de Educação, processo de municipalização do ensino fundamental e gestão escolar. Essas temáticas foram selecionadas por possibilitar compreender as implicações das ações governamentais no ordenamento do ensino fundamental, foco do presente estudo. Antes de iniciarmos a discussão desses pontos observemos as tabelas de leis referentes a educação do município, em seus respectivos anos e períodos de Gestão municipal.

Tabela 7: Leis Municipais de Educação – 1997 a 2012

PREFEITO (A) /GESTÃO	SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO	ANO	Nº LEI E EMENTA
Tânia Marli Ribeiro Yoshida (1997-2000)	Padre Aristotelino Dantas Lima Maria da Glória Murici	1997	Lei nº 241- cria o Conselho Municipal de Educação
			Lei nº 242- Cria o Conselho do Fundo Municipal de manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do magistério.
		1998	Lei nº 253- Dispõe sobre o Regime Jurídico do Magistério Público Municipal.
			Lei nº 254 – Estrutura o Plano de Cargos e Salário do Magistério
		2000	Lei nº 273- Dispõe sobre a Estrutura do Plano de Cargos e Salários do pessoal Administrativo da Área de Educação do Município de Conceição do Jacuípe, e regulamenta o Piso Salarial.
			Lei nº 279- Altera os art.3º, 5º da Lei 241/97 que cria o Conselho Municipal de Educação e institui o art.6º o jeton de presença dos Conselhos.
			Lei nº 280- Dispõe sobre o Sistema Municipal de Ensino
Tânia Marli Ribeiro Yoshida (2001-2004)	Maria da Glória Murici	2001	-----
		2002	Lei nº 307 – Denomina Escola Pública Professora Maria José Cardoso
			Lei nº 318 – Dispõe sobre o pagamento de meia entrada por parte de estudantes para ingresso em espetáculos.
			Lei nº 323- Conceder ao Poder Executivo autorização “Pró – Tempore” para nomeação de Dirigentes de Escolas.
		2003	Lei nº 335 – Dispõe sobre o pagamento de meia passagem no Transporte Coletivo pelos estudantes do Município de Conceição do Jacuípe
2004	Lei nº 346- Dispõe sobre o Estatuto dos Trabalhadores em educação do município de Conceição do Jacuípe.		

CONCEIÇÃO DO JACUIPE: ESPAÇO E PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

			Lei n ° 347- Dispõe sobre a instituição, implantação e gestão do Plano de Carreira dos Trabalhadores em Educação de Conceição do Jacuípe.
			Lei n ° 358 - Altera a Lei 242/97 que cria o Conselho do Fundo Municipal de manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do magistério.
			Lei n ° 359- Altera a lei 241/97 que cria o Conselho Municipal de Educação.
João Barros de Oliveira Roque (2005-2008)	Karla Rebouças Tânia Vilas Boas	2005	-----
		2006	Lei n ° 370- Assinatura de convênios visando a implementação da Municipalização do Ensino Fundamental.
		2007	Lei n ° 415- Dá nova redação á Lei Municipal n°241/97, que criou o Conselho Municipal de Educação.
		2008	-----
Tânia Marli Ribeiro Yoshida (2009-2012)	Marlene Oliveira	2009	Lei n ° 450- Concede aumento das remunerações dos Servidores da Secretaria Municipal de Educação.
		2010	Lei n ° 473-Concede aumento das remunerações dos servidores da Secretaria Municipal de Educação
			Lei n° 476 – Cria a Biblioteca Pública Municipal de Conceição do Jacuípe, Estado da Bahia.
		2011	-----
2012	Lei n ° 494- Concede aumento das remunerações dos servidores efetivos da Secretaria Municipal de Educação.		

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados coletados nos arquivos da Câmara de Vereadores de Conceição do Jacuípe

Notamos através da tabela apresentada que, embora a prefeita Tânia Marli Ribeiro Yoshida tenha exercido por maior tempo a gestão municipal, no período de 1997 a 2012, as ações do governo de João Barros de Oliveira Roque (2005 – 2008) para a educação quase não aconteceram. As Leis apresentadas, em sua maioria, são relacionadas ao aumento na remuneração dos docentes e técnicos da Secretaria Municipal de educação o que revela atenção à valorização desses profissionais. As que não correspondem a esse aspecto apresentam apenas alterações estabelecidas pelo Ministério da Educação e que por

consequência implicam nas legislações estaduais e municipais; e supostos benefícios aos estudantes do município, uma vez que a concessão destes não acontece na prática.

Sobre a organização do Sistema Municipal de Educação destacam-se três movimentos de mudança, ocorridas entre 2000 e 2007, tanto no que diz respeito à estrutura quanto no que se refere à denominação do órgão responsável pela sua manutenção.

A Lei Municipal nº 280/2000, que dispõe sobre o sistema municipal de ensino em seu art. 2º define que:

Art. 2º - O Sistema Municipal de Ensino compreende:

- I. As instituições de ensino fundamental, médio, educação infantil e alfabetização de adultos, mantidas pelo Poder Público Municipal;
- II. As instituições de Educação Infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- III. Os órgãos municipais de educação (CONCEIÇÃO DO JACUÍPE, 2000a).

Nota-se nesse artigo a referência à alfabetização de jovens e adultos como um nível de ensino, aspecto dissonante do estabelecido no art. 21 da LDB, o qual estabelece que a educação escolar compreende dois níveis: a educação básica e a educação superior. O primeiro abrange três etapas sucessivas: a Educação Infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Divergente da LDB, a Lei Municipal nº 280/2000 apresenta a Educação Infantil desvinculada da Educação Básica ao estabelecer no art. 6º que o município oferecerá educação nos níveis básico e infantil.

A organização da rede é regulamentada no art. 15 que estabelece:

Art. 15 – A rede escolar municipal será constituída de estabelecimentos assim denominados:

- I. Unidade Isolada de Ensino, estabelecimento que ministra ensino básico, dirigido por uma equipe técnico-pedagógica-administrativa;
- II. Complexo Escolar, que é agrupamento de escolas com afinidades pedagógicas e proximidade de localização, dirigido por uma equipe técnico-pedagógica-administrativa;
- III. Escola de Educação Infantil, que é instituição destinada exclusivamente à educação de crianças de até seis anos de idade;
- IV. Escolas Rurais Unificadas, que são estabelecimentos localizados a zona rural, coordenados por uma equipe técnico-pedagógica e vinculados diretamente à Diretoria de Educação (CONCEIÇÃO DO JACUÍPE, 2000a).

Nota-se também no artigo Art. 15, inciso IV, a referência à Secretaria Municipal de Educação como Diretoria de Educação. Essa denominação será alterada em 2007, através da Lei Municipal nº 397. O art. 1º estabelece que

Art. 1º - A Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes, criada a partir da Lei municipal nº 196, de 29 de março de 1993, passa a denominar-se Secretaria Municipal de Educação (CONCEIÇÃO DO JACUIPE, 2007).

Embora a Lei Municipal nº 280/2000 apresente alguns equívocos como os já mencionados acima, há também aspectos melhor delineados em relação a currículo, ao estabelecer em seu Art. 8º, que “os currículos terão um núcleo comum de validade nacional, podendo ser complementados para atender as exigências locais”; em relação à destinação dos recursos, ao estabelecer em seu Art. 22º [sic!], parágrafo único, que “o cálculo percentual de 25%, obrigatório para aplicação do Município em educação e a forma de aplicação, estão disciplinados nos Arts. 69º a 77º [sic!] da lei nº 9.394, de 20/12/96”; à carga horária de aulas no Ensino Fundamental e médio estabelecendo carga horária mínima de 800 horas distribuídas por um mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar; à aprovação dos alunos ao pontuar em seu art. 7º [sic!], inciso IV, que “a medida do rendimento escolar e critérios para promoção obedecerão a normas estabelecidas pelo Conselho Municipal de Educação em consonância com a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional”; e ao perfil dos profissionais de educação. É importante salientar que os aspectos sinalizados estão em sintonia com o preconizado na LDB.

Ainda em 2007, foi aprovado o projeto de Lei nº 392/2007 que dispõe sobre a organização do sistema municipal de Ensino de Conceição do Jacuípe apresentando nova redação em observância à Lei Federal nº 11274/06⁶, conforme determinado no art. 2º incisos de III a V:

III – oferecer educação infantil em creches ou unidades equivalentes, para crianças até 03 anos (três) ano de idade, conforme art. 5º da Lei 11.274/06;

IV – Oferecer pré-escolas para crianças de 04 (quatro) e 05 (cinco) anos, conforme art. 5º da Lei nº 11274/06;

V – Assegurar, com prioridade, o Ensino Fundamental com duração de Nove anos, matriculando a população estudantil a partir de 06 (seis) anos, na 1ª série básica do Ensino Fundamental, implementando condições físicas e pedagógicas, conforme disposto no art. 5º da Lei 11.274/ 2006 (CONCEIÇÃO DO JACUIPE, 2007).

Esse projeto de lei revela a intenção do município em ajustar o sistema de ensino à nova demanda que a Lei federal impôs, uma vez que, foi sancionada, um ano após a divulgação pelo governo federal. O projeto de lei determina ainda, em seu art. 8º, que

Para garantir que as crianças ingressem aos 06 (seis) anos de idade, nas escolas da rede pública e privadas, a partir de 2007, no Ensino Fundamental, somente após

⁶ A Lei Federal nº 11274/06 amplia o ensino fundamental para nove anos tornando obrigatória a inserção das crianças de seis anos no primeiro ano do ensino fundamental;

atender 95% (noventa e cinco) da faixa etária de 07(sete) a 14 (quatorze) anos, as escolas de Educação Infantil, Pré-escolas e Creches deverão adequar-se à nova situação de oferta e duração do Ensino Fundamental, para nove anos, através da adaptação do espaço físico, do mobiliário, recursos didáticos e humanos e da elaboração de uma proposta pedagógica apropriada à faixa etária dos 06 (seis) anos.

§1º Fixar as condições de matrícula de crianças de 06 (seis) anos no Ensino Fundamental à alfabetização, observando o limite de idade completa ou completar no início do ano letivo;

§2º As escolas da rede privada de ensino são livres para organizar o Ensino Fundamental, desde que prestem obediência às normas fixadas em Lei (CONCEIÇÃO DO JACUÍPE, 2007).

Nota-se, com este, o primeiro movimento para implantação do ensino fundamental de nove anos no município que a partir desse ano passa a operar com essa nova forma de organização. A aprovação desse projeto de lei implica diretamente nas ações do Conselho Municipal de Educação. Este órgão, como dito anteriormente, foi instituído em 1997, através da Lei Municipal 241/1997, a qual estabelece as competências do Conselho nos seguintes termos:

Art. 2º - O Conselho terá as seguintes competências:

I- Zelar pelo cumprimento da legislação aplicável à educação e ao ensino;

II- Propor diretrizes educacionais;

III- Assessorar o governo municipal na formulação de políticas e planos educacionais;

IV- Propor escalas de prioridades na elaboração da proposta orçamentária da Secretaria Municipal de Educação

V- Emitir pareceres sobre questões de natureza educacional no âmbito da rede municipal de escolas e, para as demais redes, com base nas suas competências legais (CONCEIÇÃO DO JACUÍPE, 1997).

Essa lei sofreu três alterações na última década. A primeira ocorreu com a sanção da Lei nº 279/2000 que alterou os artigos 3º e 5º, instituindo o jeton de presença dos conselheiros. Assim, o artigo 6º determina que:

Os Conselheiros terão direito a jeton, no valor de 10% do salário mínimo vigente, em cada reunião que comparecer, correndo a despesa à conta da dotação orçamentária a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte (CONCEIÇÃO DO JACUÍPE, 2000b).

A segunda alteração foi feita com a sanção da Lei Municipal nº 359/2004 que alterou a composição do Conselho, determinando a inserção de um representante do Sindicato dos Trabalhadores em Educação (APLB - SINDICATO) e a não convocação de um representante do ensino público estadual e privado de ensino, como era instituído na lei anterior. Com essa nova Lei, o Conselho Municipal de Educação passava a operar com representantes de 5 categorias, a saber: um representante da Secretaria Municipal de Educação, um de professores

e diretores das escolas públicas municipais, um representante de pais de alunos regularmente matriculados na rede municipal, um representante de especialistas em Educação da rede e um representante da entidade de classe, representativa dos trabalhadores em Educação (APLB-Sindicato).

A Lei Municipal nº 415/2007 deu nova redação à Lei Municipal nº 241/1997 definindo o Conselho enquanto “órgão normativo, consultivo, deliberativo e fiscalizador, acerca dos temas referentes à educação e ao ensino no município de Conceição do Jacuípe” (CONCEIÇÃO DO JACUÍPE, 2007). Foram inseridas novas funções para o Conselho e representantes de outras categorias para sua composição, ficando assim instituído no art. 3º:

O Conselho Municipal de Educação de Conceição do Jacuípe deve ser constituído por 16 membros nomeados pelo Executivo Municipal, sendo um conselheiro titular e outro suplente.

Nota-se com essa lei, um aumento no número de membros na representatividade das categorias, ficando o Conselho Municipal de Educação composto por um titular e um suplente das categorias, a saber: executivo, legislativo, escolas públicas estaduais, escolas privadas, do conselho tutelar, caixas escolares das escolas públicas municipais, do sindicato APLB e da Secretaria Municipal de Educação. Embora tenha sido ampliada a possibilidade de representações, essa lei não faz referência à participação de pais de alunos regularmente matriculados na rede municipal, como na Lei anterior.

Sobre a efetividade das ações do Conselho Municipal de Educação de Conceição do Jacuípe, segundo o representante da Secretaria de Educação, não foram encontrados nenhum documento quando assumiu a função em 06 de maio de 2013.

Outro movimento que marca o processo de organização do Sistema Municipal de Educação em Conceição do Jacuípe refere-se ao processo de municipalização, induzida de forma mais direta a partir da Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) (BRASIL, 1996), mas também através de estratégias regionais de transferência de responsabilidade de escolas da rede estadual para a rede municipal. Como resultado do movimento de reordenamento das funções do Estado, na década de 90, a política educacional brasileira passou por uma série de mudanças nas formas de gestão e de financiamento. Dentre essas mudanças, a municipalização do ensino fundamental destacou-se no Estado da Bahia por meio de algumas ações desencadeadas com a criação da Superintendência de Articulação Estado-Município

(SUPAM), do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município e do Programa de Integração das Redes de Ensino Estadual e Municipal (OLIVEIRA, 2006).

Em Conceição do Jacuípe, os movimentos para municipalização do ensino fundamental iniciaram em 2006, com a sanção da Lei nº 370/2006, a qual autorizou o poder executivo a assinar convênios visando à implementação da municipalização do ensino fundamental.

Art. 1º - Fica o Chefe do Poder Executivo autorizado a celebrar, em nome do Município convênios com o Estado da Bahia, visando à implementação da municipalização do ensino fundamental, mediante a transferência de unidades escolares de rede estadual para a Gestão Municipal, segundo a diretriz estabelecida pela Secretaria de Educação do Estado (CONCEIÇÃO DO JACUÍPE, 2004).

No ano seguinte a Lei Municipal nº 398 de 14 de junho de 2007, reitera as indicações acima ao estabelecer em seu artigo 1º, que:

Art. 1º - Fica o Chefe do Poder Executivo autorizado a celebrar, em nome do Município, convênios com o Estado da Bahia, visando à implementação da municipalização do Ensino Fundamental, mediante a transferência de unidades escolares, especificamente, a Escola de 1º Grau Sérgio Cardoso e o Grupo Escolar Profª Laura Ribeiro Lopes da rede estadual para a Gestão Municipal, segundo as diretrizes estabelecidas pela secretaria da Educação do Estado (CONCEIÇÃO DO JACUÍPE, 2007).

Além da transferência de unidades escolares os documentos sinalizam os encaminhamentos para lotação do corpo docente das instituições através da negociação com a Secretaria da Educação do Estado para a cessão temporária dos profissionais.

Sobre a gestão dos estabelecimentos de ensino foram encontrados dois documentos que nos ajudam a compreender os processos da seleção e atividades: a Lei Municipal nº 323 e o memorial das ações da Secretaria no período de 2009 a 2012.

A Lei municipal nº 323/2002 concede ao poder executivo autorização “Pro-tempore” para nomeação de dirigentes de escolas no município, conforme estabelecido no art. 1º:

Haverá eleições diretas nas escolas municipais para Diretor e Vice-Diretor. Se na realização das eleições, as vagas não forem totalmente preenchidas, por falta de candidatos, fica o poder Executivo autorizado “Pró- Tempore” a preenchê-las, nomeando outros professores para as vagas remanescentes (CONCEIÇÃO DO JACUÍPE, 2002).

Embora a Lei Orgânica tenha estabelecido uma gestão baseada nos princípios da gestão democrática, essa prática de nomear diretores e vice-diretores permanece até hoje. Os

gestores das escolas municipais exercem cargos de confiança, sendo que a escolha destes está relacionada ao apoio dado à gestão municipal em exercício e nem sempre há exigência de formação em Magistério.

O memorial das ações da Secretaria no período de 2009-2012 descreve as ações quanto à democratização do acesso e permanência dos estudantes da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos (EJA) na escola; democratização da gestão da educação; inovações na educação de jovens e adultos; encontros e cursos de capacitação e desenvolvimento da educação municipal; sobre a educação inclusiva; estruturação das escolas municipais e sobre programas e projetos oferecidos pelo município. Tomemos, pois, como foco na análise desse documento as ações voltadas para a democratização da gestão da educação.

Após listar as ações sobre os aspectos supracitados o documento sinaliza algumas sugestões para que o (s) próximo (s) gestor (es) do município, a partir de 2013, continuem implementando ações para melhoria da qualidade da educação no município. Dentre as sugestões sinalizadas sobressaem algumas relacionadas à gestão das escolas, como se pode notar a seguir:

- Definir as atribuições do diretor, considerando sua função articuladora entre a política municipal de Educação, os profissionais da unidade, as famílias e a comunidade;
- Adotar um processo de avaliação periódica do Diretor, inclusive com a participação da comunidade;
- Estabelecer mecanismos de seleção de Diretores por processos democráticos, evitando que interesses políticos prevaleçam (CONCEIÇÃO DO JACUIPE, 2012. p. 13).

Diante dessas sinalizações percebemos uma fragilidade no que se refere às funções dos dirigentes escolares. As ações dos gestores são orientadas pela Secretaria, ficando estes dependentes de seu posicionamento quanto a questões simples como por em ação as atividades de um programa ou administrar as verbas da instituição. Um fato exemplar dessa realidade se apresenta em uma das etapas deste estudo, na qual foi solicitada às escolas uma declaração para permissão do desenvolvimento deste e o texto do documento passou pelo crivo da Secretaria.

Limitar a participação dos outros sujeitos que fazem a educação acontecer é no mínimo arbitrário. Os gestores dos estabelecimentos de ensino estão mais próximos da realidade de suas respectivas comunidades de atuação, somado a isso, as escolas contam com Conselho escolar, que tem como função participar na tomada de decisões sobre os rumos da

educação para as crianças atendidas. A performatividade e competitividade também são marcantes nas ações do governo para a educação. Se por um lado há a intenção de controlar as ações dos gestores nas escolas, por outro há uma forte tendência em evidenciar nas redes sociais, blogs e sites as que mais se destacam.

A partir da apresentação e análise desses quatro pontos abordados nos documentos encontrados na Câmara Municipal de Conceição do Jacuípe, podemos afirmar, que do ano 2000 a 2010 houve encaminhamentos para municipalização do ensino fundamental, evidenciados nas Leis nº 370/06 e nº 398/07; organização do Sistema Municipal de ensino evidenciado nas Leis nº 280/00, nº 397/07 e do projeto de Lei nº 392/2007; do Conselho Municipal da Educação, evidenciado nas Leis nº Lei nº 241/97, 279/2000, 359/2004 e 415/2007. Sendo assim, as propostas de mudança da realidade apresentadas nesses documentos revelam um avanço no que diz respeito ao reconhecimento da necessidade de buscar uma educação de qualidade, pois, embora as ações dos sujeitos ainda tenham caminhado lentamente notamos que há um esforço em consolidar essa educação.

É imprescindível, portanto, o entendimento de que todos podem (e devem) exercer sua cidadania, de modo a contribuir para a construção de uma sociedade justa e igualitária e para a desmitificação de que a administração pública deve ser exercida apenas pelos políticos. As mudanças aqui apresentadas já indicam a forma de organização do Sistema Municipal de Educação, mas ainda não visualizamos as características específicas da implantação do ensino fundamental a partir da ampliação da sua duração de oito para nove anos. É do que trataremos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 2

DA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO SISTEMA MUNICIPAL À ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS

Este capítulo aborda os processos vividos no âmbito da gestão do sistema municipal de educação de Conceição do Jacuípe para a implantação do ensino fundamental de nove anos, bem como nas escolas pesquisadas, tendo em vista a organização do trabalho pedagógico e as concepções que orientaram esses processos.

2.1 O MUNICÍPIO E O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Os primeiros movimentos para implantação do Ensino Fundamental de nove anos no município ocorreram em 2007, através do Projeto de Lei nº 392, citado anteriormente. O mesmo dispõe sobre a organização do sistema municipal de ensino e orienta para a nova forma de organização da educação básica. Como estratégia de reorganização do Ensino Fundamental estabelece em seu artigo 11, que

Art. 11 O Conselho Municipal de Educação fixará normas visando adaptações necessárias ao Sistema Municipal de Ensino em decorrência das Leis 10.172/01, 11.114/05, 11.274/2006, 9.424/96, 9.475/97, 10.639/2003, 10.709/2003, 10.539/2003, 10.793/2003, 10.328/2000, Lei 11.183/2005, incluindo as alterações pertinentes à Lei 9394/06 num prazo de 90 (noventa) dias a contar da data de publicação dessa Lei (CONCEIÇÃO DO JACUÍPE, 2007).

Em observância ao artigo supracitado o Conselho Municipal de Educação elaborou em 2008 a Resolução nº 02 e o Parecer nº 002 para orientar os agentes educacionais sobre a nova proposta do governo federal. Segundo uma funcionária da Secretaria, em diálogo informal, as orientações foram dadas via reuniões e palestras com gestores das instituições municipais. Em contato com as gestoras das escolas pesquisadas tal informação foi ratificada, embora a maioria delas não lembrasse do conteúdo dessas reuniões.

A Resolução nº 002 de 26 de março de 2008, regulamenta a implantação do ensino fundamental com duração de nove anos no Sistema Municipal de Ensino, abordando-a enquanto política afirmativa de equidade social. O documento estabelece conexão com os pressupostos do CNE ao sinalizar aspectos como a referência à infância, idade de corte para matrícula no primeiro ano do ensino fundamental, a articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental e revisão do PPP.

Na referida resolução, assim como nos documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação, a infância é entendida como uma fase de potencialidades e que por isso, o ensino fundamental aos seis anos deve favorecer o desenvolvimento e a formação integral do educando nas dimensões física, cognitiva, afetiva e psicossocial, atentando também para as experiências próprias das crianças. O Art. 3º, parágrafo 1º da Resolução nº 002/2008 estabelece que

O ingresso no Ensino fundamental aos 6 (seis) anos de idade terá como referência a infância, objetivando o desenvolvimento e a formação integral do educando, nas dimensões física, cognitiva, afetiva e psicossocial, bem como as experiências próprias das crianças, assegurando-lhe a continuidade e sua participação no processo educativo nos anos subsequentes (CONCEIÇÃO DO JACUIPE, 2008)

A atenção à infância como referência para a inserção da criança de seis anos no Ensino Fundamental também é sinalizada por Kramer (2007). A autora enfatiza que refletir sobre a infância é condição para organizar o trabalho na creche e na escola e para repensar o currículo.

Sobre a organização do trabalho pedagógico, o documento estabelece que as escolas devem compatibilizar a nova proposta às especificidades das crianças de seis anos, em termos de recursos humanos, organização do tempo e espaço escolar, materiais didáticos, mobiliário, acervo bibliográfico e equipamentos, o que conseqüentemente implica na elaboração de um novo PPP. Tal perspectiva dialoga com as orientações emanadas do Ministério da Educação que ressaltam o desenvolvimento de situações didáticas que assegurem aos sujeitos o desenvolvimento de suas capacidades físicas, motoras, psicológicas, cognitivas e emocionais (BRASIL, 2007).

As crianças, segundo a Resolução nº 002/2008, deverão ser matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental com seis anos completos ou que venham a completar até 30 de abril do ano letivo em curso, independente de haver frequentado a Educação Infantil. As que

DA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO SISTEMA MUNICIPAL À ORGANIZAÇÃO DO
TRABALHO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS

estiverem cursando a Educação Infantil e completar seis anos após o dia 30 de abril não poderão ingressar no Ensino Fundamental.

Em seu art. 8º a transição gradativa do ensino fundamental de 8 (oito) anos para o ensino fundamental de 9 (nove) anos foi abordada, atentando para a coexistência dos dois currículos, conforme orientação do Ministério da Educação.

Art. 8º - A ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos, por ser gradativa, embora utilize a partir de 2008 nomenclatura citada no inciso III, apresentará a coexistência do currículo com duração de 8 (oito) anos com o currículo com duração de 9 (nove) anos.

Embora o Conselho Municipal de Educação tenha elaborado essa Resolução, o Parecer nº 002 de 18 de abril de 2008 assinala que “a Rede Municipal de Ensino matriculou crianças de 6 anos no ensino fundamental no ano de 2007, sem ter feito as adequações pedagógicas e administrativas necessárias” (CONCEIÇÃO DO JACÚIPE, 2008) fato que revela necessidade de maior articulação entre os órgãos e a precipitação na inserção dessas crianças nas instituições escolares.

Considerando que o prazo para que os municípios implantassem o ensino fundamental de nove anos foi 2007 e 2010, analisemos o número de matrículas feitas na rede municipal de ensino neste ano e em 2011 (um ano após encerramento do prazo estabelecido em Lei). As tabelas 08 e 09 apresentam a matrícula inicial, situação de domicílio, dependência administrativa, níveis e modalidade do ensino, de Conceição do Jacuípe.

Tabela 8: Matrícula inicial, situação de domicílio, dependência administrativa, níveis e modalidade do ensino - Conceição do Jacuípe – 2007 - 2011

Situação de domicílio	Dependência administrativa	Níveis e modalidade de Ensino	Nº de matrícula				
			Ano				
			2007	2008	2009	2010	2011
Rural	Estadual	Educação de Jovens e Adultos	.....	.....	.....	.....	.....
		Ensino Fundamental	.....	.....	.....	.....	.....
		Ensino Médio	.....	.....	.....	.....	.....
	Municipal	Educação Infantil	88	96	87	92	114
		Educação de Jovens e Adultos	75	40	19	19	75

DA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO SISTEMA MUNICIPAL À ORGANIZAÇÃO DO
TRABALHO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS

		Ensino Fundamental	267	272	272	250	295
	Privada	Educação Infantil	-----	36	38	50	23
		Ensino Fundamental	-----	15	-----	-----	-----
Urbana	Estadual	Educação de Jovens e Adultos	1.045	1.129	783	665	688
		Ensino Fundamental	1.680	1.564	1.502	1.250	1.208
		Ensino Médio	1.209	1.212	1.292	1.319	1.250
	Municipal	Educação Infantil	594	619	600	603	728
		Educação de Jovens e Adultos	518	391	449	457	390
		Ensino Fundamental	2.361	2.469	2.595	2.412	2.448
	Privada	Educação Infantil	626	557	658	585	606
		Ensino Fundamental	938	1.213	1.187	1.325	1.415
Ensino Médio		133	145	152	163	184	

Fonte: SEI (2012)

Da análise da tabela 06, podemos inferir que de 2007 a 2011 houve aumento significativo da matrícula de Educação Infantil municipal da zona rural, com aumento de aproximadamente 30%, enquanto na zona urbana o aumento foi de 23%. Quanto ao percentual de matrículas no ensino fundamental municipal houve um aumento de aproximadamente 4%, enquanto no estadual houve um decréscimo de 39%. Esse decréscimo no percentual de matrículas na rede estadual pode ser relacionado à política de municipalização do Ensino Fundamental, iniciada em 2006, mas percentuais registrados indicam que a municipalização não gerou uma matrícula na rede municipal proporcional à redução do número de vagas nas escolas estaduais. Quando se compara esses dados com a rede privada, que teve um acréscimo de 51% nas suas matrículas, observa-se que ao invés de municipalização houve uma super privatização, em detrimento do fortalecimento da educação pública.

Para atender a demanda o município, em 2011, dispunha de 26 instituições, organizadas conforme tabela abaixo, e contava com um quadro de docentes composto por 159 professores, atuando na educação infantil e no ensino fundamental.

DA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO SISTEMA MUNICIPAL À ORGANIZAÇÃO DO
TRABALHO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS

Tabela 9: Número de estabelecimentos, por localização, dependência administrativa - Conceição do Jacuípe - 2007 - 2011

Situação de domicílio	Dependência administrativa	Níveis de ensino	Nº de estabelecimentos				
			Ano				
			2007	2008	2009	2010	2011
Rural	Estadual	Educação de Jovens e Adultos	.....	.....	.....	.....	....
		Ensino Fundamental	.....	....	....	....	....
		Ensino Médio	.....	.....	.....	.....
	Municipal	Educação Infantil	6	6	6	6	7
		Educação de Jovens e Adultos	2	2	1	1	3
		Ensino Fundamental	6	6	6	6	7
Privada	Educação Infantil	-----	2	2	2	1	
	Ensino fundamental	-----	1	-----	-----		
Urbana	Estadual	Educação de Jovens e Adultos	4	4	4	3	3
		Ensino Fundamental	5	5	5	4	4
		Ensino Médio	2	2	1	1	1
	Municipal	Educação Infantil	13	12	12	9	9
		Educação de Jovens e Adultos	8	8	8	7	5
		Ensino Fundamental	17	17	17	17	18
	Privada	Educação Infantil	9	10	10	10	8
		Ensino Fundamental	11	11	11	11	10
		Ensino Médio	2	12	2	2	2

Fonte: SEI (2012)

Ainda em 2008, foi aprovado o Plano Municipal de Educação (PME). O referido documento possui algumas tabelas e dados incompletos, mas oferece subsídio para pensarmos as ações para o ensino fundamental no decênio 2010-2020.

Sobre o ensino fundamental de nove anos o documento sinaliza que

Conforme as disposições do Plano Nacional de Educação, em 2001, o município, a partir do ano de 2010, passa a oferecer obrigatoriamente o ensino fundamental de 9 anos em todas as escolas públicas e privadas.

A oferta obrigatória do Ensino de 9 anos tem como principal objetivo a formação básica do cidadão (CONCEIÇÃO DO JACUÍPE, 2010. p.27)

DA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO SISTEMA MUNICIPAL À ORGANIZAÇÃO DO
TRABALHO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS

O mesmo aponta como objetivos e metas para o ensino fundamental, dentre outros aspectos:

1. Implementar a Lei do Ensino Fundamental de Nove Anos na rede municipal até 2010;
2. Assegurar que em um ano todas as escolas municipais tenham elaborado seus projetos políticos pedagógicos, em acordo com as Diretrizes Curricular Nacionais e Propostas Pedagógicas do Sistema Municipal de Ensino; [...]
11. Garantir políticas que assegurem a educação para a diversidade, considerando as peculiaridades de cada um dos diferentes grupos sociais que compõem as escolas do município no prazo de dois anos (CONCEIÇÃO DO JACUÍPE, 2010. p. 44).

Sobre a proposta pedagógica, a ser oferecida com a nova forma de organização do ensino fundamental, o Plano Municipal de educação 2010 – 2020 aponta como uma das metas:

2. Definir proposta pedagógica para o ensino fundamental de 9 anos, contendo o diagnóstico da escola, os valores que orientam a prática educativa, objetivos e proposta curricular, sob a forma de padrões de desempenho, e as metas de desempenho a serem alcançadas pelos alunos, com instrumento de acompanhamento e avaliação dos resultados (CONCEIÇÃO DO JACUÍPE, 2010. p. 43).

Como podemos perceber os documentos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação estão em sintonia com os pressupostos da política do MEC de ampliação da escolaridade obrigatória quanto à idade de corte, à perspectiva de transição gradativa do ensino fundamental de oito para nove anos e ao sinalizar para uma proposta de organização pedagógica vinculada a aprendizagem do aluno em todas as dimensões do desenvolvimento (físico, psicológico, intelectual e social). Entretanto, em diálogo informal com dirigentes de algumas das instituições do município pode-se constatar que estas não receberam, nem tiveram ciência da existência dos documentos elaborados pelo conselho Municipal de Educação de Conceição do Jacuípe. Como já assinalado anteriormente, segundo as gestoras escolares contatadas, todas as orientações sobre a política em foco foram dadas mediante reuniões na própria Secretaria de Educação. Sobre o conteúdo dessas reuniões e a sua implementação nas escolas, observou-se percepções divergentes entre as gestoras, como podemos observar nos recortes abaixo:

Teve uma jornada, uma jornada pedagógica lá no Paroquial e nessa reunião que a gente ficou sabendo [...] deram assim, um alinhavo por cima, mas uma orientação clara não teve não (vice-diretora – Escola 2).

DA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO SISTEMA MUNICIPAL À ORGANIZAÇÃO DO
TRABALHO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS

foi um tumulto para a cabeça de todo mundo. Todo mundo ficou (pausa). Foi quando foram chamadas algumas pessoas para explicar e mesmo assim a gente não conseguia entender. Ficamos ainda um bocado de tempo sem entender esse projeto, como operar, como resolver, como fazer. Muito documento foi feito errado porque não era para colocar primeiro ano e a gente matriculou. Foi uma maluquice total (Vice-diretora – Escola 1).

Não nos foi oportunizado acesso ao livro de atas dessas reuniões, mas podemos perceber que, no que diz respeito aos encaminhamentos das ações nas instituições, os gestores foram os encarregados de emitir as informações para suas respectivas equipes. Há indícios também de que não houve contato direto da Secretaria com os outros sujeitos educacionais (pais, professores e coordenadores pedagógicos) nas escolas para apresentação dos documentos que orientam a mudança no ensino fundamental. A coordenadora da Escola 2, durante entrevista, afirmou que

Eu entrei em 2010, no final, nesse período já não tinha mais escola trabalhando com o fundamental de oito anos. Todas já estavam trabalhando com o ensino fundamental de nove anos. Ao menos quando entrei já não se discutia mais essa ampliação. Já tinham documentos que traziam isso. Essa Lei. Eu não me recordo de nenhuma escola que ainda estivesse nesse processo. Porque teve um seminário, na Câmara de vereadores, no início do ano, numa Jornada pedagógica, onde veio o palestrante falando dessa lei, quais eram as modificações existentes apresentou esse material do MEC. Isso foi antes de 2010, eu fui como ouvinte e quando eu ingressei na Secretaria de Educação a gente não teve mais nenhuma informação, mais nenhum curso específico para essa ampliação. Porque já estava considerado cumprido [...] Porém, atualmente eu observo que os documentos dessa época continuam antigos; transferência desse período ainda continua como série. Sabe por quê? Recentemente eu vi um documento em uma escola aqui do município, esse documento, ele foi deferido há dois anos e nesse documento de 2012 estava constando como série. E eu ainda questionei na escola que para mim o documento estava errado porque se estava dentro desse processo de nove anos não era para estar mais como série e sim como ano, mas eu não sei se foi nesse período de transição, mas 2012? 2012 já tinham implantado (Coordenadora Pedagógica da Escola 2).

Notamos no depoimento da Coordenadora da Escola 2 a menção a apenas um palestrante, responsável por dialogar com os participantes da jornada sobre a ampliação do Ensino Fundamental, sendo este, externo à Secretaria Municipal de Educação. Entretanto, no depoimento da vice-diretora da Escola 1, identificamos a participação de mais de um palestrante. Durante entrevista a vice-diretora da Escola 1, informou que

[...] teve a reunião na Jornada Pedagógica. Veio aquele monte de pessoas para cá para fazer o Seminário e dizer que tinha mudado que ia acontecer assim, assim e

DA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO SISTEMA MUNICIPAL À ORGANIZAÇÃO DO
TRABALHO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS

assim. A gente recebeu aquele pacote e pronto. Cada um se virou nas suas escolas (Depoimento da vice-diretora da Escola 1).

Os depoimentos desta vice-diretora, da Escola 1, e da coordenadora pedagógica, da Escola 2, indicam alguns conflitos gerados por essa mudança, tais como: a compreensão de que documentação da escola deveria constar apenas anos e não mais série, mas não atentando que o município estava em período de transição do Ensino Fundamental de oito para nove anos; o entendimento de que se tratava de um pacote a ser implantado; a indicação de que “cada um se virou em suas escolas”. Tais conflitos sinalizam para um certo distanciamento dos órgãos competentes com as instituições escolares, particularmente no que concerne à formação de entendimentos sobre a proposta e as estratégias para a sua implementação. É expressão desse distanciamento a revelação, por parte dos profissionais, de que não tiveram acesso aos documentos elaborados pelo Conselho Municipal de Educação, como podemos constatar, por exemplo, no depoimento da professora do primeiro ano da Escola 1. Ao ser questionada sobre o acesso a esses documentos, a entrevistada revelou que

Se teve [o documento] está aí na Secretaria guardado em alguma gaveta que não repassou para gente. Eu não tenho conhecimento (Depoimento da professora do primeiro ano da Escola 1).

Outro aspecto inquietante captado durante as entrevistas foi a maneira como as gestoras, coordenadoras e professoras reagiram a algumas perguntas que remetiam ao processo de implantação da Lei, pois, a maioria demonstrou que lembrava de forma vaga dessa experiência.

A dificuldade de implementação de uma política não é uma característica apenas do município em foco, mas também foi experimentada em outros contextos, a exemplo do que foi relatado nos estudos de Saveli (2008), Maia e Camilo (2009) Silva e Scaff (2010), Arelaro, Jacomini e Klein (2011). Assim, percebe-se que a implantação do ensino fundamental de nove anos, em diferentes lugares, vem reiterando a cultura da imposição das políticas públicas brasileiras “de cima para baixo”, e muitas vezes sem dar conta de responder às reais necessidades da sociedade. Em reflexão sobre a gênese do Estado brasileiro Coutinho (2006) pontua a necessidade de reconstrução do espaço público. Um novo espaço onde,

a dimensão do público deverá também incluir os organismos da sociedade civil, o que implica aumentar os mecanismos de participação, de socialização da Política, lutando por construir os meios e os caminhos pelos quais o aprofundamento da democracia nos conduza não apenas a um novo modelo de Estado, mas também a uma sociedade de novo tipo, à sociedade socialista, única capaz de garantir as condições de um efetivo predomínio do interesse público na esfera da vida social e política (COUTINHO, 2006. P. 96).

Como sugere o autor, aumentar os mecanismos de participação, de socialização da política, para todos os sujeitos envolvidos nos processos de mudança, se constitui numa forma democrática de conduzir as ações que determinam os ritmos e caminhos de uma sociedade.

Ante o exposto, o esforço em compreender o processo de implantação do ensino fundamental de nove anos no município, nos permite inferir que houve pouco engajamento da Secretaria para inserir todos os sujeitos escolares no processo de implantação dessa política, o que nos leva a pensar como as equipes nas diferentes instituições da rede se articularam para atender a demanda.

Uma incursão em instituições da rede para análise dessas ações torna-se uma alternativa para melhor compreensão desse processo, como veremos a seguir. Antes, porém, serão apresentadas as escolas que colaboraram para o confronto entre níveis da organização do trabalho pedagógico.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS

Entendo o espaço escolar como um ambiente de aprendizagem social, afetiva e cognitiva, haja vista a sua implicação na organização, na promoção de relações pessoais entre os diferentes sujeitos, na construção do conhecimento, no desdobramento de movimentos de discussão e luta. Essa valorização está intimamente ligada à criação de um ambiente propício para a organização de situações didáticas para as crianças. Gandini (1999) defende que

[...] o ambiente precisa ser flexível; deve passar por uma modificação frequente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas na construção de seu conhecimento. Tudo o que cerca as pessoas na escola e o que usam – os objetos, os materiais e as estruturas – não são vistos como elementos cognitivos passivos, mas, ao contrário, como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela (GANDINI, 1999, p. 157).

Nessa direção, a forma como esses espaços são pensados/organizados e como os objetos são dispostos neles, revela o modelo educativo adotado e a maneira como são pensados os sujeitos que neles interagem, pois, cada espaço carrega em si os registros dos diferentes grupos sociais, nas diferentes sociedades. Assim, analisar esses espaços ultrapassa a mera descrição da estrutura da escola, mas as intencionalidades implícitas em cada contexto.

Silva, Uzeda e Almeida (2011) ao discutirem espaço no contexto do Ensino Fundamental de nove anos abordam a relação entre espaço social e espaço escolar evidenciando a necessidade de se discutir essa categoria para além da estrutura da escola pondo em relevo também os aspectos subjetivos implícitos no mesmo. As autoras nos alertam sobre os riscos que incorremos ao discutir esses espaços sem refletir “as relações de poder, a cultura, a ordem, a subversão da ordem, os valores cultivados e as relações sociais em sua complexidade” (SILVA; UZEDA; ALMEIDA, 2011. p. 165).

Assim, analisaremos os espaços escolares que contribuíram para o confronto entre níveis de organização do trabalho pedagógico para além de sua estrutura arquitetônica. As observações foram agendadas com as gestoras e professoras da seguinte maneira: na Escola 1 as observações ocorreram dias de quarta-feira e quinta-feira e na Escola 2, dias de terça-feira e de quinta-feira, em um período de três meses.

2.2.1 A escola 1

A Escola 1, amparada pelo Ato de Criação nº 8459, publicado no Diário Oficial em 15 de setembro de 1984 (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA, 2012. p. 7), está situada na zona urbana de Conceição do Jacuípe, há aproximadamente 1,5 km do centro. Possui ampla extensão territorial, piso e paredes conservados, quatro pavilhões e áreas de lazer. Sua estrutura é composta por treze salas de aula, uma cozinha, um refeitório, cinco banheiros (dois masculinos, dois femininos e um adaptado para pessoas com deficiência física), uma biblioteca, um almoxarifado, um laboratório de informática, pátio coberto, pátio descoberto, parque infantil e canteiros com algumas plantas ornamentais.

As salas de aula são amplas e ventiladas. Possui mobiliário adequado ao tamanho das crianças, mesa e cadeira para uso das professoras, varais e brinquedos (nas salas de Educação Infantil), prateleiras para organização dos materiais de uso pessoal e coletivo das crianças,

filtros e copos disponibilizados em bandejas, quadro, ventiladores e espaço reservado para leitura intitulado “Cantinho de leitura”. Na sala onde foi realizada a coleta de dados, além dos itens já listados, há cartazes com textos trabalhados, números, calendário. Um aspecto que merece atenção é que nenhum dos cartazes expostos nesta sala foi confeccionado pelas crianças. Podemos inferir a partir disso uma fragilidade quanto à valorização das produções dos alunos.

A cozinha é espaçosa e higienizada: possui freezer, geladeira, fogão, utensílios (pratos, panelas, talheres) e é acoplada com o refeitório que possui capacidade para atender ao conjunto dos estudantes matriculados em cada turno/ turma. O refeitório é utilizado apenas na hora do almoço, pois, os lanches são servidos na própria sala. Segundo a professora, essa prática é utilizada para otimizar o tempo didático, uma vez que, conduzir as crianças ao refeitório e reconduzi-las à sala demanda muito tempo. Assim, na hora do lanche as serventes levam os alimentos (geralmente biscoito e suco ou mingau) nas salas, em bandejas.

Os banheiros estão sempre limpos e adequados ao tamanho das crianças. O banheiro projetado para pessoas com necessidades especiais, entretanto, também é utilizado para guardar objetos que não são usados diariamente (caixas com objetos diversos, cadeiras) embora não interfira no acesso e uso do banheiro.

A biblioteca é pequena, com capacidade para atender pequenos grupos de crianças. Possui em sua maioria livros didáticos para suporte do professor. No período de coleta de dados não houve uso do espaço para identificação da dinâmica elaborada pelos docentes. É possível refletir a partir disso sobre a efetividade do projeto de leitura elaborado na instituição, pois, o “Cantinho de Leitura” da sala observada também não foi utilizado durante o processo de observação. Na biblioteca há uma porta que dá acesso ao almoxarifado, mas não foi oportunizada a exploração.

O pátio coberto possui móveis, desenhos feitos por adultos e artes das crianças, produzidas durante os projetos pedagógicos desenvolvidos. No pátio descoberto fica o parque infantil composto por balanços, gangorra, escorregadeira, carrossel, casinha de madeira. Além dos brinquedos, a areia também é utilizada para diversão das crianças, entretanto, a aparência e odor emanados revelam precário cuidado no tratamento deste item. A instituição também conta com acesso à internet para alunos e professores, esgoto sanitário, coleta do lixo, abastecimento de água e energia.

A estrutura ora apresentada é resultado de uma reforma realizada em 2009, para atendimento das crianças em tempo integral. A partir deste ano, a instituição passou a ser considerada escola piloto por ter sido pioneira, no município, no atendimento às crianças de 2 anos e 6 meses a 6 anos, em tempo integral (de 7h30min às 17h). Antes da reforma a escola atendia alunos da Educação Infantil à 4ª série.

Em 2014, matriculou 327 crianças sendo: 122 crianças matriculadas na Creche; 151 crianças, na pré-escola e 54 crianças no Ensino Fundamental (duas destas atendidas na sala de recursos multifuncionais com uma professora habilitada ao atendimento às necessidades educacionais especiais do aluno). Em 2014 todas as salas de aula contavam com uma professora e uma auxiliar evidenciando sintonia, em partes, com a proposta da bi-docência, sinalizada em seu PPP. Diz-se, em partes, devido ao fato de a maioria das auxiliares não possuir formação na área de educação.

A proposta de bi-docência sinalizada no PPP está associada à proposta de educação inclusiva da escola e justificada como facilitadora do processo de aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais, em classes regulares, mas a ação das profissionais sem formação adequada, como auxiliar de turma, fica limitada apenas ao cuidar. Por exemplo, ir ditando as letras para as crianças que precisam de um tempo didático maior para cumprir as tarefas enquanto a professora regente segue as atividades posteriores; ir chamar a criança que saiu da sala no horário das atividades; chamar as crianças que demoram na área após ter solicitado ir ao banheiro; organizar e até mesmo limpar a sala após o lanche das crianças.

A equipe de apoio da instituição, composta por sete profissionais, possui um porteiro, uma secretária, duas digitadoras, duas zeladoras e duas cozinheiras (sendo que uma das zeladoras também auxiliava a cozinheira). As gestoras são pedagogas e tem longa carreira na educação do município, com atuação tanto na docência quanto na gestão. Segundo elas, as atividades desenvolvidas pela/na instituição são discutidas e analisadas por professoras e coordenadora, sendo solicitada, quando necessário, a participação do Conselho Escolar.

A maneira como se dá a tomada de decisões na instituição, denota a frágil atuação do Conselho Escolar, ao participar da tomada de decisões somente quando solicitado. O Conselho escolar tem que se fazer presente, pois, sua atuação possibilita a implementação de processos e práticas de participação coletiva fortalecendo a interação de toda a comunidade escolar, no interior da escola. Assim, a participação esporádica do Conselho escolar na Escola 1 revela um hiato entre a proposta de gestão democrática defendida pela instituição e a gestão

exercida de fato. Tal análise está embasada no entendimento de que uma gestão democrática parte do princípio de que uma educação pública de qualidade se efetiva não apenas entre gestores e professores, mas também com a comunidade externa; e constitui-se, sobretudo, como um processo político da comunidade. É importante destacar aqui a forma como se apresenta a gestão da escola como também reforçar a importância dos Conselhos Escolares na gestão da educação pública. Chaves (2012) ao discutir a compreensão dos membros do conselho escolar de uma escola municipal de Salvador sobre o processo de participação na implementação do Ensino Fundamental de nove anos, traz uma abordagem histórica do processo de luta para a inserção da comunidade na gestão da “coisa pública” e defende que:

os conselhos escolares são [...] instrumentos para se instaurar uma prática da gestão democrática e participativa, não mais pautada no individualismo e na lógica do mercado e do consumo, mas, essencialmente, construída a partir de relações coletivas de solidariedade e consciência crítica que redefinem as relações políticas no interior da escola e da sua comunidade (CHAVES, 2012, p. 102).

A participação da comunidade contribui para o direcionamento das ações da escola, pois, se cada estudante que nela adentra leva consigo um pouco do grupo a que pertence cabe a escola ouvir e interagir com esses sujeitos. É importante que o trabalho coletivo na escola seja reconhecido “como esforço dos vários sujeitos que compõem a instituição, que reúnem ‘forças’, isto é, ideias, valores, saberes para a construção de conhecimentos e práticas de cooperação tendo em vista a formação dos educandos” (OLIVEIRA, 2013. p. 169).

Sobre as características do grupo atendido na instituição em foco, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP classificam a escola no nível 4, a partir do Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica – INSE. É oportuno esclarecer que este indicador é calculado a partir do nível de escolaridade dos pais, da posse de bens, da renda familiar e de serviços contratados pela família dos alunos, e construído a partir dos questionários contextuais da Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEBC), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nas escolas inseridas no nível 4 os alunos declaram possuir em suas casas

de modo geral, [...] bens elementares, como um rádio, uma geladeira, um ou dois telefones celulares, um banheiro [...] dois ou mais televisores em cores; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); bens suplementares, como freezer, um telefone fixo e um carro; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal está entre 1 e 2 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o

ensino fundamental, podem ter concluído ou não o ensino médio, mas não completaram a faculdade (IDEBESCOLA, 2014).

A realidade socioeconômica apresentada acima nos leva a refletir sobre o trabalho pedagógico pensado nessa escola, aspecto que será tratado no próximo tópico. Sendo a escola e a família os principais grupos sociais dos quais os sujeitos fazem parte e considerando que os grupos atendidos na referida instituição são maioria de famílias pouco instruídas fica mais gritante ainda a importância da escola na promoção de uma proposta que possibilite a esses sujeitos a reflexão sobre a realidade vivida e a busca de soluções para a superação dessa realidade.

2.2.2 A escola 2

A Escola 2 também está situada na área urbana da cidade, porém mais distante do centro. Surgiu da iniciativa de duas professoras que utilizavam um dos cômodos da casa do Sr. Argemiro São Leão de Freitas para atender crianças de primeira e segunda série. A escola funcionava nos turnos matutino e vespertino e contava também com uma auxiliar de serviços gerais. Após dois anos de funcionamento houve a necessidade de um espaço maior para atender a todos os alunos, pois, a demanda havia aumentado. Em 1986, a escola recebeu a visita do então prefeito, Arlindo Ferreira que, ao analisar as condições das instalações, determinou a construção de um prédio próprio, com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A escola foi inaugurada em 20 de outubro de 1987 e iniciou as atividades no ano seguinte, recebendo o nome de um sargento muito influente e respeitado na cidade. Neste período, atendia turmas de 1^a e 2^a séries e possuía duas salas de aula, uma secretaria, dois banheiros e uma cozinha. Devido ao crescimento do número de alunos a escola ganhou mais uma sala e passou a atender crianças da alfabetização até a 4^a série (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA, 2012. p.5).

Em 2011 passou por mais uma reforma na estrutura física, a qual apresenta atualmente: 5 salas de aula, uma secretaria, uma cozinha, um parque infantil, um refeitório, um almoxarifado, um banheiro para funcionários, um banheiro feminino e um banheiro masculino (com dois compartimentos). Uma das salas supracitadas foi construída objetivando o funcionamento de uma sala de informática, mas devido o aumento da demanda de

matrículas foi destinada para as crianças do grupo 4 (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA, 2012. p. 5-6). Essas dependências são distribuídas em dois pavilhões.

As salas de aula são amplas, mas pouco iluminadas e arejadas. Possui piso e paredes conservados, mobiliário adequado ao tamanho das crianças, mesa e cadeira para professor, estantes para organizações dos livros, quadro, cartazes, calendário e alfabeto. Na sala de aula onde foi feita a coleta de dados, apenas duas das quatro lâmpadas funciona, o que compromete a iluminação do ambiente, pois, as janelas não são suficientes para promover a iluminação necessária, como também, a ventilação. Há cartazes nas paredes, todos confeccionados pelas professoras ou fornecidos pelas editoras dos livros didáticos, calendário, lista com o nome dos alunos das turmas atendidas nesta sala, um espaço intitulado “Cantinho de leitura”, no qual não há livros disponibilizados para exploração e nem é estimulado o uso desse espaço pelas crianças. Os livros didáticos das turmas são organizados em duas estantes, onde também são guardadas caixas com objetos diversos. Há uma mesa ao lado das estantes onde, além de livros didáticos, estão dispostos alguns livros de literatura, pouquíssimas vezes manuseados pelas crianças.

A secretaria funciona no mesmo espaço da diretoria. É pequena, possui dois computadores, duas impressoras postos em duas mesas, mesa e cadeiras da diretora e vice-diretora e três armários. Também possui pouca ventilação. O parque infantil fica no pátio descoberto e contém escorregadeira, casinha de madeira, carrossel, banquinho. Também nesta escola as crianças utilizavam-se da areia para se divertir, entretanto, nesta instituição a areia apresentava aspecto favorável ao uso das crianças.

O refeitório é acoplado com a cozinha que dispõe de geladeira, fogão, armários e utensílios (copos, talheres, panelas). O refeitório possui espaço insuficiente para atender as crianças, sendo uma alternativa utilizada pela equipe a organização de cadeiras e mesas no corredor, localizado entre os pavilhões. Neste corredor possui duas estantes com livros inutilizados, um bebedouro com alguns copos utilizados pelas crianças durante o período e uma lavanderia. No momento do lanche as crianças são convidadas a sentarem-se nas cadeiras onde esperam pelos lanches que são servidos por duas funcionárias. As crianças que terminam de lanchar vão para o recreio, momento em que utilizam esse mesmo espaço para brincadeiras como pega-pega e polícia-ladrão, o que causa certo transtorno, pois, ao correrem esbarram nas cadeiras das crianças que ainda não terminaram o lanche.

O almoxarifado fica ao lado do refeitório. É um espaço pequeno onde são guardados objetos inutilizados, materiais das oficinas do programa Mais Educação e outros materiais escolares. A equipe de apoio é composta por secretárias, cozinheiras, zeladoras e porteiro e dão suporte nos dois turnos de funcionamento da instituição.

Quanto ao nível socioeconômico da escola, a Escola 2 assim como a Escola 1, também insere-se no nível 4. Atualmente atende crianças da Educação Infantil ao 2º ano do Ensino Fundamental. Em 2014 (ano em que foi feita a coleta de dados), foram matriculadas 177 crianças: 41 na creche, 75 na pré-escola e 61 no Ensino Fundamental. Nesta instituição, apenas a Educação Infantil é atendida em tempo integral (8:00h às 17:00h). As outras crianças frequentam o turno oposto apenas dois dias na semana para participarem das oficinas do Programa Mais Educação⁷.

Todas as turmas de Educação Infantil contavam com professora e auxiliar, entretanto, durante o processo de coleta de dados foram percebidos alguns contratempos pela remoção de uma por parte da Secretaria de Educação, pedido de licença de uma professora regente da turma, o que acabou gerando alguns transtornos no atendimento às crianças. Na turma onde foi feita a coleta de dados ocorreu uma dessas situações. A turma era composta por trinta crianças de 6 e 7 anos. Com a ausência da professora auxiliar pode-se perceber certa dificuldade da professora em atender às crianças durante realização das tarefas, uma vez que maioria deles ainda não tinha conquistado autonomia para ler e realizar as tarefas propostas. Nesta instituição, assim como na Escola 1, nem todas as auxiliares possuíam formação na área de educação.

No que se refere à gestão da escola, ambas as gestoras são pedagogas e possuem longa carreira na educação do município, tanto na gestão como na docência. A vice-diretora foi uma das primeiras professoras a lecionar na instituição. Embora haja a proposta de uma gestão democrática, as ações das gestoras pautaram-se no cumprimento das indicações da Secretaria de Educação do município. Durante o período da pesquisa não pode ser percebido nenhum momento de articulação entre a gestão e o Conselho Escolar, que segundo as gestoras e de acordo ao próprio PPP, participa das reuniões, fiscaliza e avalia as ações. O Conselho desta instituição é composto pela diretora, vice-diretora, uma titular e uma suplente do segmento de

⁷ Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral (Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 16 de fevereiro de 2014).

professoras, pais e funcionários. O segmento dos alunos não tem representação, devido à idade das crianças dos grupos atendidos.

A partir dos cenários das duas instituições apresentadas podemos apontar aspectos significativos e problematizadores no que diz respeito às condições para atendimento das crianças de seis anos. A escola 1 se diferencia da Escola 2 por possuir uma estrutura arquitetônica maior, o ambiente que possui menor extensão é a biblioteca. Possui uma área extensa com cobertura e sem cobertura para as crianças brincarem quando essa oportunidade lhe é oferecida. Pode-se perceber também que a Escola 1 possui mais recursos apontados como facilitadores de novas experiências com as crianças, como notebook, data show, tela de projeção, jogos didáticos. Na Escola 2, as áreas externas, além da ocupada pelo parque, são estreitas. Possui apenas corredores que estabelecem divisas entre as salas e o refeitório e entre as salas e o parque infantil.

Em ambas as instituições as crianças de seis anos são atendidas com crianças da Educação Infantil, sendo o atendimento na Escola 1, da Educação Infantil ao primeiro ano do Ensino Fundamental e na Escola 2 da Educação Infantil ao segundo ano dessa etapa. As duas instituições foram reformadas para atendimento da Educação Infantil em tempo integral, resultado da proposta de reordenamento da rede municipal, em 2008 (segundo relatos de funcionários e ex-funcionários da Secretaria de Educação). Consideramos positivo o atendimento dessas crianças nesses espaços, haja vista a perspectiva de melhor atendimento à primeira infância.

Aliado aos traços comuns às duas escolas assinala-se o parque infantil, o mobiliário adequado às peculiaridades dos grupos e o refeitório. Entretanto, a forma como se dá o uso destes precisa ser revista. Sobre o parque infantil, enquanto na Escola 1 foi utilizado apenas uma vez, nos dias e período de coleta de dados, na Escola 2 as crianças utilizam todos os dias, mas sem nenhuma intencionalidade ou inferência da professora para além do controle e disciplina, pois, esse espaço é utilizado também como um dos recursos das “micropenalidades” que serão abordados no próximo capítulo. O refeitório da escola 1 é amplo e bem higienizado, entretanto, não é utilizado em todas as refeições oferecidas. Na escola 2, devido ao pouco espaço, só há possibilidade de utilizá-lo em pequenos grupos.

Outro aspecto em comum entre as duas instituições é a forma de organização das salas de aula observadas. Possuem mobiliário adequado ao tamanho das crianças e nas duas escolas são organizados da mesma forma: em uma fila de dois semicírculos. Possuem cartazes

disponibilizados pelo governo federal, através do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC⁸ e alguns produzidos pelas professoras, como o calendário, aniversariantes, Cantinho de leitura. Um fator que implica reflexão é que em nenhuma das duas salas havia produção feita pelos alunos o que demonstra um silenciamento ou hesitação quanto ao uso e valorização das expressões/produções infantis. Se entendemos que nossas ações possuem intencionalidade educativa e não valorizamos as expressões dos sujeitos com os quais interagimos, torna-se difícil para estes compreender que aquele espaço lhe representa, ou melhor, cria-se uma lacuna ao buscar entender para quem esse espaço foi pensado: se para atender uma exigência meramente burocrática ou para propiciar o envolvimento e expressão da identidade dos grupos atendidos.

2.3 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: DOS CONCEITOS AOS DOCUMENTOS

A organização do trabalho pedagógico será aqui discutida enquanto organização global do trabalho da escola, tendo no PPP, um dos seus vetores. Nesses termos, abordaremos tanto os aspectos conceituais que circundam o tema, quanto as percepções dos sujeitos sobre a organização do trabalho pedagógico da escola face a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental.

O trabalho pedagógico, como sinalizado na introdução, torna-se uma das categorias de análise importante no contexto da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, por contribuir para o processo de inserção, acolhimento e permanência de crianças e jovens e de suas famílias, nas instituições de ensino, de modo a favorecer o respeito à pluralidade e diversidade étnica, cultural e social nesses espaços.

Marx *apud* Saviani (2012) defende que o trabalho é atividade voltada para um fim. Segundo este autor, a humanidade de cada um é produzida historicamente em relação com os outros. O autor ainda defende que, o que diferencia propriamente o ser humano dos demais animais é a sua capacidade de produzir seus meios de vida e, ao fazê-lo, produzir indiretamente a vida social. Saviani (2012) enfatiza que ao abordar a categoria trabalho em

⁸ Compromisso formal assumido pelos governos federal, estadual, municipal e do Distrito Federal de assegurar a alfabetização das crianças até os 8 anos de idade, no final do 3º ano do Ensino Fundamental (Disponível em: < <http://pacto.mec.gov.br/>>. Acesso em: 16 de fevereiro de 2014).

seu primeiro livro, *O Capital*, Marx nos convida a compreendê-la sobre duas óticas: como produtor de valores de uso e como produtor de mais valia⁹.

O trabalho como produtor de valores de uso é o trabalho em geral; trabalho como condição natural da vida humana, comum a todas as formas sociais, ou seja, “tudo o que o homem é, é-o pelo trabalho” (SAVIANI, 2012. p. 173). O trabalho como produtor de mais valia é o “trabalho tal como se manifesta no modo de produção capitalista no qual assume a forma de produção de valores de troca definindo-se como ‘produtivo’ em sentido estrito, isto é, como gerador de mais valia” (idem).

Gramsci (*apud* SAVIANI; DUARTE, 2012), utilizando-se de alguns termos de Marx, introduz o conceito de trabalho como princípio educativo, buscando compreender o sentido da educação. O autor defende o trabalho educativo articulado à implantação de um Estado organizado pela classe trabalhadora, ou seja, perceber a classe trabalhadora também como governante. Nessa perspectiva, Saviani (2012) salienta que o trabalho como princípio educativo deve ser analisado sobre dois aspectos: a questão teórica e a questão estratégica.

Sobre o primeiro aspecto o autor esclarece que

Quando consideramos o trabalho como princípio educativo, estamos querendo dizer que o trabalho, enquanto elemento fundante e determinante da vida humana em seu conjunto é, por consequência, fundante e determinante da educação. Ou seja: uma vez que o trabalho é “condição natural eterna da vida humana”, em qualquer sociedade o trabalho se comporta como princípio educativo, isto é, determina a forma como é constituída e organizada a educação (SAVIANI, 2012. p. 175).

Sobre a questão estratégica, o autor associa à concepção de politecnia, formulada por Lênin e Krupskaja, e à proposta de escola unitária apresentada por Gramsci, na qual o autor destaca a relação educação e trabalho, da escola elementar ao ensino superior, sendo esta relação implícita e indireta na primeira e explícita e direta na segunda.

Destarte, os autores supracitados coadunam com o pensamento de que o trabalho como princípio educativo tem um poderoso papel social de transformação da sociedade. Embora reconheçam que este pode gerar o conformismo e consensos, defendem que, dentro de certas condições, pode trazer um esclarecimento que contribui para a elevação cultural das massas. Nessa direção, “a organização do trabalho deve levar em consideração a

⁹ Conceito formulado por Marx para designar a diferença entre a remuneração para o sujeito e o valor do trabalho produzido.

multiplicidade de sujeitos que entram em cena, e isto se faz necessário ao estabelecimento de relações entre pessoas que colocam em movimento a construção, em conjunto, de valores e atitudes” (OLIVEIRA, 2013, p. 170).

Foi a partir dos estudos de Gramsci, que dentre outros teóricos marxistas foi o que mais avançou na questão escolar, que Saviani formulou suas análises pedagógicas para a defesa de uma pedagogia histórico-crítica, perspectiva adotada nesse trabalho. Esta

considera que os educandos, enquanto indivíduos concretos, manifestam-se como unidade na diversidade, ‘uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas’, síntese de relações sociais. Portanto, o que é do interesse deste aluno concreto diz respeito às condições em que se encontra e que ele não escolheu. Assim, também a geração atual não escolhe os meios e as relações de produção que herda da geração anterior e a sua criatividade não é absoluta, mas se faz presente. Sua criatividade vai se expressar na forma como assimila estas relações e as transforma. Então os educandos enquanto concretos, também sintetizam relações sociais que não escolheram (SAVIANI, 2012. p. 79).

Essas relações a que Saviani (2012) se refere (as relações sociais que os educandos não escolheram) são os saberes sociais construídos historicamente. Assim, a Pedagogia Histórico-Crítica propõe à educação escolar algumas tarefas, a saber:

a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação; b) conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos nos espaços e tempos escolares; c) provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 1991. p.7).

Tais tarefas, de fato, se constituem como desafios para a escola. Não que ela seja responsável por resolver todas as mazelas da sociedade, mas

é preciso ter claro que a escola [...] tem um papel importante para assumir na formação intelectual e ética de seus alunos e na construção de habilidades necessárias para uma vivência em sociedade com capacidade de discernimento, reflexão e ação que caracterizem cidadãos instrumentalizados, que se constituam em agentes sociais de transformação (OLIVEIRA, 2013. P. 196)

Considerando, portanto, o papel da escola na formação intelectual e ética dos estudantes no contexto da inserção das crianças de seis anos no ensino fundamental uma das

estratégias foi explorar a organização do trabalho pedagógico por meio do PPP das instituições, por entendê-lo como um documento que revela as concepções dos sujeitos envolvidos em seu processo de elaboração. É substancial acrescentar que o PPP é entendido neste estudo na perspectiva da inovação emancipatória ou edificante, apresentada por Veiga (2003). Segundo a autora,

A elaboração do projeto político-pedagógico sob a perspectiva da inovação emancipatória é um processo de vivência democrática à medida que todos os segmentos que compõem a comunidade escolar e acadêmica participam dela, tendo compromisso com seu acompanhamento e, principalmente, nas escolhas das trilhas que a instituição irá seguir. Dessa forma, caminhos e descaminhos, acertos e erros não serão mais da responsabilidade da direção ou da equipe coordenadora, mas do todo que será responsável por recuperar o caráter público, democrático e gratuito da educação estatal, no sentido de atender os interesses da maioria da população (VEIGA, 2003. p. 279).

Em sintonia com esta proposta de trabalho coletivo no interior da escola, apontada por Veiga, Oliveira (2013) também defende que

O trabalho coletivo no interior da escola [...] desencadeia um processo de discussão amplo sobre os problemas da instituição, naquilo que configura a sua especificidade (a escola faz parte de um determinado contexto sociopolítico-econômico) e naquilo que diz respeito à sua característica mais geral (uma instituição que tem por finalidade a formação dos sujeitos que dela fazem parte, e que para isso precisa garantir o acesso e a permanência dos educandos) (OLIVEIRA, 2013. p. 190).

A autora propõe, ainda, algumas dimensões a serem consideradas na organização coletiva do trabalho educativo. Segundo esta autora, ele

a) Forma-se a partir de sujeitos singulares e por isso diz respeito àquilo que cada pessoa, em sua individualidade, acredita ser possível alcançar por meio da educação; b) refere-se ao processo de discussões dessas proposições individuais que, coletivizadas, ganham nova dimensão, transformando-se em expressão do grupo de pessoas que atuam em determinada realidade educativa; c) deve ser compreendido dentro de um contexto social mais amplo, sendo expressão da necessidade de formação dos sujeitos para atuarem em tal contexto de modo reflexivo, crítico e participativo (idem. p. 191).

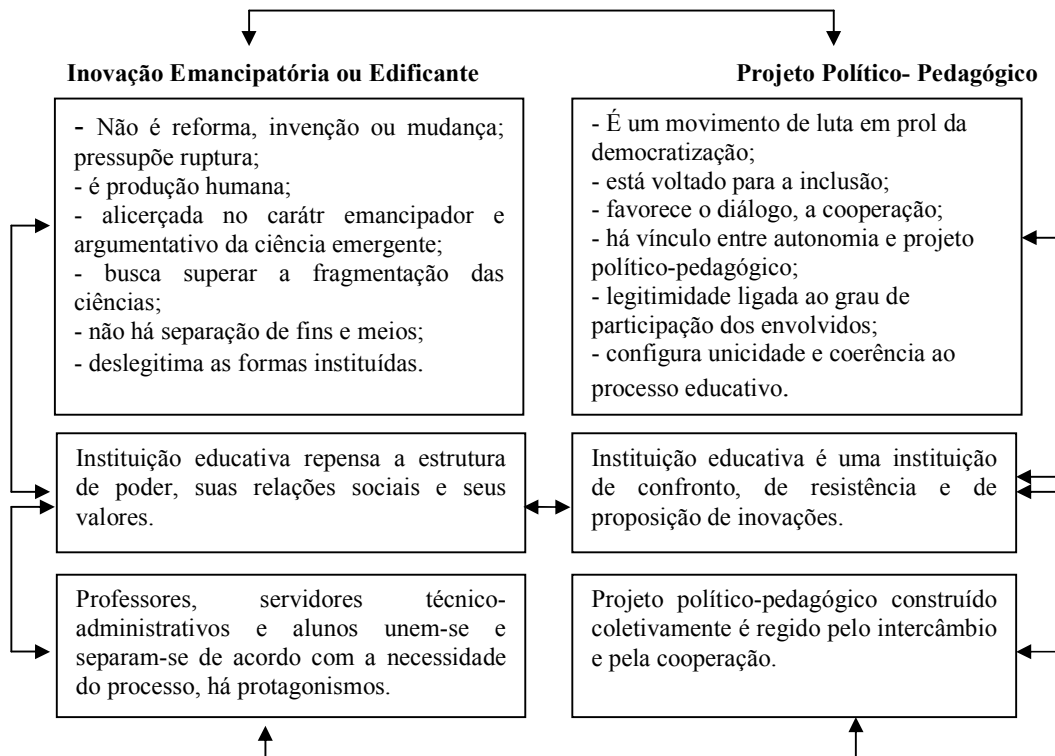
A escolha pela concepção emancipatória ou edificante na constituição do Projeto Político-pedagógico das escolas está relacionada à sua perspectiva de superação de práticas educativas que contribuem para a reprodução das desigualdades sociais, práticas pautadas no princípio do conformismo e alienação, e à sua perspectiva de embate com o produto dessas

ações. A concepção emancipatória traz em seu bojo uma proposta de superação através da problematização da realidade vivida. Portanto,

Organizar as atividades-fim e meio da instituição educativa, por meio do projeto político-pedagógico sob a ótica da inovação emancipatória e edificante, traz consigo a possibilidade de alunos, professores, servidores técnico-administrativos unirem-se e separarem-se de acordo com as necessidades do processo (VEIGA, 2003. P. 275).

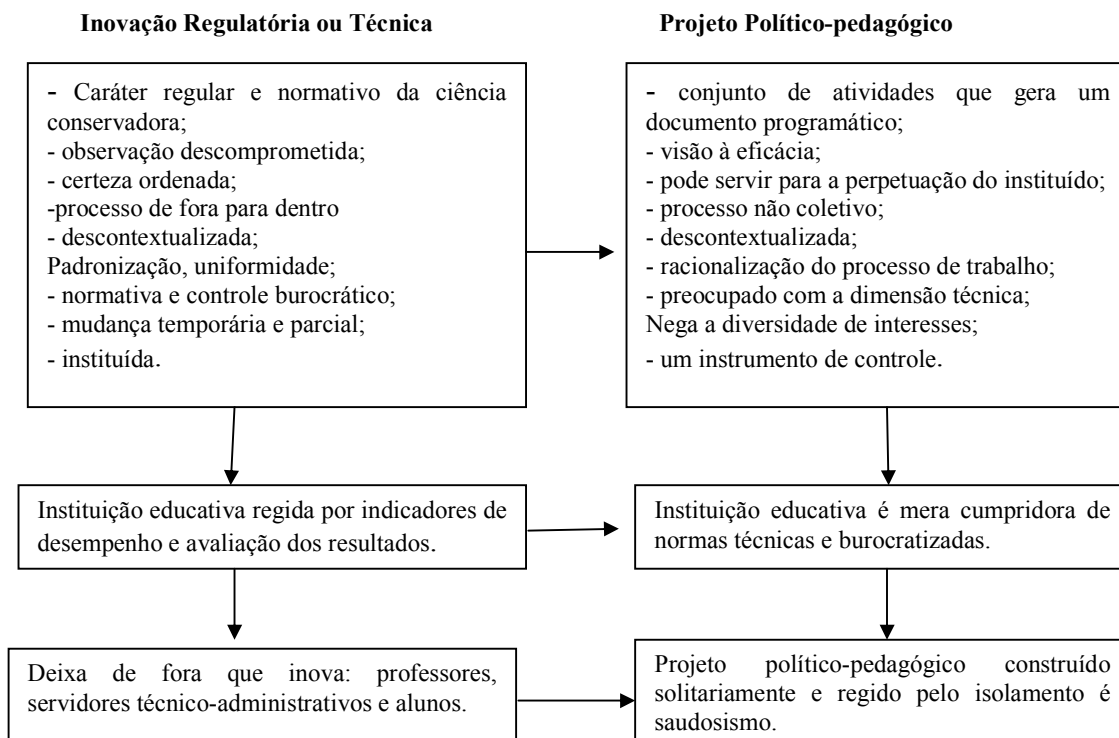
Essa concepção vai de encontro à perspectiva conservadora e regulatória que não insere no processo os sujeitos envolvidos. As proposições são realizadas de forma arbitrária e autoritária e não sem problematizar as relações sociais e sua produção face ao modo de produção capitalista e com vista a sua superação. Veiga (2003) apresenta um quadro síntese que nos ajuda a entender as características do PPP segundo essas perspectivas.

2.3.1 Concepções de Inovação Emancipatória ou Edificante e Projeto Político-Pedagógico



Fonte: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Cadernos Cedes, Campinas, v. 23, n.61. p. 278, dezembro, 2003)

2.3.2 Concepções de Inovação Regulatória ou Técnica e Projeto Político-pedagógico



Fonte: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Cadernos Cedes, Campinas, v. 23, n.61. p. 278, dezembro, 2003)

A relevância de apresentar esse quadro é justamente um convite ao leitor a refletir sobre o processo constitutivo dos PPP's das escolas 1 e 2. Sobre a construção desse documento, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica também determinam que

o projeto político-pedagógico, concebido pela escola e que passa a orientá-la, deve identificar a Educação Básica, simultaneamente, como o conjunto e pluralidade de espaços e tempos que favorecem processos em que a infância e a adolescência se humanizam ou se desumanizam, porque se inscrevem numa teia de relações culturais mais amplas e complexas, histórica e socialmente tecidas (BRASIL, 2009. p. 51)

Nessa direção, constatamos que as duas instituições selecionadas possuem PPP, ambos reelaborados em 2012. O PPP da Escola 1 foi reelaborado por parte da equipe docente e gestoras e o da Escola 2, pela coordenadora e gestoras. Na Escola 1 o documento foi

DA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO SISTEMA MUNICIPAL À ORGANIZAÇÃO DO
TRABALHO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS

elaborado em 2010, na Escola 2 há mais tempo (não recordavam o ano), porém, ambos revisados pela última vez, em 2012. Notamos que, embora o PPP da primeira instituição tenha sido elaborado no mesmo ano em que foi implantado o Ensino Fundamental de nove anos, ele não traz discussão sobre a ampliação da escolaridade obrigatória, o que denota que a elaboração desse documento tratou-se de uma medida meramente burocrática.

Sobre as orientações para a elaboração desse documento, a Resolução nº 002/2008, apresentada no primeiro capítulo deste trabalho, estabelece em seu Art. 11 que

Compete à instituição de ensino, ao elaborar o Projeto Político-pedagógico à luz das diretrizes estabelecidas nos artigos anteriores, explicitar:

I – as concepções de infância, de desenvolvimento humano e de ensino e aprendizagem;

II – as características e as expectativas da população a ser atendida

III – a descrição do espaço físico, instalações e equipamentos;

IV – a definição de parâmetros de organização de grupos e relação professor/aluno;

V – a seleção e organização dos conteúdos, conhecimentos e atividades no trabalho pedagógico;

VI – a gestão escolar expressa através dos princípios democráticos;

VII – a articulação entre a Educação Infantil com o Ensino Fundamental, garantindo a especificidade do atendimento aos alunos;

VIII – a avaliação do desenvolvimento integral do aluno

IX – a avaliação institucional

X – a formação continuada de professores (CONCEIÇÃO DO JACUÍPE, 2008).

Apesar dessas orientações as diretoras, vice-diretoras, coordenadoras e professoras entrevistadas revelaram durante as entrevistas que não tiveram acesso à referida resolução, embora tenha sido possível observar nos PPPs que os sujeitos que participaram da elaboração desse documento atentaram apenas aos aspectos relacionados aos incisos: III, ao descrever as dependências e mobiliários disponíveis; VI, ao trazer como escopo a concepção de gestão democrática; VIII, ao determinar a avaliação formativa e entendê-la enquanto processo contínuo; e parte do inciso I ao apontar como concepção de ensino e aprendizagem a proposta sociointeracionista.

Ao analisar o PPP da Escola 1 no sentido de identificar as concepções de infância implícitas e aspectos da organização do trabalho pedagógico, para compreender em que medida dialoga com as orientações do MEC, percebemos o precário diálogo sobre essas categorias, no documento. A maior parte do documento traz uma discussão sobre a inclusão, por se tratar da primeira escola da rede a possuir uma sala de recursos multifuncionais e atender alunos com necessidades educacionais especiais. A inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental não foi pontuada.

O documento também não traz uma definição clara sobre criança e infância. Do referencial teórico utilizado pelos sujeitos da Escola 1, maior parte aborda inclusão (CARVALHO, 2000), (MANTOAN, 2003) currículo (GARCIA, 2004); PPP (VEIGA, 1995) e avaliação (PERRENOUD, 1999). A leitura desse PPP permitiu afirmar que os referenciais sobre infância e criança não apareceram ao longo do documento. Entretanto, ao definir o perfil do aluno que pretende formar podemos inferir que entendem a criança enquanto futuro cidadão do mercado, ao defender que

As condições atuais de mercado e as necessidades sócio-econômico-culturais impõem a formação de uma pessoa inovadora, flexível e competente, um cidadão consciente e comprometido com a sociedade e com a natureza (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO – Escola 1. p. 23)

Nota-se em tal proposta certa incoerência teórica na elaboração do PPP. A equipe utiliza Veiga para fundamentar o entendimento sobre a importância e a necessidade da elaboração do PPP na instituição e, no entanto, traça como objetivo uma educação voltada para o mercado, ferrenhamente debatida pela autora. Ademais, a própria maneira como foi articulada a elaboração do PPP destoa da proposta emancipatória e edificante.

Sobre a educação voltada para a lógica do mercado Mészáros (2008) também nos ajuda a refletir sobre o risco que isso incorre na vida dos sujeitos, principalmente dos oriundos da classe popular e convida os educadores e educadoras a

Reivindicar uma educação plena para toda a vida, para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir, também aí uma reforma radical. Isso não pode ser feito sem desafiar as formas atualmente dominantes de internalização, fortemente consolidada a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal (MÉSZÁROS, 2008. p. 55).

Lutar contra essa alienação de que devemos formar sujeitos para atender às demandas do capital é compromisso dos que lutam por uma educação de qualidade para todos. Uma educação que, como o próprio Gramsci defende, atenda aos interesses da classe trabalhadora; que veja também essa criança como possíveis governantes e não como sujeitos fadados a governanças.

Da análise do PPP da escola 2 podemos perceber uma proposta de educação focada na construção da cidadania, na projeção de uma sociedade justa e igualitária, como ficou evidenciado na citação de Gadotti, utilizada na justificativa desse documento

DA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO SISTEMA MUNICIPAL À ORGANIZAÇÃO DO
TRABALHO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS

o projeto educacional exige ressignificar o processo de ensino e aprendizagem, pois, este precisa se preocupar em preservar o desejo de conhecer e de saber com que todas as crianças chegam à escola para a partir daí construir uma educação pautada no respeito às particularidades dos sujeitos, bem como pautada na construção da cidadania. Vale salientar que Cidadania é aqui entendida como “consciência de direitos e deveres e exercício da democracia”, pois, “não há cidadania sem democracia (GADOTTI, 2000 *apud* PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA –Escola 2. p. 12)

Embora aponte para o respeito às particularidades dos sujeitos, no PPP da Escola 2, também não houve nenhuma discussão sobre a infância e a criança. Como fundamentação da prática pedagógica a ser exercida pelos profissionais, o documento aponta como referencial os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), os quatro pilares para a educação do milênio instituídos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Além da forma como se expressou a organização do trabalho pedagógico no PPP é importante notar as próprias compreensões dos sujeitos acerca da organização do trabalho pedagógico para atendimento das crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Constatamos na discussão do primeiro capítulo deste trabalho, o desafio lançado às equipes escolares no processo de reorganização do Ensino Fundamental imposta pela sanção da Lei Federal nº 11.274/2006 e a lacuna demarcada principalmente pela precária discussão sobre o “acolhimento” às crianças de seis anos nessa etapa da Educação básica, como também nos mostra Silva (2013) ao afirmar que

a Lei 11.274/2006 deu ênfase ao ingresso das crianças no ensino obrigatório, mas não se ocupou do ordenamento cuidadoso do ingresso dos pequenos. As crianças foram aceleradas para ingressar no ensino fundamental e se fez um vácuo, pois prevaleceu a noção mecânica de “um ano a mais” para o ensino obrigatório, sem a construção de pontes entre esses universos (SILVA, 2013. p. 436).

Embora tenha sido pontuada pelo Conselho Municipal de Educação de Conceição do Jacuípe, nos documentos que orientam a implantação do ensino fundamental de nove anos (Resolução CME nº 002/2008; Parecer nº 02/2008), a centralidade no estabelecimento de pontes entre as duas primeiras etapas da Educação básica, para que não houvesse ruptura traumática para as crianças que já frequentavam espaços escolares, tampouco, experiência frustrante para as crianças que estavam ingressando pela primeira vez nesses contextos, o cenário apresentado por Silva (2013) foi característico em grande parte do país.

DA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO SISTEMA MUNICIPAL À ORGANIZAÇÃO DO
TRABALHO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS

Sobre esse processo de transição, nos depoimentos das gestoras e coordenadoras das escolas observadas, notamos que não há uma preparação específica da organização pedagógica para a inclusão das crianças no ensino fundamental. A maioria das entrevistadas informou que as crianças percebem com o tempo essa mudança, na medida em que as atividades vão intensificando e com as sinalizações do professor do grupo anterior, como ficou demarcado nos depoimentos abaixo

A gente procura orientar eles assim: olhe próximo ano vocês vão passar para o primeiro ano, então vai ser assim, prestem atenção no que vocês estão fazendo, porque não é assim. Porque tem muito menino que não tem ainda essa responsabilidade (Vice diretora – Escola 1).

Especificamente não há uma preparação por parte da secretaria. A preparação é mais com o professor. Os pais são informados sobre essa transição em reuniões (Diretora da Escola 2).

porque como eles já estão na escola desde os três anos de idade eles já conhecem os professores então não muda muita coisa. A questão é da responsabilidade. No grupo 5 ele brinca, ele tem mais momentos de assistir a DVD, ir a parquinho e no primeiro ano eles só tem mesmo o recreio. Na primeira unidade é um problema, até ele compreender que tem que ficar mais tempo na sala, desenhar e pintar menos, mas a nossa escola agora, o nosso primeiro ano, dificilmente você vê a criança ir ao parquinho se não for horário de recreio (Diretora da Escola 2).

Notamos no depoimento da Diretora da Escola 2 um direcionamento à diminuição do tempo dedicado às atividades lúdicas e maior ênfase na escolarização das crianças. Esse processo de escolarização também pode ser observado no depoimento da Coordenadora Pedagógica da Escola 1, a qual apontou como fator positivo do processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental o fato de as crianças do primeiro grupo terem acesso à livro didático. Segundo essa profissional

Eu achei melhor esse ano pela questão dos livros. Desde o ano passado pedi à Secretaria para fazer o módulo porque já tínhamos os recursos e falamos que a ausência do livro no grupo 4 e no grupo 5, era um choque quando as crianças chegavam ao primeiro ano. Só não tínhamos tonner e material para encadernação. A Secretaria não teve recurso e nós não podíamos pedir aos pais, daí, não fizemos. Esse ano chegaram os livros para essas turmas. Ficou bem melhor, eles já não estranham tanto (Coordenadora Pedagógica – Escola 1).

É inquietante perceber o quanto os aspectos cognitivos são postos em primeiro plano deixando de lado as outras dimensões da aprendizagem. Não estamos desconsiderando aqui a

DA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO SISTEMA MUNICIPAL À ORGANIZAÇÃO DO
TRABALHO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS

importância de aprender e compreender os saberes construídos socialmente pela humanidade, mas não devemos esquecer que foi recorrente nos documentos publicados pelo Ministério da Educação, desde os primeiros movimentos para a implantação do Programa¹⁰, a ênfase na positividade da ampliação do ensino fundamental para as famílias das classes populares que não tinham esse direito garantido. Os documentos apontam que o objetivo da ampliação dessa etapa da Educação básica é

assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla. É evidente que a maior aprendizagem não depende do aumento do tempo de permanência na escola, mas sim do emprego mais eficaz do tempo. No entanto, a associação de ambos deve contribuir significativamente para que os educandos aprendam mais (BRASIL, 2004. p. 17).

Foi unânime nos depoimentos das colaboradoras o reconhecimento de que a ampliação da escolaridade obrigatória para nove anos foi uma medida positiva na vida das crianças oriundas de camadas populares, o que pode ser observado nos trechos dos depoimentos abaixo.

Eu acho válido porque é um período que a criança vai ficar mais tempo na escola. Ela vai ficar já no processo da alfabetização. É justamente assim, por ter um maior contato com a escola. Ela vai ter mais acesso a questão da leitura e da escrita (Coordenadora Pedagógica da escola 2).

Eu achei melhor nesse sentido porque antigamente esses meninos eles entravam no primeiro ano com sete anos e eles entravam sem saber nada (quer dizer, sem saber nada não, porque eles sabem tudo a gente é que não sabe nada), mas como está começando agora com três anos, quatro anos, por idade, então eu acho que elas já chegam com bagagem, nos seis anos (vice-diretora, escola 1).

[...] foi muito válido. Porque antes os alunos ingressavam na escola com 7 anos, mas as vezes eles não tinham noção nem do que o próprio nome dele e até mesmo assim, pegar no lápis [...] e com três anos ele já tem aquela noção, já vai sendo acompanhado pelos professores e se acostumando com a realidade da escola, se adaptando com a escola e quando eles chegavam com sete anos ele já perderam aquele medo da escola, ele vai começar já a aprender até mesmo os conteúdos adequados a realidade da idade deles (Depoimento da professora do primeiro ano da escola 1).

¹⁰ Antes da sanção da Lei nº 11.274/2006 alguns estados brasileiros já atendiam as crianças de seis anos no ensino fundamental, dado, que somado ao fato de a ampliação da escolaridade obrigatória já ter sido sinalizada no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10172/2001) e dos movimentos para a melhoria no atendimento à primeira infância resultou em encontros com representantes da Secretaria de Educação Básica (SEB), Defensoria Pública de Estado (DPE) e a Coordenação Geral do Ensino Fundamental (COEF) e secretarias estaduais e municipais de educação de todo o país para subsidiar a extensão do Ensino Fundamental.

DA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO SISTEMA MUNICIPAL À ORGANIZAÇÃO DO
TRABALHO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS

Acho que é válido porque essas crianças tiveram oportunidade de mais cedo ingressarem no Ensino Fundamental adquirindo mais conhecimento. Porque de certa forma, termina ampliando (pausa) e são mais cobradas também porque eles têm uma avaliação, uma nota, que não era cobrada na alfabetização. O que de fato demonstra essa ampliação de conhecimento. Elas tiveram o direito de estudar porque antigamente não tinham. Eles estudavam, mas não era obrigatório e a partir da lei passou a ser (Diretora da escola 1).

Também foi comum, nesses depoimentos, o entendimento de que a sanção da Lei nº 11. 274/2006 incidiu na obrigatoriedade de reorganização do trabalho pedagógico de toda a instituição, entretanto, defendem que a inserção da criança de seis anos no ensino fundamental não alterou muito a dinâmica das atividades já adotadas nas instituições em que atuam, haja vista já atenderem esse grupo antes da sanção da lei. Profissionais de ambas as escolas apontam os projetos didáticos como facilitadores da organização dos conteúdos a serem trabalhados durante o ano. Elas afirmam que

Tudo aqui na escola é baseado em projetos, ações, que são discutidos nos ACs que são realizadas a cada semestre, duas ou três ações; dois ou três projetos (Vice-diretora – Escola 1)

[...] executamos não só as ações do PDE, mas outros projetos também como: leitura e escrita, a arte no cotidiano escolar, valores, família (Diretora – Escola 1).

a gente começou a aplicar os projetos porque aqui a gente trabalha com projetos (Professora do primeiro ano – Escola 1)

[...] Então nós tivemos o projeto de leitura no primeiro semestre tivemos agora esse projeto Cidadania e paralelo ao pacto. E agora no final do ano ele vai entrando em um processo de enceramento. Joaquina (nome fictício para a coordenadora) estava pensando em fazer uma culminância com as artes das crianças [...] (Diretora – Escola2).

Os depoimentos acima revelam uma proposta de articulação do trabalho na escola de modo a envolver todas as crianças com uma temática emergida no grupo. O trabalho com projetos é um aspecto positivo na prática das instituições, por compreendê-lo enquanto

um trabalho articulado em que as crianças usam de forma interativa as quatro atividades linguísticas básicas — falar/ouvir, escrever/ler—, a partir de muitos e variados gêneros textuais, nas várias áreas do conhecimento, tendo em vista uma situação didática que pode ser mais significativa para elas (NERY, 2007. p..119)

DA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO SISTEMA MUNICIPAL À ORGANIZAÇÃO DO
TRABALHO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS

Ao serem questionadas se os projetos trabalhados com as crianças do Ensino Fundamental eram os mesmos trabalhados na Educação Infantil, as entrevistadas afirmaram que os projetos eram os mesmos, porém, com uma carga horária menor, haja vista terem que cumprir as atividades do livro didático.

Eles participam não de uma forma ampla, porque eles têm uma rotina que os próprios programas já impõem. Eles têm uma rotina diária de Matemática e Língua Portuguesa, então eles têm que trabalhar, segundo o PNAIC, todos os dias durante uma hora e meia Língua Portuguesa e Matemática. Então essa rotina tem que ser cumprida e ao chegar ao final do ano ele vai ter lá quais foram as habilidades do menino que foram conquistadas ou não. Então, o projeto da escola, eles vão ser inseridos de maneira que não prejudique o andamento do pacto. Então na verdade a orientação é que assim, o professor trabalhe com o projeto, mas que esse projeto não interfira na rotina do pacto (Coordenadora Pedagógica – Escola 2).

Esta escola vem operando da seguinte forma: nós temos aqui o pacto. A coordenadora do pacto atuando junto aos professores. O professor vem sendo preparado. Todo material vem do Governo Federal. Aquele material do FNDE, literaturas [...] nós tivemos o projeto de leitura no primeiro semestre tivemos agora esse projeto Cidadania e paralelo ao pacto (Diretora – Escola 2).

A sequência didática, embora não tenha aparecido de forma explícita nos depoimentos das entrevistadas como uma alternativa de organização do trabalho pedagógico, pode ser identificada durante as observações em sala. É a modalidade organizativa mais utilizada nesses espaços, pois, o livro didático das turmas de primeiro e segundo ano é composto por uma série de sequências didáticas. Por sequência didática entende-se enquanto “trabalho pedagógico organizado em uma determinada sequência, durante um determinado período estruturado pelo (a) professor(a), criando-se, assim, uma modalidade de aprendizagem mais orgânica” (NERY, 2007. p. 114).

O documento publicado pelo MEC, em 2007, “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (BRASIL, 2007)¹¹ traz em seu último artigo, de autoria de Alfredina Nery (2007), significativas contribuições para seleção de modalidades organizativas do trabalho pedagógico nas escolas. A autora, baseada na obra de Delia Lerner, apresenta quatro modalidades: atividade de sistematização, atividade permanente, projeto e sequência didática. Dentre estas modalidades, duas são utilizadas na

¹¹ Trata-se de uma coletânea composta por nove artigos e uma introdução, elaborados por pesquisadores, nos quais abordam conteúdos relacionados às dimensões da organização do trabalho pedagógico.

instituição (projeto e sequência didática), o que demonstra certa sintonia com as orientações nacionais.

Sobre as modalidades organizativas apresentadas por Nery (2007), e que não são utilizadas na instituição, pontuamos sua importância no processo de aprendizagem das crianças. Segundo a autora, as atividades de sistematização são “atividades destinadas à sistematização de conhecimentos das crianças ao fixarem conteúdos que estão sendo trabalhados” (NERY, 2007. p.124) e a atividade permanente é definida enquanto

Trabalho regular, diário, semanal ou quinzenal que objetiva uma familiaridade maior com um gênero textual, um assunto/tema de uma área curricular, de modo que os estudantes tenham oportunidade de conhecer diferentes maneiras de ler, de brincar, de produzir textos, de fazer arte etc. Tenham, ainda, a oportunidade de falar sobre o lido/vivido com outros, numa verdadeira ‘comunidade’ (NERY, 2007. p. 112).

Embora apresente as quatro modalidades supracitadas, a autora adverte que o objetivo não é propor atividades a serem seguidas/ copiadas, são processos da organização do trabalho pedagógico que podem ser configuradas de outras maneiras de modo a favorecer a aprendizagem dos sujeitos. Nery (2007) enfatiza que

Variar, então, a forma de organizar o trabalho e seu tempo didático pode criar oportunidades diferenciadas para cada estudante, o que pode representar um ganho significativo na direção da formação de todos, sem excluir nenhum estudante (NERY, 2007. P112)

Outro aspecto que revela a forma como os sujeitos organizam o trabalho pedagógico foi o modo como a construção do PPP foi abordada, durante entrevista. As entrevistadas apontaram participação parcial da comunidade escolar no processo de elaboração do documento. Na Escola 1, por exemplo, embora três das quatro entrevistadas tenham afirmado que participaram da sua elaboração/ reformulação, duas delas não lembram do seu conteúdo. Ao ser questionada sobre as adaptações do PPP, após a sanção da Lei 11.274/2006, a vice-diretora da Escola 1 relata que

Teve algumas reuniões sobre esse projeto político pedagógico que não foi adiante. Começou e não terminou. Até a gente falou que devia ter mais orientação. A gente foi procurando mesmo, pesquisando, estudando. Ele foi concluído lá na UEFS. A gente tinha uma professora de prática. Ele foi concluído, mas na universidade, quando a gente já estava fazendo o de cada colégio. Estávamos sendo orientadas pelos professores de lá. Teve várias reuniões nos colégios e foram feitos com os professores e gestores. E aqui nesse colégio fazia pesquisa na escola porque era o

DA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO SISTEMA MUNICIPAL À ORGANIZAÇÃO DO
TRABALHO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS

grupo da escola. A gente já estava com bagagem porque elas já traziam informações que melhorava nossa situação e aí construímos o projeto político pedagógico (Vice-diretora – escola 1).

Infelizmente algumas instituições ainda utilizam essa prática de delegar à gestão da escola a elaboração do PPP, seja por dificuldade em dispor de tempo e espaço ou mesmo por uma postura da própria gestão em não possibilitar essa interação. Na Escola 2, também não foi diferente. As entrevistadas afirmaram que nem todos puderam participar da sua construção sendo este, quase em sua totalidade, elaborado pela diretora e coordenadora, anulando um dos aspectos mais importantes para a um PPP na perspectiva emancipatória ou edificante, que é a participação de todos os sujeitos na mudança das estruturas para que não se perpetuem práticas de “rearranjos de situações externas à situação inovada” (VEIGA, 2003. p. 279).

Aliado à situação acima, pode-se constatar também que este documento, que deveria se constituir como direcionador do trabalho pedagógico nas escolas, não é utilizado pelas educadoras. Fato que ficou evidente na fala da coordenadora da Escola 1, ao ser questionada sobre as adaptações no PPP da instituição para atendimento das crianças de seis anos no Ensino Fundamental.

Já assumi a escola com o PPP revisado. Esse ano, temos que fazer novas mudanças para entregar em outubro, à Secretaria. Mudanças no que diz respeito a funcionários, porque temos novos, então temos que incluir... excluir. Lembro que no documento fala sobre o Ensino Integral (porque já trabalhava), sobre a inclusão, mas sobre o Ensino Fundamental de nove anos não me recordo, porque raramente pego o documento, é tanto trabalho (Coordenadora pedagógica – Escola 1).

O PPP não funcionou. Não sei nem se é para falar (Vice diretora – Escola 2).

Ante o exposto, podemos concluir que, no que diz respeito ao primeiro aspecto anunciado para a análise da organização do trabalho pedagógico, a organização global do trabalho pedagógico da escola, as duas instituições se distanciam da perspectiva da inovação edificante ou emancipatória defendida por Veiga. No que se refere aos aspectos da organização sinalizados nos documentos foi precária a discussão aprofundada sobre a infância e a criança, que aparecem de forma pulverizada, deixando incertezas quanto à uma delimitação da concepção de dessas categorias nesses contextos; dado que nos inquieta pelo fato dos dois espaços serem de atendimento à primeira infância, em tempo integral, sequer abordar as temáticas infância e criança; educar e cuidar. No próximo capítulo abordaremos as

DA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO SISTEMA MUNICIPAL À ORGANIZAÇÃO DO
TRABALHO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS

concepções de infância e as implicações na organização do trabalho pedagógico, a partir das observações do trabalho desenvolvido em sala de aula e depoimentos dos sujeitos envolvidos.

CAPÍTULO 3

INFÂNCIA E ENSINO FUNDAMENTAL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE EDUCADORAS DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE CONCEIÇÃO DO JACUÍPE

*Sou hoje um caçador de achadouros da infância.
Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos
que fomos.*

Manoel de Barros

Iniciamos esse capítulo com o pensamento do nosso saudoso escritor, Manoel de Barros, sobre as lembranças da infância e os vestígios que dela carregamos e deixamos pela nossa jornada. Sabemos que a maneira pela qual as crianças expressam suas percepções revela, na maioria das vezes, aspectos não explicitamente marcados, mas presentes no contexto cultural ou no comportamento dos adultos com os quais convivem (SARMENTO, 2009). Tomando, pois, como exemplo o contexto escolar, enquanto lugar que agrega essas percepções, refletimos aqui como a escola e sua equipe pedagógica implica na construção de uma educação que atenda às necessidades dos grupos atendidos.

Do mesmo modo, a forma como os educadores (re) elaboram e determinam as formas de intervenções junto às crianças revela suas concepções de educação, de sujeito e de sociedade. Destarte, no contexto da inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental, uma das recomendações mais pontuadas nos pareceres e resoluções publicados pelo MEC foi que essa inserção ocorresse sem que o respeito às peculiaridades da infância fosse usurpado.

Compreender de que maneira os educadores que atendem às crianças de seis anos compreendem a infância é imprescindível para o entendimento das implicações que a Lei Federal nº 11.274/2006 trouxe para a organização do trabalho pedagógico das escolas públicas do município em foco. Desse modo, o presente capítulo tem como objetivo identificar as concepções de infância dos gestores, coordenadores e professores que atuam nas escolas selecionadas e a relação destas concepções com a organização do trabalho pedagógico.

3.1 A PERCEPÇÃO DAS EDUCADORAS SOBRE A INFÂNCIA

Nas últimas décadas a infância tem ocupado um espaço significativo nas diversas ciências. Pesquisas e reflexões lançadas sobre o tema possibilitou desvelar outras imagens e compreensões sobre a infância. Essa diversidade de pesquisas contribuiu não somente para a construção de novos olhares sobre o tema, mas também para a construção de novos olhares sobre os diferentes contextos em que a infância é vivida, sobretudo no contexto educacional.

Não afirmamos aqui que a educação seja pensada e determinada a partir da infância, como também não podemos negar que pensar a infância nesse contexto corrobora para uma educação pautada no respeito à igualdade de direitos e às especificidades dos sujeitos das diferentes classes sociais. Kramer e Horta (1978) ao dialogar sobre a ideia de infância, a partir dos estudos de Bernard Charlot enfatizam que

embora a noção de infância não seja fundamental na pedagogia, dificilmente se pode conceber uma teoria da educação que se desenvolva sem alguma referência à infância. A pedagogia elabora uma representação da infância a partir das noções de natureza e de cultura, que são as noções pedagógicas básicas. Mas estas noções, para poderem aplicar-se à infância, devem assumir um sentido temporal. O fato da infância preceder a idade adulta coloca o tempo com o dimensão específica da infância, e permite uma reinterpretação temporal das noções básicas da pedagogia e uma conceituação da infância a partir destas noções (KRAMER; HORTA, 1978. p. 26).

Arroyo (2009) coaduna com os autores supracitados ao contribuir com reflexões sobre os questionamentos que a infância interroga a pedagogia. De acordo com este autor, “o pensamento educativo não se constrói nem se repensa se esquecer da infância e da adolescência, se esquecer dos tempos humanos com que trabalha, se as crianças, adolescentes viram apenas alunos em séries e anos letivos” (ARROYO, 2009. p. 121).

O autor reconhece a emergência de estudos sobre a infância nas últimas décadas e aponta os estudos da Sociologia como relevante para repensar o pensamento pedagógico, pois, não problematiza esta ou aquela infância ou adolescência, mas problematiza a infância e a adolescência como categorias geracionais numa inter-relação com outras gerações.

Não obstante, Arroyo (2009) ressalta que embora haja essa diversidade de estudos e interpretações das diferentes formas de ver a infância,

nem sempre são questionados o estatuto e o ideário, as concepções e categorias e os paradigmas que servem de referência para a classificação dessas diferenças. Toda essa construção teria como ideal conformar uma infância única, universal, processo ainda incompleto por fatores externos, estruturais, políticos, econômicos, culturais

que impedem sua universalidade. A configuração desse ideal de infância estaria afetada por tensões entre tradicionalismo e modernidade, entre particularismos e universalidade, entre o global e o local (ARROYO, 2009, p. 134).

Estudos críticos revelam que essa tentativa de elucidar um ideal de infância universal não se consolidou, visto que, a diversidade de condições em que essa categoria é vivenciada e as formas pelas quais se relacionam com as outras categorias vão de encontro à própria ideia de universalização. No entanto, ainda que se reconheçam as infâncias de diferentes grupos sociais em diferentes gerações, no interior dos próprios grupos ainda continua arraigada a ideia de uma infância única, o desejo de que todas aprendam e se comportem da mesma forma.

Assim, a forma como os educadores percebem as crianças e suas infâncias, pode possibilitar ou não a superação desse ideal de universalização. Nos capítulos anteriores, vimos que os documentos que regem as práticas das instituições, como o PPP, não apresentam uma discussão clara sobre infância e criança, abordam de maneira pulverizada, a necessidade de respeitar as especificidades dos diferentes sujeitos que adentram os espaços escolares. Vimos também, que os documentos elaborados pelo Conselho Municipal de Educação (Parecer nº 02/2008 e Resolução nº 002/2008) não foram encaminhados às escolas.

Contudo, como desdobramento das atividades da pesquisa, a participação na Jornada Pedagógica de 2014 “Avaliar para planejar; planejar para avaliar: a circularidade do fazer docente” permitiu identificar momentos de discussão sobre a categoria infância, numa perspectiva histórico-cultural. Neste evento, foi promovida uma oficina intitulada “Infância: diferentes olhares”.

Embora esse fato sinalize como positivo, o público alvo dessa oficina foram os professores da Educação Infantil, sendo os professores do Ensino Fundamental direcionados para oficina sobre avaliação. Nessa oficina os professores dialogaram sobre as perspectiva de avaliação estabelecendo a perspectiva formativa como favorável à formação dos sujeitos atendidos, entretanto, esta prática ainda não foi consolidada nos espaços observados.

O fato de os documentos que direcionam, ou deveriam direcionar as práticas educativas nas escolas, não discutirem a infância, a cultura lúdica e as especificidades das crianças, revela a dificuldade de articulação desses aspectos na organização do trabalho pedagógico um aspecto positivo no PPP desta instituição é a ideia de inclusão, do respeito às especificidades dos sujeitos que frequentam esse espaço. A inclusão discutida e argumentada no documento refere-se a inclusão da criança com necessidades educacionais especiais,

porém, na fala dos sujeitos aparece sutilmente o entendimento que todas as crianças devem ser respeitadas em suas particularidades, como podemos perceber no fragmento de entrevista a seguir.

Recebemos crianças de diferentes bairros, com diferentes experiências. Crianças que já frequentaram a Educação Infantil aqui na escola mesmo e outras que não frequentaram. Então, a gente tem todo um cuidado para trabalhar com essas crianças no intuito de encerrar o ano com a criança dominando a leitura e a escrita. Esse é nosso objetivo (Coordenadora Pedagógica da Escola 1).

As educadoras entrevistadas não apresentaram uma concepção clara de infância, mas os indícios apresentados durante a entrevista nos permitem fazer algumas inferências.

No depoimento da vice-diretora da Escola 1, pode-se perceber uma concepção de criança como um sujeito com potencialidade de criação e de aprendizagens ao falar da necessidade de reestruturação da rotina para atender aos anseios das crianças. Segundo ela,

... eles ficam muito tempo ocioso, na escola. Na parte da manhã acho que está sendo proveitoso, mas na parte da tarde que deveria ser mais, Educação Física, teatro. Aqui mesmo tem dois dias só de informática, mas assim, que tivesse mais futebol, arte, teatro (Vice-diretora da Escola 1).

A coordenadora pedagógica da Escola 1 também corrobora a compreensão da criança enquanto sujeito de aprendizagens ao afirmar que

Aqui temos preocupação durante o ano todo com o trabalho. Fui convidada para trabalhar aqui na escola. Porque na verdade sou coordenadora de educação especial da rede. A sala que mais visito são as turmas de 1º ano. Como aqui na escola é Educação Infantil e 1º ano, temos a preocupação de preparar o aluno para aprender a ler e escrever. Porque hoje mesmo conversei com os pais que fazem as atividades dos filhos e alertamos para isso (Coordenadora pedagógica da Escola 1).

Tanto o aspecto abordado pela coordenadora pedagógica, como o abordado pela vice-diretora da Escola 1, dialogam com o Artigo 3º, parágrafo primeiro, da Resolução municipal nº 002/2008, que determina

O ingresso no Ensino Fundamental aos 6 (seis) anos de idade terá como referência a infância, objetivando o desenvolvimento e a formação integral do educando, nas dimensões física, cognitiva, afetiva e psicossocial, bem como as experiências próprias da criança, assegurando-lhe a continuidade e sua participação no processo educativo nos anos subsequentes.

A Coordenadora pedagógica da escola 2 também apresenta dados para que possamos identificar a forma como pensa a infância, ao ressaltar a importância da ludicidade e do respeito a essa categoria, em seu depoimento. Ela relata que

Inicialmente a gente não deve desconsiderar que ela é uma criança; desde a educação infantil que ela é uma criança, mesmo com tudo isso que impõem a gente de dizer que a criança seja alfabetizada aos oito anos, que o menino tenha que aprender a ler e escrever [...] a gente não deve desconsiderar que ela é uma criança. E depende muito do perfil do professor e da escola em levar isso em conta. Porque o que eu observo é que alguns professores da Educação Infantil já querem que seus alunos já saiam escrevendo com letras cursivas, que já querem que os meninos saiam daqui lendo. Porque assim, existe aquela comparação de escola pública e escola privada. Por que na escola privada o aluno está no Grupo 5 e já sabe ler texto? Por que nossos alunos não podem ler? Nos próprios livros da Educação Infantil, os teóricos sobre criança e infância descartam o uso do livro. Porque não deve ter algum conteúdo assim?(pausa), mas tem professor que acha maravilhoso o uso do livro didático porque ali é um norte para ele, é uma forma dele trabalhar. Então isso depende muito do perfil do professor. Então eu vejo que tem professores que na própria educação infantil já desconsideram a questão da infância. Não sabem que tem que ter o momento da brincadeira, tem que ter o momento do lúdico. Desconsidera tudo isso. É porque o menino está aqui na escola, então ele tem que aprender. Ele tem que chegar nas séries seguintes, ele tem que saber ler tem que conhecer sílabas (Coordenadora Pedagógica -Escola 2).

Percebemos com esse relato que a Coordenadora pedagógica acima referida, entende a infância como um tempo áureo em que o brincar torna-se um fator de aprendizagem imprescindível. Percebemos também na fala da coordenadora uma crítica às políticas pensadas para o atendimento à infância quando ela sinaliza a “imposição” destas nos contextos escolares e as ações dos educadores de modo geral para que estas se consolidem; e a diferença de classes quando ela pontua a distinção entre os conteúdos trabalhados na escola pública e na escola privada.

No depoimento da Professora da Escola 2 a importância do brincar foi apresentado, porém, como uma atividade isolada que é planejada para a sexta-feira, quando todas as atividades propostas no livro, para aquela semana, fossem concluídos.

essa questão da infância dos alunos é respeitada. Na nossa proposta em sala de aula temos momentos lúdicos, até mesmo na Matemática. Dia de sexta-feira, por exemplo, é o dia que nós estaremos trabalhando com atividades lúdicas. Então assim, na nossa programação e na formação que nós recebemos do Pacto, sexta-feira é o dia de trabalhar Matemática. Agora assim, com jogos, com brincadeiras, com momentos lúdicos mesmo. Justamente por respeitar essa questão da infância. A mesma coisa em Língua Portuguesa com a contação de história, o direito da criança de fantasiar, de ficar pensando naquela história, nos personagens, isso tudo a gente respeita e na sala de aula a gente aplica (Professora do primeiro ano da Escola 2).

Podemos pontuar através desses recortes que das oito educadoras entrevistadas, apenas duas destas apresentaram concepções de infância (subtendidas em seus relatos) e duas demonstraram inquietações sobre a garantia de atendimento às especificidades desta categoria. A maior ênfase nos depoimentos foi a preocupação com a formação intelectual do futuro adulto ficando a formação humana como segundo plano.

Um dos aspectos da formação humana, que consideramos importante e que não foi apontado nas entrevistas foi a dimensão afetiva na relação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Sobre essa dimensão Wallon e Vygotsky *apud* Vasconcelos (2009) nos ajudam a pensar sobre a importância de estabelecer relação entre pensamento e afeto. Vasconcelos (2009) pontua que

Presente nos dois autores, está a afirmação de que os processos afetivos, intelectuais e socioculturais formam uma unidade – não uma unidade estática e invariável, mas de uma unidade que se modifica, sendo que tais mudanças garantem a importância do conjunto do desenvolvimento psíquico da criança (VASCONCELOS, 2009. p. 76).

Podemos notar através dessa citação que embora a equipe compreenda que dando ênfase na assimilação dos conteúdos possa estar garantindo o desenvolvimento psíquico e intelectual das crianças (por considerar a criança enquanto um adulto em formação), criam uma fragmentação das relações entre desenvolvimento intelectual e cognitivo e desenvolvimento afetivo e subjetividade defendidos pelos autores supracitados.

3.2 AS EDUCADORAS E SUAS RELAÇÕES COM AS CRIANÇAS DE SEIS ANOS

As análises das práticas adotadas pelas educadoras durante período de observação e seu diálogo com a(s) concepção (ões) de infância(s) serão abordadas aqui a partir das análises das relações afetivas e sociais presenciadas nos dois contextos.

As crianças que frequentam essa instituição são crianças, em sua maioria, de baixa renda, que vivem em situação social de risco, como ficou evidente na entrevista com as educadoras. Embora tenhamos apresentado o perfil do público atendido nas escolas, a partir dos dados do INEP, nestas entrevistas, o perfil das crianças matriculadas na instituição foi definido enquanto

Crianças carentes e algumas vivem em situação social de risco com pais usuários de drogas, agressivos, dentre outros” (Coordenadora pedagógica da Escola 1).

Sabe-se que esse quadro de vulnerabilidade em que estas crianças vivem não é um fato isolado, são característicos de outras realidades e vivências. Mas, se pensarmos uma educação que vise a superação desse quadro, podemos contribuir também para a superação do silenciamento enraizado nas práticas educativas utilizadas nos contextos observados.

As práticas das instituições observadas fomentaram uma naturalização dos comportamentos infantis, uma vez que todos deviam agir da mesma forma nas atividades propostas. Não houve um espaço de diálogo onde as crianças pudessem expressar suas inquietações, seus impulsos, suas conquistas, seus medos e até mesmo sua indignação com algo que acontece em sua comunidade, em sua família.

Esse cenário nos leva a refletir sobre o papel da escola na vida dessas crianças. Na Escola 1, por exemplo, a própria forma como se inicia a aula com oração pertencente à religião católica (Ave Maria) revela a invisibilidade dessas crianças, infâncias e culturas, pois, nem todas as crianças pertencem a essa religião, comungam da mesma crença.

A maneira como são propostas e orientadas as atividades e a maneira como as crianças se comportam diante disso revela que as crianças querem muito além do que está sendo proposto. Em alguns momentos as crianças utilizavam-se de subterfúgios para driblar os comandos da professora como: conversar em códigos (através de gestos) quando a ordem era silenciar ou cobrir as atividades já realizadas quando a ordem era aguardar para que todos fizessem ao mesmo tempo e da mesma maneira.

Nos contextos observados também havia forte preocupação das professoras com o controle dos corpos, e a visão de criança enquanto ser imaturo que deve ser guiado pelos adultos, em suas formas de agir e pensar, ignorando suas potencialidades enquanto sujeito ativo e autor da sua própria aprendizagem

Ninguém fora do lugar! Ninguém vai beber água agora e nem ir ao banheiro antes de terminar a atividade (Professora do primeiro ano do Ensino Fundamental da Escola 2).

Vamos! Apaguem ai quem já fez porque eu ainda não expliquei (Professora do Ensino Fundamental da Escola 1)

O inquietante, porém, é que as próprias crianças internalizam a ideia de que de fato não conseguem avançar sem o auxílio da professora. Tal situação nos remete ao que Freire

(1980) ressalta a respeito da interiorização das imposições/ opiniões dos opressores pelos oprimidos. Quando questionado a uma criança da Escola 2 se já havia concluído a atividade ela afirmou

Ainda não. Estou esperando a pró. Eu sei fazer um monte de coisa, mas ler ainda não sei.

Esse controle perpassava em todos os momentos das atividades das crianças: durante as explicações das tarefas, durante o lanche e recreio. Encontramos alguns mecanismos de controle sinalizados por Foucault (1984) como a divisão do tempo e espaço, a rigidez dos corpos e as sanções normalizadoras. Na fala da professora do primeiro ano do Ensino Fundamental da Escola 2, citada abaixo, nos revela esses mecanismos.

Quem não terminou a atividade não vai para o parque! (Professora do primeiro ano da Escola 2)

Todo mundo comportado na frente de Liliane porque já ando chateada de mais com o comportamento de vocês. Se não, já sabem não é?(Professora do primeiro ano do Ensino Fundamental – Escola 1)

Leandro (nome fictício) você vai ficar aqui olhando seus colegas brincarem porque você não terminou a atividade (Professora do primeiro ano do Ensino Fundamental da Escola 2).

Nas situações supracitadas as professoras utilizam-se do que Foucault denominou de micropenalidades, onde para todo erro há uma pena, tudo serve para punir. A punição constante para os supostos “erros” cometidos pelas crianças segue na contramão do ideal de educação apontado no segundo capítulo desse trabalho, onde refletimos que incutir na educação das crianças o ideal de cidadania permite que estas se identifiquem enquanto sujeitos no processo de (re) construção da sociedade. Perceber estes sujeitos enquanto ativos e construtores da história é, como nos diz Kramer (2009) um grande passo, visto que,

Considerar simultaneamente a singularidade das crianças e as determinações sociais e econômicas que interferem nas suas condições exige reconhecer a diversidade cultural e combater a desigualdade e a situação de pobreza da maioria de nossas populações com políticas e práticas capazes de assegurar as identidades, a igualdade e a justiça social (KRAMER 2009, p. 171-172).

A autora enfatiza que as crianças não formam uma comunidade isolada, mas fazem parte desse grupo e dele se apropria e o reconstrói. Nas entrevistas foi possível perceber que a criança é vista enquanto ser imaturo que precisa ser “amadurecido” o suficiente para

compreender as propostas apresentadas. Quando questionada sobre o perfil das crianças com as quais trabalha, a professora do primeiro ano do Ensino Fundamental da Escola 2 afirma que

as crianças do primeiro ano, nem todas estão maduras, tanto na questão cognitiva quanto afetiva, para você estar exigindo algumas coisas dela logo no início, principalmente no primeiro semestre... a nível de maturidade, no início do ano eles ainda não apresentam para estar no primeiro ano. Só no decorrer do ano que eles vão percebendo essa mudança pra eles. Assim, a nível de responsabilidade que não é mais Educação Infantil, é Ensino Fundamental (Professora do primeiro ano do Ensino Fundamental da Escola 2).

Esse dado também revela a ansiedade do adulto em relação ao desenvolvimento da criança. Por acreditar que essa fase “inocente” da infância interfere na aprendizagem dos conceitos considerados pela equipe, como importantes para a formação destas. Apela-se assim, para a alunização desses sujeitos, ou seja, às crianças é imposta uma cultura universal que implica na submissão a valores e práticas disciplinares de que a grande maioria delas não se identifica.

O desejo de que este compreenda sem limitações o que lhe está sendo imposto, na maioria das vezes, causa frustrações para ambos, uma vez que esse conhecimento não faz sentido para a realidade da criança. Kohan (2009) traz um exemplo interessante ao abordar a infância no campo filosófico. O exemplo que ele apresenta é de uma experiência com sua filha Milena (que na ocasião tinha dois anos) fazendo uma analogia ao camelo nietszcheano de “Assim falou Zaratustra”. O cenário foi narrado pelo autor da seguinte forma

... Milena falava português e entendia bastante castelhano... Um dia, enquanto estávamos fazendo qualquer outra coisa, Milena me disse: ‘Tia em português se diz tia e espanhol’. A pronúncia era precisa, em uma e outra língua. A diferença não pode ser apreciada na escrita a não ser por um acento. Na fala, a diferença diz apenas respeito à pronúncia do “t”. Sorri, com bastante alegria. Devo ter soltado duas ou três expressões de admiração do tipo: ‘ Bravo, Milena, é isso aí! Muito bem!!!’ E logo a seguir, sem nos dar descanso, minha deformação profissional me levou a replicar a Milena com uma nova pergunta: ‘ Milena, se tia em português se diz tia, então como se diz em espanhol o que em português se diz tio?... Milena já tinha demorado muito mais do esperável – do que eu podia esperar, certamente – quando olhou para mim sorridente e, sem deixar de sorrir, disse fresca e tranquilamente: ‘ tio em português é... ‘amigo’ em espanhol (ZOHAN, 2009. p. 55).

A cena narrada acima nos ajudar a refletir como as crianças com suas singularidades contestam nossas pretensões antecipatórias. Quem nunca presenciou uma situação dessas em sala de aula? A garota apresentada na citação não respondeu exatamente o que o pai queria

que ela respondesse, mas respondeu a partir das construções feitas com outros sujeitos em outros tempos e espaços. O fato de a professora do primeiro ano do Ensino Fundamental da Escola 2 apontar a infância como um momento de imaturidade revela um pouco dessa tendência em querer acelerar os tempos das infâncias, como na narração de Zohan (2009).

Não obstante, a professora reconhece a necessidade do respeito a infância ao sinalizar durante a entrevista que na sua percepção

a infância dos alunos é respeitada. Na nossa proposta em sala de aula temos momentos lúdicos. Até mesmo na Matemática dia de sexta-feira, por exemplo, é o dia que nós estaremos trabalhando com atividades lúdicas. /então assim, na nossa programação e na formação que nós recebemos do PACTO, sexta-feira é o dia de trabalhar Matemática. Agora assim, com jogos, com brincadeiras, com momentos lúdicos mesmo. Justamente por respeitar essa questão da infância. A mesma coisa em Língua Portuguesa com a contação de história, o direito da criança de fantasiar, de ficar pensando naquela história, nos personagens, isso tudo a gente respeita e na sala de aula a gente aplica (Professora do primeiro ano da Escola 2)

A partir dos diálogos e observações feitas é possível analisar que há diferentes condições de cultura e de classe social; de valores; de família e de pensar o papel da escola na vida das crianças. Emerge também a necessidade de problematizar essa categoria nas discussões e posturas das educadoras que atuam nesses espaços.

As duas instituições possuem recursos, financiamentos e estrutura favoráveis ao atendimento da infância, contudo, percebe-se a necessidade de problematizar mais as condições reais dessas crianças como possibilidade do estreitamento entre o que está escrito nos documentos que orientam as equipes, entre os discursos que se apropriam e as práticas adotadas.

Foram três meses de observações nessas turmas, mas podemos afirmar que nas duas instituições as interações entre as crianças e entre crianças e adultos se manifestam as expectativas de vida dos adultos em relação a esses sujeitos, os medos, as concepções de infância e modelos de educação.

Podemos perceber também que há um hiato entre essas posturas, as pretensões pontuadas nos documentos elaborados pela escola e as concepções de infância sinalizadas pelas educadoras durante a entrevista. O tópico a seguir abordará a interlocução entre as concepções de infância e organização do trabalho pedagógico das educadoras com o trabalho desenvolvido em sala de aula com as crianças.

3.3 A CRIANÇA DE SEIS ANOS E OS PROCESSOS VIVIDOS: CONCEPÇÕES EM MOVIMENTO

Vimos no Capítulo 2, a insuficiência de orientações nos projetos políticos-pedagógicos das instituições, para a efetivação de uma proposta pedagógica voltada para os anseios dos grupos atendidos e o desconhecimento da maioria das educadoras sobre seu conteúdo e importância. Diante desse cenário, analisaremos a seguir os processos vividos pelas crianças de seis anos em seu cotidiano, buscando identificar em que medida o trabalho pedagógico ofertado tem favorecido uma efetiva aprendizagem dos alunos e dialogado com a proposta de que a inserção de mais um ano no Ensino Fundamental irá favorecer essa aprendizagem.

Sabemos que o trabalho da escola só tem sentido quando orientado por objetivos pedagógicos preocupados e ocupados com a educação dos sujeitos, entendidos aqui enquanto sujeitos históricos. Não há como pensar o trabalho pedagógico sem se questionar que tipo de sujeito e que tipo de sociedade queremos formar. Freitas (1995), nos ajuda a pensar sobre a finalidade do trabalho pedagógico ao afirmar que

A finalidade do trabalho pedagógico deve ser a produção de conhecimento (não necessariamente original), por meio do trabalho com valor social (não do “trabalho” de faz-de-conta, artificial); a prática refletindo-se na forma de teoria que é devolvida à prática, num circuito indissociável e interminável de aprimoramento (FREITAS, 1995. p. 100)

Embora o reordenamento da rede, ocorrida em 2008 não tenha sido feita como demanda da política de ampliação do ensino fundamental, possibilitou um melhor atendimento às especificidades da infância, contudo, o trabalho pedagógico para essas crianças, dentro desses espaços, passou a assumir um viés conteudista, focado na alfabetização dos sujeitos.

O entendimento de que o 1º ano era a transposição da alfabetização da Educação Infantil para o Ensino Fundamental cooperou na fragilidade do debate sobre a política, sobretudo em instituições onde atendiam tanto crianças da Educação Infantil como do Ensino fundamental. Esse fato ficou evidente no depoimento de alguns sujeitos da pesquisa.

a Alfabetização chama-se agora primeiro ano e indo até o nono ano [...] Eu penso que mesmo sendo o primeiro ano encarado como alfabetização pelos educadores, tem se atribuído um tempo muito maior, tem se colocado muita responsabilidade. Porque é primeiro ano tem que ir lendo e escrevendo pesando isso no Grupo 5, nos alunos de 5 anos. O que seria preparatório para entrar na Alfabetização acabou que o Grupo 5 está com uma responsabilidade tão grande que os educadores querem

colocar os alunos já lendo para o primeiro ano quando na verdade é um processo contínuo. O início é agora no Grupo 5, continua no primeiro ano para no segundo ano estar a criança alfabetizada ou parcialmente alfabetizada (Diretora da Escola 2).

Nessa intempérie, a discussão em torno da alfabetização das crianças se sobrepôs à sensibilidade de pensar quem eram esses sujeitos e sobre o que essa mudança representava para eles. O fato das crianças de seis anos serem atendidas nas instituições de atendimento à Educação Infantil, conforme já relatado e, em sua grande maioria, instituições de tempo integral foi um aspecto positivo, ao menos ao que se refere à estrutura e mobiliário adequados para a idade.

Durante as observações das práticas nas instituições colaboradoras o lúdico ficou posto em segundo plano. Na escola 1, apesar da instituição possuir um parque infantil e uma área favorável para diferentes tipos de atividades, os momentos em que as crianças não estavam cumprindo as demandas do módulo do PNAIC, brincavam no intervalo após o lanche. O lanche, na maioria das vezes era servido na sala e após esse momento, as crianças eram convidadas a ficarem no pátio enquanto o pessoal de apoio fazia a limpeza da sala. Não havia uma preparação prévia de nenhuma atividade. As crianças brincavam aleatoriamente até serem convidadas a “voltar à realidade”.

A vice diretora da escola 1, que atua também como professora da Educação Infantil, revela a sua inquietude sobre a ausência do lúdico no dia-a-dia das crianças. Ao fazer uma avaliação do atendimento em tempo integral da instituição. Ela sinaliza que

... como nós somos professoras não temos esse conhecimento[refere-se às áreas de Artes, Educação física], a gente não tem muita habilidade para dar esses assuntos, as crianças ficam muito ociosas ficam muito sentados, ficam nervosos e começam a bagunçar, então eu acho que deveria ser melhor aproveitado esse tempo da tarde (Vice diretora da Escola 1).

Denotamos também na fala da vice-diretora como é forte a ideia de bagunça à forma como os alunos exprimem que o que está sendo oferecido não lhes representa. Manter crianças de 3 a 6 anos sentados, durante dois turnos, é no mínimo desumano. O que perpassa é a ideia de que “o aluno deve ir à sala de aula apenas para trabalhar ininterruptamente, e qualquer coisa que possa distrair os companheiros ou perturbar o ‘bom andamento’ das atividades é expressamente proibido” (FREITAS, 1998. p. 76).

Durante o período de observação do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, na Escola 2, na hora do recreio (intervalo de 30 minutos de duração), as crianças são

convidadas ao refeitório e logo em seguida dirigem-se ao parque para aproveitar a outra parte do tempo. Nesse momento também não há nenhuma preparação prévia de atividades diferenciadas. As crianças brincam aleatoriamente no parque. As que não querem brincar neste espaço vão para a área do poço brincar de bola.

Posto o lúdico em segundo plano, as atividades de Língua Portuguesa e Matemática demandavam todo o período em que estavam na sala. Entretanto, um fator se constitui muito interessante nestes cenários; apesar de haver claramente a tentativa do “controle dos corpos” as crianças subvertem a ordem e impõem também as suas preferências e criatividade seja na confecção de uma bola com a folha do caderno que “a pró mandou arrancar para copiar a tarefa de novo” ou na brincadeira de “mãe e filha” ao dar para o colega ao lado um pouco do seu lanche, de brincar de escolinha ao ajudar o seu colega a concluir a tarefa, ou até mesmo, de polícia e ladrão ao pegar o material do colega e correr pela sala quando “todos devem ficar sentados e em silêncio” colando em risco o seu horário de recreio. Não podemos dizer que essa subversão é negativa. São as crianças tentando mostrar para nós que aquilo que está sendo imposto não está bom, não está contribuindo. Borba (2007) nos alerta que

a significativa produção teórica já acumulada afirmando a importância da brincadeira na constituição dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem não foi capaz de modificar as ideias e práticas que reduzem o brincar a uma atividade à parte, paralela, de menor importância no contexto da formação escolar da criança (BORBA, 2007. p. 34).

A autora acrescenta ainda que a brincadeira é um fenômeno cultural por se configurar enquanto um conjunto de conhecimentos, saberes, práticas e objetos construídos por diferentes sujeitos nos diversos contextos que se insere e o brincar

um dos pilares da constituição de culturas da infância, compreendidas como significações e formas de ação social específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo [...] o brincar ao mesmo tempo como produto e prática cultural, ou seja, como patrimônio cultural, fruto das ações humanas transmitidas de modo inter e intrageracional, e como forma de ação que cria e transforma significados sobre o mundo (BORBA, 2007. p. 39).

Nesse sentido, tentar subtrair dos contextos escolares a brincadeira que é tão inerente às crianças e tão marcante na infância é ir na contramão dos pressupostos da Lei em estudo e sobretudo, é ir na contramão da essência humana.

No Parecer CNE/CEB nº 22/2009, que define as diretrizes operacionais para a implantação do Ensino Fundamental para nove anos a discussão sobre a infância foi fomentada em diálogo com a indicação da reorganização do trabalho pedagógico nas instituições, face a nova demanda. Esse documento, embora tenha sido divulgado após três anos da sanção da Lei, torna-se relevante, pois, traz a relação de todos os dispositivos que deram amparo legal para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos. A partir da apresentação dos dispositivos e de seus conteúdos, o documento adverte que

Com base na legislação e normas [...] esta Câmara entende que os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação, deverão editar documento (resolução, deliberação ou equivalente), definindo as normas e orientações gerais para a organização do Ensino Fundamental nas redes públicas estaduais e municipais. Esse documento, bem como todas as normas e informações pertinentes, deverão ser publicados no Diário Oficial respectivo, página eletrônica das secretarias de educação e outros veículos de comunicação, além de serem instrumentos de mobilização das escolas e da comunidade escolar por meio de reuniões, seminários, distribuição de folders e outros (BRASIL, 2009)

Contudo, relatos dos sujeitos envolvidos demonstram o pouco investimento do Conselho Municipal de Educação de Conceição do Jacuípe, em fazer chegar às escolas os documentos elaborados em 2008, para tal finalidade. Os documentos resgatados com uma ex-funcionária da Secretaria de Educação, o Parecer CME nº 02, de 18 de abril de 2008, e a Resolução nº 002, de 26 de março de 2008, já mencionado no início desse trabalho, não foram entregues às escolas, deixando margens para maiores conflitos nesses espaços.

A Coordenadora Pedagógica da escola 2 revelou, durante entrevista, o quanto esse aspecto impactou na ação pedagógica de todas as instituições do município. Ela relata que

A gente só tem acesso ao PPP porque é um documento que é feito na escola e não sei nem se tem essa validade toda, porque não passa pelo Conselho Municipal de Educação. Então eu não sei até onde esse documento é válido [...] o que percebo é que os documentos que regem a educação do nosso município, nós enquanto coordenadores, não temos acesso, não tem algo que norteie o nosso trabalho. Se você tem interesse em procurar algo você vai e procura, mas se não tiver interesse você não procura. E a gente fica assim... as próprias atribuições dos coordenadores a gente não tem (Coordenadora Pedagógica da escola 2)

No que diz respeito às indicações para o trabalho com as crianças de seis anos consoante ao respeito às especificidades da infância a Resolução nº 02, de 26 de março de 2008, em seu Art. 3º, parágrafo primeiro adverte, como visto no capítulo anterior que

§1º O ingresso no Ensino Fundamental aos 6 (seis) anos de idade terá como referência a infância, objetivando o desenvolvimento e a formação integral do educando, nas dimensões física, cognitiva, afetiva e psico-social, bem como as experiências próprias da criança, assegurando-lhe a continuidade e sua participação no processo educativo nos anos subsequentes (Conceição do Jacuípe, 2008).

Sendo assim, competiu às escolas elaborar propostas e atividades que garantissem o desenvolvimento do sujeito. O Parecer favorável da Comissão de Legislação e Normas baseou-se em três eixos: o fato de a Rede Municipal de Ensino ter matriculado crianças de seis anos no Ensino Fundamental, o fato de já ter um denso amparo legal e a necessidade de implementação para que a política não se configurasse apenas como medida administrativa, mas, sobretudo pedagógica.

Enfim, tanto os documentos supracitados como a (i) mobilização dos educadores e educadoras das instituições favoreceram para a reprodução de práticas educativas consideradas obsoletas, no trato com as crianças de seis anos.

Todas as atividades desenvolvidas pelas crianças das duas instituições, durante o período de observação, foram realizadas no “livro do Pacto” de Língua Portuguesa e de Matemática. Nestes momentos, o tempo disciplinar era extremamente priorizado e o planejamento era inflexível “porque o Pacto traz tudo certinho, olhe! Cada semana, cada dia, uma atividade” (Professora do primeiro ano do Ensino Fundamental da Escola 1).

Já terminou Lino (nome fictício)? Quem não terminar não vai para o parque. Vai ficar na sala fazendo porque depois do recreio a gente tem outra atividade (Professora do Ensino Fundamental da Escola 2)

Vamos! Vamos! Termina logo com isso Luan (nome fictício). Quem já terminou pega o livro de Matemática na estante e abre na página que já está no quadro (Professora do primeiro ano do Ensino Fundamental da Escola 1).

Vamos Pedro, com isso? Já vou apagar o quadro! Pega o livro na mochila, anda! (Professora do primeiro ano do Ensino Fundamental da Escola 1)

O livro didático foi apontado como recurso imprescindível na aprendizagem das crianças e um facilitador no atendimento das crianças da Educação Infantil o que, segundo a Coordenadora pedagógica da escola 1, atenuou os impactos da transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Em seu depoimento a mesma afirmou que

Hoje já temos livro didático nos grupos 4 e 5, o que facilitou mais essa passagem do primeiro ano. Eles já não estranham tanto. Por isso temos a preocupação de estar fazendo essa sequência (Coordenadora da escola 1)

Havia uma suposta tentativa de estímulo à interação entre as crianças durante a realização das atividades, na Escola 1, ao ser solicitado pela professora que os mais “rápidos” ajudassem os mais “devagarzinho”. O que se percebe, no entanto, é que essa alternativa contribui para o controle da turma, para que os que conseguiram concluir a atividade no tempo didático estipulado não desestabilizasse o grupo.

Um fator comum nas duas classes observadas foi a realização coletiva das atividades, inclusive das provas (instrumentos de avaliação). As crianças eram orientadas a fazer as atividades todas no mesmo momento. As que não conseguiam acompanhar ficavam para depois e as que tomavam a iniciativa de iniciar da forma como compreenderam eram repreendidas.

- Mandei fazer alguma coisa aí?! Mandei Ilana (nome fictício)?!
- Vamos! Apaguem ai quem já fez porque eu ainda não expliquei (Professora do primeiro ano do Ensino Fundamental da Escola 1)

O trecho acima revela que as construções das crianças não se constituem como ponte para novas aprendizagens. O que era para ser trabalhado como produção escrita, como avanço nas hipóteses de escrita das crianças, é reduzido à mera cópia da escrita da professora. Revela também, a concepção de aprendizagem das professoras que vai de encontro aos conceitos de assimilação e acomodação elaborados por Piaget (1971). Segundo o referido autor enquanto na ação espontânea da criança a assimilação e a acomodação estão sempre presentes, nos momentos em que as crianças são induzidas à cópia a acomodação se sobrepõe à assimilação.

A avaliação da aprendizagem é feita através de provas na Escola 2 e de provas e relatórios, na Escola 1. As provas propostas são orientadas da mesma maneira: todos ao mesmo tempo, e trazem a mesma estrutura das provas propostas no Ensino Fundamental (Anexos).

Podemos inferir diante do exposto, que as práticas das professoras se aproximam do que Freire (1980) denominou concepção bancária de educação. Segundo o autor,

Na concepção bancária de educação, o conhecimento é um dom concedido por aqueles que se consideram como seus possuidores àqueles que eles consideram que nada sabem. Projetar uma ignorância absoluta sobre os outros é característica de uma ideologia de opressão. É uma negação de educação e do conhecimento como

processo de procura. O professor apresenta-se a seus alunos como seu contrário necessário: considerando que a ignorância deles é absoluta, justifica sua própria existência. Os alunos, alienados como o escravo na dialética hegeliana, aceitam sua ignorância como justificativa para a existência do professor, mas diferentemente do escravo, jamais descobrem que eles educam o professor (idem, p. 79).

Podemos inferir também que as práticas fomentadas e desenvolvidas nas instituições se distanciam da perspectiva da pedagogia histórico-crítica, defendida nessa dissertação, o que pode ser percebido na maneira como eram impostas as atividades às crianças e na ausência de um debate crítico das educadoras sobre as necessidades do grupo atendido. As concepções de infância das gestoras, coordenadoras e professoras que atuam nas escolas selecionadas não se revelam nas práticas adotadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. A ênfase no letramento e alfabetização das crianças em detrimento dos espaços e tempos do brincar foi reveladora da necessidade de reflexão sobre a importância da articulação entre as categorias infância e organização do trabalho pedagógico nas práticas das instituições selecionadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho de dissertação teve o objetivo de analisar as implicações da Lei 11.274/06 na organização do trabalho pedagógico para atendimento das crianças de seis anos inseridas no ensino fundamental, em escolas municipais de Conceição do Jacuípe. Para atingir esse objetivo, foi delineado um percurso teórico-metodológico que incluiu, tanto a pesquisa e análise bibliográfica sobre as categorias infância e organização do trabalho pedagógico, como um levantamento e análise de documentos que orientaram a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, publicados pelo Ministério da Educação, bem como pela Secretaria Municipal de Educação e Conselho Municipal de Educação do referido município.

A pesquisa de campo teve como lócus duas escolas municipais, situadas na zona urbana do município. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a observação e entrevistas, utilizando-se de roteiro semiestruturado. Os sujeitos entrevistados foram as diretoras, as vice-diretoras, as coordenadoras e professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental das duas escolas envolvidas na pesquisa.

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos é uma política de Educação Básica, legitimada através da Lei Federal nº 11.274/2006. Em Conceição do Jacuípe, essa Lei foi regulamentada através do Parecer nº 02/2008 e Resolução nº 002/2008. A sanção da referida lei, sem dúvidas, trouxe contribuição relevante para as crianças oriundas das classes populares que até então não tinham esse direito garantido, como também, alterou a organização da Educação Infantil e procurou resolver o déficit de atendimento nessa etapa pela antecipação da obrigatoriedade do ensino. A ênfase de que iniciando os estudos mais cedo as crianças tem mais oportunidade de prosseguir positivamente em sua trajetória escolar, engrenou as discussões por pesquisadores de diferentes regiões do país.

Não podemos negar que a inserção das crianças de seis anos nessa etapa da Educação Básica é uma medida de cunho democrático por defender uma perspectiva de equidade social, garantido a crianças de classes populares uma experiência já vivenciada por crianças das classes média e alta, todavia, a realidade das escolas públicas brasileiras, abordadas na produção acadêmica, resultantes das análises de dados coletados nos diferentes grupos de pesquisa revelou a precária situação do atendimento a essas crianças nesses espaços. Notou-se que na maioria dos contextos o respeito à infância e à garantia de um trabalho pedagógico que fomentasse a permanência e efetiva aprendizagem das crianças ficaram em segundo plano, pois, a maior parte dos sistemas de ensino, inseriu as crianças de seis anos nas escolas sem

garantir uma devida adequação de tempos e espaços, revisão da proposta curricular e formação dos profissionais para trabalhar com essas crianças. A ênfase maior foi na matrícula das crianças e nos processos de elaboração de documentos.

Em relação às implicações da Lei nº 11. 274/2006 na organização do trabalho pedagógico das escolas municipais de Conceição do Jacuípe, os documentos elaborados pelo Conselho Municipal de Educação do município (Parecer nº02/2008; Resolução nº002/2008) apontaram o respeito às especificidades das crianças como um aspecto a ser fomentado nas instituições e a necessidade de repensar o trabalho pedagógico de toda a escola para atender as crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Entretanto, esses documentos, além de terem sido elaborados sem o necessário diálogo com os agentes escolares, não foram entregues às escolas.

Os documentos elaborados pelas instituições (os projetos políticos-pedagógicos) revelaram tímida discussão sobre a infância, não apontando uma concepção clara dessa categoria. A organização do trabalho pedagógico foi abordada de forma imprecisa, com ênfase nos conteúdos a serem trabalhados para cada série. Os projetos políticos-pedagógicos das escolas não fazem menção às modalidades organizativas a serem desenvolvidas com as crianças, mas apontam a avaliação da aprendizagem numa perspectiva formativa e processual.

A construção coletiva do PPP, documento que expressa o aspecto global da organização do trabalho da escola, não foi consolidada em nenhuma das instituições pesquisadas. No PPP da Escola 1 apesar de apresentar em seu referencial teórico autores que defendem uma proposta de educação pautada nos princípios da pedagogia histórico-crítica, aborda de maneira distorcida o pensamento desses autores. Exemplo disso foi fundamentar a educação para o mercado de trabalho a partir dos estudos de Veiga (2003), que critica essa perspectiva de educação.

A proposta de educação expressa no referido documento revela os anseios e percepções de apenas parte da equipe envolvida no funcionamento da instituição, pois, apesar de defender uma perspectiva de construção coletiva desse documento, não foi possibilitada a participação de todos em sua elaboração. Das oito profissionais entrevistadas apenas uma lembrava o conteúdo do documento. O Conselho Escolar das duas instituições existe apenas no plano formal, pois, sua ação no desenvolvimento das atividades da escola, foi nula, o que acentua ainda mais a contradição de gestão democrática defendida nos PPP's.

Os dados das entrevistas e das observações permitiram afirmar que as colaboradoras entendem a infância numa perspectiva biológica apontando a maturidade/ responsabilidade como algo que contrapõe essa etapa. A criança foi vista como um sujeito imaturo que precisa

ser direcionado por um adulto para que consiga realizar suas atividades, pois, acredita que esta não possui habilidades suficientes para tal fim.

Durante a entrevista ficou evidente também o desconhecimento dos sujeitos escolares sobre as normas elaboradas pelo Conselho Municipal de Educação do município para orientar a implantação do Ensino Fundamental de nove anos e o pouco diálogo da Secretaria de Educação com as escolas.

Logo, pode-se constatar que a implantação do Ensino Fundamental de nove anos em Conceição do Jacuípe ocorreu de forma fragmentada e acrítica, vertical e autoritária expressa da seguinte forma: Conselho Municipal de Educação elabora os documentos regulamentadores, a gestão e coordenação elabora o PPP e os professores elaboram suas atividades baseadas nas suas experiências e nas orientações didáticas propostas nos projetos elaborados pela coordenação.

Os dados também evidenciaram a fragilidade das discussões acerca da organização do trabalho pedagógico atrelada às especificidades da infância, revelando a necessidade de um debate, no município sobre para que e para quem estamos educando. Nas entrevistas com as profissionais constatamos que das oito educadoras entrevistadas, apenas duas destas apresentaram concepções de infância (subtendidas em seus relatos) e duas demonstraram inquietações sobre a garantia de atendimento às especificidades desta categoria, face a inserção das crianças de seis anos no ensino Fundamental. A maior ênfase nos depoimentos foi a preocupação com a formação intelectual do futuro adulto ficando a formação humana como segundo plano.

Um dos aspectos da formação humana, que consideramos importante e que não foi apontado nas entrevistas foi a dimensão afetiva na relação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem. A equipe compreende que dando ênfase na assimilação dos conteúdos possa estar garantindo o desenvolvimento psíquico e intelectual das crianças (por considerar a criança enquanto um adulto em formação), conseqüentemente, criam uma fragmentação das relações entre desenvolvimento intelectual e cognitivo e desenvolvimento afetivo e subjetividade.

Dado o exposto, a realização deste trabalho de pesquisa permitiu compreender os entraves presentes na constituição e efetivação de uma política pública, como também, perceber a necessidade de ações sistemáticas por parte da Secretaria Municipal de Educação de conceição do Jacuípe no sentido de problematizar a importância dos Conselhos municipais e escolares no processo de implementação das políticas públicas de educação.

Qualificar e acompanhar os atores escolares também se constitui como uma possibilidade de superação das dificuldades que se impõem no percurso. Outrossim, a realização da pesquisa também propiciou o entendimento de que a Lei nº 11.274/2006 não implicou na reflexão desses sujeitos sobre suas práticas, tampouco, gerou mudanças de posturas antes adotadas.

Por fim, enfatizamos a necessidade de desenvolvimento de novas pesquisas com a perspectiva de ampliar a discussão da ampliação do Ensino Fundamental de nove anos no país, sobretudo sobre a organização do trabalho pedagógico das instituições, pois, percebemos que, mesmo passados cinco anos da data final para a implantação em todos os Sistemas de Ensino do país, a temática ainda gera incompreensões dos sujeitos sobre como operar com as crianças de seis anos e continua marcada pela fragmentação e verticalização da participação dos atores sociais que põem a escola em movimento.

REFERÊNCIAS

- AMADO, João; FREIRE, Isabel. Estudo de caso na investigação em educação. In: AMADO, João (coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.
- ARANHA, Maria Lúcia de A. **Filosofia da educação**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Maria Aparecida; KLEIN, Sylvie Boonifácio. O Ensino Fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 37. n. 1, 220p. 35-51, jan/abr, 2011.
- ARROYO, Miguel G. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.
- BRANDÃO, Carlos da Fonseca; PASCHOAL, Jaqueline Delgado (orgs). **Ensino fundamental de nove anos: teoria e prática na sala de aula**. São Paulo: Avercamp, 2009.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394 de 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 25 jan. 2015.
- _____. **Lei 11.274/2006**. Altera a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Brasília, DF, 2006.
- _____. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br/leg.asp>>. Acesso em: 19 dez. 2013.
- _____. MEC/SEB/DPE/COEF. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006a.
- _____. MEC/SEB/DPE/COEF. Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: 3º relatório do programa. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006b.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. **Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade**. Brasília, 2006.

_____. Ministério da educação. Secretaria de Educação Básica. **A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino fundamental de Nove Anos**: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Brasília DF, 2009.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 22/2009, de 9 de dezembro de 2009**: Define diretrizes operacionais para implantação do ensino fundamental de nove anos.

CERQUEIRA, Luciene Souza Santos. **As muitas faces do sucesso escolar**: do real ao ideal. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia – UFBA, 2005.

CHAVES, Suellen da Silva. **Implementação do Ensino Fundamental de Nove anos em uma Escola Municipal de Salvador**: processo participativo ou força da lei? 157f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia – UFBA, 2012.

CONCEIÇÃO DO JACUÍPE. **Lei Orgânica Municipal**. 1990.

_____. **Parecer CME nº 02, de 18 de abril de 2008**. Regulamenta a implantação do Ensino Fundamental com duração de 9 (nove) anos no Sistema Municipal de Ensino. Conceição do Jacuípe, 2008.

_____. **Resolução CME nº 02, de 26 de março de 2008**. Regulamenta a implantação do Ensino Fundamental com duração de nove anos no Sistema Municipal de Ensino. Conceição do Jacuípe, 2008.

_____. **Lei nº 241, de 08 de setembro de 1997**. Cria o Conselho Municipal de Educação e dá outras providências. Conceição do Jacuípe, 1997.

_____. **Lei nº 242, de 08 de setembro de 1997**. Cria o Conselho do fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e valorização do magistério e dá outras providências. Conceição do Jacuípe, 1997.

_____. **Lei nº 279, de 15 de dezembro de 2000**. Lei que altera os artigos 3º, 5º da Lei nº 241/97 que cria o conselho municipal de educação e institui no artigo 6º o jeton de presença dos conselheiros. Conceição do Jacuípe, 2000.

_____. **Lei nº 280, de 15 de dezembro de 2000**. Dispões sobre o sistema municipal de ensino e dá outras providências. Conceição do Jacuípe, 2000.

_____. **Lei nº 323, de 13 de dezembro de 2002**. Concede ao poder executivo autorização “Pro-tempore” para nomeação de dirigentes de escolas no município e dá outras providências. Conceição do Jacuípe, 2002.

_____. **Lei Municipal nº 359, de 13 de dezembro de 2004**. Altera a Lei nº 241/97 que cria o Conselho Municipal de Educação e dá outras providências. Conceição do Jacuípe, 2004.

_____. **Lei Municipal nº370, de 23 de março de 2006**. Autoriza o poder executivo a assinar convênios visando à implementação da municipalização do ensino fundamental e dá outras providências. Conceição do Jacuípe, 2006.

_____. **Projeto de Lei Municipal nº 392, de 08 de março de 2007.** Dispõe sobre a organização do sistema municipal de Ensino de Conceição do Jacuípe, e dá outras providências. Conceição do Jacuípe, 2007.

_____. **Lei Municipal nº 397, de 14 de junho de 2007.** Altera a denominação e a estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação e Cultura e Esportes, e dá outras providências. Conceição do Jacuípe, 2007.

_____. **Lei Municipal nº 398, de 14 de junho de 2007.** Autoriza o Poder Executivo a assinar convênios visando a implementação da municipalização do ensino fundamental, e dá outras providências. Conceição do Jacuípe, 2007.

_____. **Lei Municipal nº 415, de 07 de dezembro de 2007.** Dá nova redação à Lei Municipal nº 241/97, que criou o Conselho Municipal de Educação e, dá outras providências correlatas. Conceição do Jacuípe, 2007.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. **Prática pedagógica interdisciplinar na escola fundamental:** sentidos atribuídos pelas professoras. 1ed. Curitiba, PR: CRV, 2014.

CURY, Carlos Roberto J; HORTA, José Silvério Baía; FÁVERO, Osmar. A relação educação-sociedade pela mediação jurídico-constitucional. In: FAVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988.** Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

DANTAS, Angélica Guedes; MACIEL, Diva Maria M. A. Ensino Fundamental de nove anos e a inserção da criança de seis anos na escolarização obrigatória no Distrito Federal: estudo de caso. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 110, p. 157-175, jan.-mar. 2010.

FREITAS, Luís Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas: Papyrus, 1995.

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. **A produção de ignorância na escola:** uma análise crítica do ensino da língua escrita na sala de aula. 4ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FÚLVIA, Rosemberg. **A convenção internacional sobre os direitos da criança:** debates e tensões. Cadernos de Pesquisa. Vol. 40, nº 141, set/dez. 2010

GANDINI, L. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L. & FORMAN, G. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância/ tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GORNI, Doralice Aparecida Paranzini. Ensino fundamental de nove anos: estamos preparados para implantá-lo? **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 67-80, jan./mar. 2007.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Censo demográfico: resultados preliminares. Bahia. 2013.

IDEBESCOLA. Disponível em: < <http://idebescola.inep.gov.br>>. Acesso em: 16 de fevereiro de 2014)

MAIA, Graziela Zambão Abdiam; CAMILO, Cláudia Vieira. Ensino Fundamental de nove anos: um estudo da percepção das equipes de direção de escolas públicas de um município de Estado de São Paulo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.4, n.2, p.149-157, jul.-dez. 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; PERES, Eliane Teresinha. Ensino Fundamental de nove anos: uma análise das contribuições das teses e dissertações defendidas no período de 2006-2010. **Revista Contrapontos- Eletrônica** vol. 11 - n. 2 – p. 179-187 / mai-ago 2011.

OLIVEIRA, M. L. C. **As estratégias adotadas pelos alunos na construção de modelos matemáticos**. 2007. 129 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) - Universidade Federal da Bahia, 2007.

OLIVEIRA, Maria Neusa de. **A Gestão Descentralizada da Educação no Estado da Bahia: A Proposta de Municipalização do Ensino Fundamental**. Anais da XXIX Reunião Anual da Anped. Caxambu, Minas Gerais, 2006.

OLIVEIRA, Lilian Haffner da Rocha Oliveira. A teoria do valor m Marx e a organização do trabalho coletivo na escola: elementos para uma reflexão crítica. In: PARO. Vitor Henrique (org.). **A teoria do valor em Marx e a educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PARO, V. H (org.). **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2013.

PAULA, Flávia Anastácio de; DEMENECH, Flaviana. “Temos cinco anos”: um registro sobre a antecipação da idade na implantação do ensino fundamental de nove anos no Oeste do Paraná. **Revista Contrapontos- Eletrônica**, vol. 11 - n. 2 – p. 115-124 / mai-ago 2011.

PESSOTI, Gustavo Casseb; SAMPAIO, Marcos Guedes Vaz. **Transformações na dinâmica da economia baiana: políticas de industrialização e expansão das relações comerciais internacionais**. Conj. & Planej. Salvador, n. 162, p. 36-49. Jan/ mar. 2009.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança; imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro, Zahar, 1971.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; VIEIRA, Livia Maria Fraga. “Agora seu filho entra mais cedo na escola”: a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 775-796, out. 2006.

SANTOS, Margarete Souza. **A implementação do ensino fundamental de 09 anos de duração no município de Camaçari Bahia/ Brasil: experiências de duas escolas da rede municipal**. 175 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania). Universidade Católica do Salvador – UCSAL, 2011

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. 2ed. Petrópolis, RJ; Vozes, 2009.

_____. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. 2ed. Petrópolis, RJ; Vozes, 2009.

SARMENTO, Dirléia Fanfa; SILVA, Gilberto Ferreira da; PAULY, Evaldo Luis. Ensino fundamental de nove anos: mapeamento e análise de teses e dissertações. **Revista Contrapontos- Eletrônica**, vol. 11 - n. 2 – p. 179-187 / mai-ago 2011.

SAVELI, Esméria de Lourdes. Ensino Fundamental de nove anos: bases legais para sua implantação. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR, v. 3, n. 1, p. 67 - 72, jan.-jun. 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 3 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992

_____, Dermeval. Infância e pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Infância e Pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____, Dermeval; DUARTE, Newton (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012

SILVA, Antonia Almeida. **As políticas públicas para a educação básica na Bahia nos anos 90: propostas e ações nas gestões de Antonio Carlos Magalhães e Paulo Souto (1991-1998)**. 273 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo – USP, 2007.

_____; SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Ensino fundamental de nove anos: política de integração ou de conformação social? **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v.5, n.1, p. 97-107, jan.-jun. 2010.

_____; UZÊDA, Leomárcia Caffé de Oliveira; ALMEIDA, Tamar Antunes de. Espaço social e espaço escolar: interfaces e contradições no contexto do Ensino Fundamental de 9 anos. **Revista Contrapontos – Eletrônica**. Vol. 11 – n. 2 – p. 161-169/mai-ago 2011.

_____. Democracia e democratização da educação: primeiras aproximações a partir da teoria do valor. In: PARO. Vitor Henrique (org.). **A teoria do valor em Marx e a educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA 2011. **Estatística dos municípios baianos**. v.25. Salvador: SEI, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. Infância e psicologia: marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA,

Maria Cristina Soares de. (orgs.). **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. 2ed. Petrópolis, RJ; Vozes, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267 – 2081, dezembro 2003

YIN, Robert K. **Estudos de caso:** planejamento e métodos. 3 ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2005.

APÊNDICES

Roteiro para entrevista semiestruturada

I. Identificação

- **Pseudônimo**
- **Formação acadêmica**

II. Abordagem sobre a temática:

- Como o (a) senhor (a) tomou conhecimento que o ensino fundamental passou a ter nove anos?
- O (a) senhor (a) conhece a Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006?
- Que avaliação faz sobre o ingresso das crianças de seis anos no ensino fundamental?
- Como esta escola vem operando com as crianças de seis anos?
- Que tipo de apoio/orientação a escola recebeu dos órgãos competentes (Ministério da Educação, Secretaria Estadual de Educação, Secretaria Municipal de Educação e Conselhos de Educação)?
- Como o (a) senhor (a) contribuiu para o processo de implantação do ensino fundamental de nove anos nesta escola?
- Houve alguma adaptação do projeto político-pedagógico da escola para receber as crianças de seis anos? Quais?
- Qual a sua compreensão sobre infância?
- O que mudou nas demandas/desafios do cotidiano da escola?
- Houve dificuldades para a implantação do ensino fundamental de nove dessa instituição? Quais?
- Qual o perfil das crianças que ingressaram no primeiro ano?
- Como tem sido a transição das crianças da educação infantil par o ensino fundamental?

Roteiro de observação

- **Rotina**
- **Propostas das aulas**

- Contextualização e eleição dos conteúdos Recursos didáticos utilizados pelas docentes
- Espaços formativos
- Comportamento das crianças durante vivência das propostas
- Metodologias utilizadas
- Interação do grupo
- Atividades elaboradas para atendimento às crianças de seis anos quanto à eventos planejados (ex: semana da criança, campeonatos, gincanas...)

➤ **Dados a serem analisados nos documentos elaborados pela escola**

- Idade de corte utilizado para matrícula das crianças;
- Adequação do Projeto pedagógico da escola às demandas do ensino fundamental de nove anos;
- Referencial utilizado para adequação das propostas;
- As concepções de infância e organização do trabalho pedagógico implícitas nos documentos.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Liliane Souza de Assis, aluna do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, orientada pela Professora Dr^a Antonia Almeida Silva, convido-o (a) a participar da pesquisa **As crianças de seis anos no ensino fundamental: implicações na organização do trabalho pedagógico de escolas municipais de Conceição do Jacuípe (2007-2012)**, cujo objetivo é analisar as implicações da Lei 11.274/06 na organização do trabalho pedagógico para atendimento das crianças de seis anos inseridas no ensino fundamental, em escolas municipais de Conceição do Jacuípe.

A metodologia adotada prevê entrevistas com diretores, professores e coordenadores de 2 escolas municipais, observações nas instituições onde estes atuam e análise de documentos legais. Sendo assim, sua participação consistirá em dar o seu depoimento referente à sua vivência e experiência na instituição quanto a implantação do ensino fundamental de 9 anos, no dia, hora e local que o (a) senhor (a) julgar conveniente. O seu depoimento, através de entrevista semiestruturada, será gravado por meio digital e posteriormente será transcrito para que o (a) senhor (a) aprecie e autorize a publicação. As observações das práticas serão registradas em diário de campo obedecendo a critérios relacionados à demanda das turmas do primeiro ano do ensino fundamental. A mesma ocorrerá em dias e horários previamente determinados pela equipe envolvida. Os dados coletados serão mantidos em rigoroso sigilo na Universidade Estadual de Feira de Santana, Av. Transnordestina S/N, bairro Novo Horizonte, Feira de Santana, BA, CEP: 44036900, no Centro de Estudos e de Documentação em Educação/ CEDE - UEFS, módulo IV, sob minha responsabilidade, durante 5 anos, sendo, após esse período devolvido aos seus respectivos colaboradores, juntamente com todo material produzido a partir da pesquisa.

Durante o período da pesquisa o (a) senhor (a) poderá solicitar esclarecimentos de quaisquer dúvidas e é livre para participar ou não e desistir a qualquer momento sem prejuízos. As informações obtidas com a concessão da sua entrevista serão utilizadas unicamente para o desenvolvimento da presente pesquisa. Portanto, serão selecionados trechos do seu depoimento que servirão de aporte para o entendimento do nosso objeto de estudo. É possível que alguns riscos ou desconfortos como: interpretação diferente da empregada nos referidos trabalhos e resistência ao uso do gravador por algum participante possam surgir, entretanto, sob hipótese alguma sua identidade será revelada. Se ocorrer algum dano causado pela pesquisa os sujeitos serão devidamente indenizados. Os resultados da pesquisa serão publicados na dissertação de mestrado e, possivelmente, em eventos científicos e periódicos. Os referidos resultados também serão apresentados em uma reunião pré-agendada com todos os participantes da pesquisa, em local definido pelo grupo.

Caso se sinta esclarecido (a) e concorde em participar do estudo, favor assinar o termo abaixo. O mesmo é um documento em duas vias, sendo uma do (a) senhor (a) e uma da pesquisa.

Conceição do Jacuípe, ____ / ____ / ____

Assinatura do (a) voluntário (a)

Responsável pela pesquisa

Liliane Souza de Assis.
Programa de Pós-graduação em Educação/ Mestrado Acadêmico
Email: lilliane.assis@gmail.com/ Tel: 7531618246

ANEXOS

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

LEI 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.

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

Art. 1º (VETADO)

Art. 2º (VETADO)

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

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

....." (NR)

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

"Art. 87

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

§ 3º

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

a) (Revogado)

b) (Revogado)

c) (Revogado)

....." (NR)

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

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

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

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Márcio Thomaz Bastos

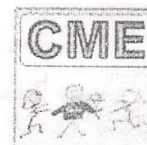
Fernando Haddad

Álvaro Augusto Ribeiro Costa

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



Conselho Municipal de
EDUCAÇÃO
Centro Social Antonio Cordeiro de Almeida – Rua Sérgio
Cardoso nº. 065 – Centro – Conceição do Jacuípe/Ba
CEP.: 44.245-000



PARECER Nº.02 de 18/04/2008		
INTERESSADO/MANTENEDORA: Secretaria Municipal de Educação de Conceição do Jacuípe.		
ASSUNTO: Regulamentação da implantação do Ensino Fundamental com duração de 9(nove) anos no Sistema Municipal de Ensino.		
RELATOR: Cristiane Franca de Almeida		
PROCESSO: Nº: 002/2008		
PARECER: Nº: 002/2008	COMISSÃO: Comissão de Legislação e Normas	APROVADA EM: 18.04.2008

I – RELATÓRIO

Em atendimento ao Projeto de Implantação do Ensino Fundamental com duração de 9 (nove) anos da Secretaria Municipal de Educação de Conceição do Jacuípe, que tem como objetivo adequar-se à Lei 11.274/2006, visto que a Rede Municipal de Ensino matriculou crianças de 6 anos no Ensino Fundamental no ano de 2007, sem ter feito as adequações pedagógicas e administrativas necessárias, a Comissão de Legislação e Normas compreendendo a necessidade de regulamentação da mesma, resolve fixar normas para a ampliação do Ensino Fundamental no Sistema Municipal de Ensino.

II – FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

A Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação já sinalizava para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, à medida que a descreve como meta 2 do Ensino Fundamental.

O artigo 3º da Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, reza: O Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9(nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão.

A Resolução nº de 03 de agosto de 2005 do Conselho Nacional de Educação, dispõe que a Educação Infantil corresponde a faixa etária de 0 a 5 anos de idade e o Ensino Fundamental de 6 a 14 anos.

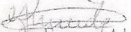
O artigo 5º da Lei nº 11.274 reza que os municípios terão o prazo até 2010 para implantar a obrigatoriedade para o Ensino Fundamental de 9 anos.

Observa-se nos trechos citados a necessidade da regulamentação da Ampliação do Ensino Fundamental de 9(nove) anos no Sistema Municipal de Ensino, a fim de que não se configure apenas como medida administrativa, mas, sobretudo pedagógica.

III – VOTO DO RELATOR

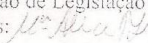
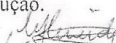
Diante de tudo quanto exposto, somos de parecer que o Conselho Municipal de Educação aprove o Projeto de Resolução que é parte integrante deste Parecer, tendo em vista a necessidade de regulamentar a implantação do Ensino Fundamental de 9(nove) anos no município de Conceição do Jacuípe, a fim de que sejam feitas as adequações administrativas e pedagógicas no sistema Municipal de Ensino.

Conceição do Jacuípe, 18 abril de 2008

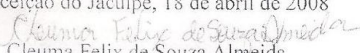

Cristiane da França Almeida
Relatora

V- DECISÃO DA COMISSÃO

A Comissão de Legislação e Normas aprova por unanimidade a Resolução.

Conselheiros presentes: , Cleuma F. de Souza Almeida, 


Conceição do Jacuípe, 18 de abril de 2008


Cleuma Felix de Souza Almeida
Presidente da Comissão de Legislação e Normas.

VI – DECISÃO DA PLENÁRIA

A Plenária acompanha o voto da Comissão de Legislação e Normas.

Conceição do Jacuípe, 18 de abril de 2008


Cláudia Tatiana da Silva Gomes Costa
Presidente do Conselho



Conselho Municipal de
EDUCAÇÃO
Centro Social Antônio Cordeiro de Almeida – Rua Sérgio
Cardoso nº. 065 – Centro – Conceição do Jacuípe/Ba
CEP: 44.245-000



RESOLUÇÃO Nº 002/2008

*Regulamenta a implantação do Ensino Fundamental
com duração de nove anos no Sistema Municipal de Ensino.*

O Conselho Municipal de Educação do município de Conceição do Jacuípe - CME, na Bahia, no uso das atribuições, à vista do disposto na lei Federal nº. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, mantendo-se no que couber, a lei nº. 11.114, de 16 de maio de 2005, que instituiu o Ensino Fundamental obrigatório com duração de 09 anos, considerando o Parecer CME nº.002 /2008 da Comissão de Legislação e Normas, RESOLVE:

Art. 1º - O Ensino Fundamental obrigatório, no Sistema Municipal de Ensino terá a duração de 9 (nove) anos, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade.

Art. 2º - É dever dos pais e/ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças a partir dos 6 (seis) anos de idade, independente de haver frequentado a Educação Infantil.

Art. 3º - O Ensino Fundamental obrigatório de 9 (nove) anos, iniciando-se aos seis anos de idade, compreende cinco anos iniciais e quatro anos finais, tendo por finalidade assegurar ao educando o desenvolvimento das diversas expressões e o acesso ao conhecimento nas suas diferentes áreas, com planejamento didático-pedagógico adequado.

§ 1º - O ingresso no Ensino Fundamental aos 6 (seis) anos de idade terá como referência a infância, objetivando o desenvolvimento e a formação integral do educando, nas dimensões física, cognitiva, afetiva e psico-social, bem como as experiências próprias da criança, assegurando-lhe a continuidade e sua participação no processo educativo nos anos subsequentes.

§ 2º - Para a matrícula inicial no ano de ingresso, a criança deverá ter 6 (seis) anos completos ou que venha a completar até 30 de abril do ano letivo em curso, independente de haver frequentado a Educação Infantil.

§ 3º - O aluno que estiver cursando a Educação Infantil e completar 6 (seis) anos de idade após 30 de abril do ano letivo em curso não poderá ingressar no Ensino Fundamental nesse mesmo ano.

§ 4º - As crianças de 6 (seis) anos de idade que sabem ler e escrever não podem ser matriculadas diretamente no 2º ano do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, visto que a aprendizagem no 1º ano não se restringe à aprendizagem da leitura e da escrita.

§ 5º - São vedadas avaliações seletivas que impeçam o ingresso no ensino Fundamental.

Art. 4º - Para o ano de 2008, as crianças que cursaram o último ano da Educação Infantil no ano letivo de 2007 e que completem 7 anos de idade até o dia 30 de abril de 2008 deverão ser matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental de nove anos.

Art. 5º - As crianças com idade de 7 (sete) anos, que ingressarem no Ensino Fundamental a partir do ano de 2008, com ou sem nenhuma experiência escolar anterior, devem ser matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental de nove anos a fim de evitar a distorção idade-série.

Parágrafo Único - Os alunos mencionados no caput deste artigo que apresentarem baixo desempenho durante o ano letivo, por não terem experiência escolar anterior, receberão atendimento pedagógico diferenciado.

Art. 6º - O Ensino Fundamental de 9 (nove) anos deverá:

I - organizar-se em séries, preferencialmente, respeitando-se outras formas de organização estabelecidas no art. 23 da LDB, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar;


II - adotar o regime de progressão continuada no 1º ano;

III - organizar-se adequando a faixa etária com a seguinte nomenclatura:

ENSINO FUNDAMENTAL								
ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS			
1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
6 ANOS	7 ANOS	8 ANOS	9 ANOS	10 ANOS	11 ANOS	12 ANOS	13 ANOS	14 ANOS

IV - articular-se com a Educação Infantil, tendo em vista a continuidade do atendimento da criança, respeitada a especificidade do seu desenvolvimento. 

Art. 7º - A oferta e a qualidade da Educação Infantil devem ser preservadas.

Art. 8º - A ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos, por ser gradativa, embora utilize a partir de 2008 a nomenclatura citada no inciso III, apresentará a coexistência do currículo com duração de 8 (oito) anos com o currículo com duração de 9 (nove) anos. 

§ 1º - Fica, portanto, assegurado àqueles que iniciaram seus estudos no Ensino Fundamental de 8 (oito) anos de duração o direito de concluí-lo nesse regime.

§ 2º - No caso de transferência de alunos entre um regime e outro, deverão ser observados, concomitantemente, os critérios de adequação idade/ano/série e o grau de experiências, desenvolvimento do aluno, nos termos do artigo 24, inciso II da Lei nº. 9.394/96.

§ 3º - Os procedimentos relativos ao disposto no parágrafo precedente e, no que couber, no artigo 24, inciso II da Lei nº. 9.394/96, quanto ao novo regime de oferta, deverão ser realizados na Secretaria de Educação Municipal, pela equipe de Coordenação Pedagógica, devendo constar de ata, feitas as especificações cabíveis nos documentos escolares, arquivando-se no prontuário do aluno os instrumentos avaliativos aplicados.



Art.9º - As escolas do Sistema Municipal de Ensino deverão compatibilizar a nova situação de oferta e duração do Ensino Fundamental à proposta pedagógica apropriada ao atendimento dos alunos de 6 (seis) seis anos de idade em termos de recursos humanos, organização do tempo e espaço escolar, dos materiais didáticos, mobiliário, acervo bibliográfico e equipamentos.

Art. 10 - O Projeto Político-Pedagógico para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos deverá assegurar o confido nas Diretrizes Curriculares Nacionais e se organizar atendendo às normas deste Conselho.

§ 1º - A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, como política afirmativa de equidade social, requer de todas as escolas e de todos os educadores o compromisso com a elaboração de um novo projeto político-pedagógico, visando o redimensionamento da educação básica.

§ 2º O Projeto Político-Pedagógico deverá garantir o cumprimento das finalidades e objetivos expressos no Regimento Escolar da Instituição.

§ 3º - O Projeto Político-Pedagógico deverá articular as características da população a ser atendida com o fazer pedagógico, prever mecanismos de interação entre família, escola e comunidade, respeitando a diversidade étnico-cultural, assegurando o direito da criança e o envolvimento de sua identidade e autonomia.

Art. 11 - Compete à instituição de ensino, ao elaborar o Projeto Político-Pedagógico à luz das diretrizes estabelecidas nos artigos anteriores, explicitar:

- I - as concepções de infância, de desenvolvimento humano e de ensino e aprendizagem;
- II - as características e as expectativas da população a ser atendida;
- III - a descrição do espaço físico, instalações e equipamentos;
- IV - a definição de parâmetros de organização de grupos e relação professor/aluno;
- V - a seleção e organização dos conteúdos, conhecimentos e atividades no trabalho pedagógico;
- VI - a gestão escolar expressa através de princípios democráticos;
- VII - a articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental, garantindo a especificidade do atendimento aos alunos;
- VIII - a avaliação do desenvolvimento integral do aluno;
- IX - a avaliação institucional;
- X - a formação continuada dos professores;

Art. 12 - A avaliação da aprendizagem deverá subsidiar permanentemente o professor e a instituição, permitindo:

- I - o processo de avaliação sistemática e com diversidade de instrumentos;
- II - a organização ou reorganização das ações pedagógicas junto aos alunos;
- III - o acompanhamento do cotidiano escolar através da observação, da reflexão e do diálogo, centrados nas manifestações de cada aluno;
- IV - os registros sobre o desenvolvimento do aluno, de forma contínua.



Art. 13 – A avaliação do processo de aprendizagem no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos não terá caráter classificatório e será indicador da necessidade de intervenção pedagógica.

Parágrafo único – Os registros elaborados durante o processo educativo deverão conter indicações sobre os diferentes aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno.

Art. 14 – A implantação e o funcionamento do regime de Ensino Fundamental de Nove anos pressupõem a adoção dos seguintes mecanismos operacionais, dentre outros:

I – envolvimento da comunidade escolar na discussão e definição do Projeto Político-pedagógico da escola e de suas alterações, contando com a representação dos pais ou responsáveis por alunos e de outros segmentos da comunidade local;

II – garantia de formação continuada e em serviço do professor, especialmente dos que atuam nos anos iniciais, com vistas ao desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas;

III – permanente capacitação dos Gestores Escolares para a qualidade da oferta do novo regime previsto nesta Resolução.

Art. 15 – Esta Resolução entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Conceição do Jacuípe, 26 de março de 2008.

Cláudia Tatiana da Silva Gomes Costa
Presidente do Conselho

HOMOLOGO:

TÂNIA MARLI VILAS BOAS DE ALMEIDA
Secretária Municipal de Educação

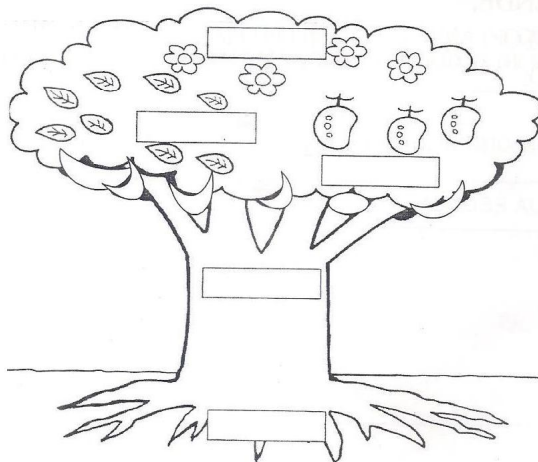
ALUNO(a).....
 SÉRIE: 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I TURMA _____
 DATA ____/____/2014 PROFESSORA.....

ATIVIDADE AVALIATIVA DE NATUREZA E SOCIEDADE
 II UNIDADE

QUESTÃO 01.

A MAIORIA DAS PLANTAS É FORMADA POR : FOLHA, FLOR, FRUTO ,CAULE E RAIZ.
 OBSERVE AS PARTES DA PLANTA E ESCREVA NO LUGAR CORRETO. OBSERVANDO O BANCO DE DADOS.

- FOLHA
- FLOR
- FRUTO
- CAULE
- RAIZ



QUESTÃO 02.

OS FRUTOS GUARDAM SEMENTES E SERVE DE ALIMENTOS QUE SÃO RICOS EM VITAMINAS PARA O NOSSO ORGANISMO.

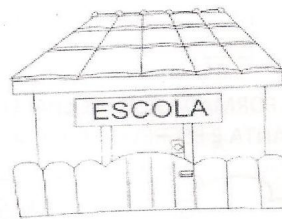
ENCAIXE AS PEÇAS IGUAIS E DESCUBRA NOMES DE FRUTAS.

PÊ	BA	MA
CA	ÇÃ	NA
NA	RA	JU

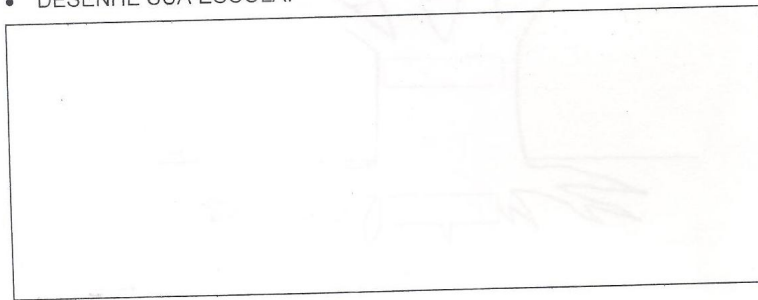
QUESTÃO 03.

LEIA:

TODO DIA,
NA ESCOLA
A PROFESSORA
O PROFESSOR,
A GENTE APRENDE,
E BRINCA MUITO
COM DESENHO,
TINTA E COLA.



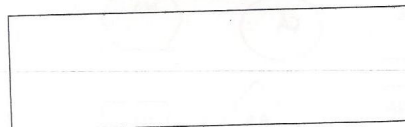
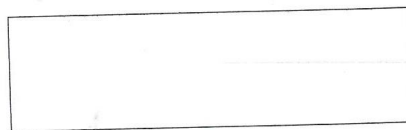
- DESENHE SUA ESCOLA.



- O NOME DA MINHA ESCOLA É?

QUESTÃO 04.

ESCREVA DOIS NOMES DE OBJETOS UTILIZADOS POR VOCÊ EM SUA SALA DE AULA.

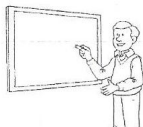


QUESTÃO 05:

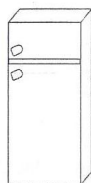
- OBSERVE OS OBJETOS ABAIXO E CIRCULE, OS QUE FAZEM PARTE DO AMBIENTE DA SALA DE AULA:



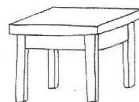
TELEFONE



QUADRO



GELADEIRA



MESA

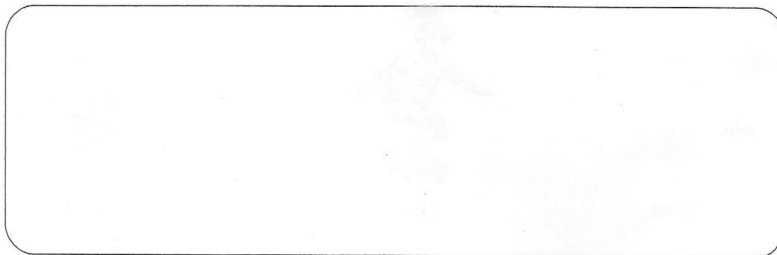


APAGADOR

QUESTÃO 06.

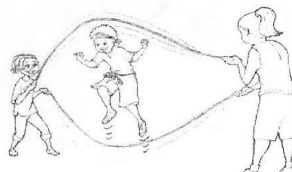
BRINCADEIRAS COMO PULAR CORDA, AMARELINHA E BOLINHA DE GUDE SÃO MUITO ANTIGAS, MAS ATÉ OS DIAS DE HOJE SÃO AS PREFERIDAS DE MUITAS CRIANÇAS.

- QUAL É A SUA BRINCADEIRA FAVORITA? FAÇA UM DESENHO MOSTRANDO-A.



- ESCREVA O NOME DESTAS BRINCADEIRAS





QUESTÃO 07:

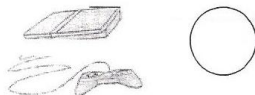
TODAS AS CRIANÇAS GOSTAM DE BRINCAR.
 COMO SERÁ QUE AS CRIANÇAS BRINCAVAM ANTIGAMENTE?
 SERÁ QUE TUDO MUDOU OU AINDA HÁ SEMELHANÇAS?

- FAÇA CONFORME A LEGENDA:

A – Brincadeiras Antigas

M – Brincadeiras Modernas

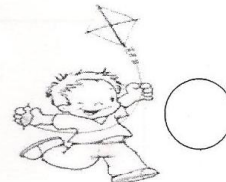
VÍDEO GAME



SKATE



PIPA



PIÃO



BOLAS DE GUDE



PATINETE



SUCESSO! UM BEIJÃO DA PRÓ.

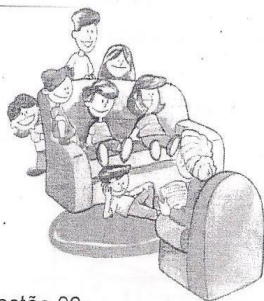
SÉRIE: 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I TURMA _____
 DATA ____/____/2014 PROFESSORA _____

ATIVIDADE AVALIATIVA DE MATEMÁTICA
 II UNIDADE

Questão 01:

Vovó Estela está contando uma história para seus netos:

- OBSERVE A FIGURA ABAIXO E RESPONDA:



- A) QUANTOS NETOS ESTÃO SENTADOS NO SOFÁ? _____
 B) QUANTOS NETOS ESTÃO ATRÁS DO SOFÁ? _____
 C) E QUANTOS NETOS SÃO AO TODO? _____

Questão 02:

APESAR DE GOSTAREM DE OUVIR AS HISTÓRIAS DA VOVÓ, ERA HORA DE IR PARA ESCOLA.

AJUDE AS CRIANÇAS A COMPLETAREM A SEQUÊNCIA NUMÉRICA NO CAMINHO PARA ESCOLA.

10				14	
	17				21
			25		
		30			

QUESTÃO 03:

AO CHEGAREM À ESCOLA, AS CRIANÇAS FORAM PARA SALA E ENCONTRARAM UMA NOVIDADE NA AULA DE MATEMÁTICA. ERA DIA DE BINGO.

- QUAL É O NÚMERO?
MARQUE COM UM X A RESPOSTA CORRETA:

DOZE	29	12	19	24
VINTE E UM	12	21	29	25
VINTE	18	27	20	25
DEZESSETE	11	13	17	27
QUATRO	24	39	04	10
VINTE E SEIS	12	16	26	35

QUESTÃO 04.

OS ALUNOS DA PRÓ MARINALVA E KARINE APROVEITARAM A AULA DE INFORMÁTICA E REALIZARAM ATIVIDADES COM NUMERAIS .
FOI MUITO LEGAL!

- VEJA O QUE ELES ENCONTRARAM E COMPLETE QUEM SÃO OS VIZINHOS DOS NUMERAIS.



	16	
	24	
	26	
	30	

QUESTÃO 05.

NA ESTANTE DA NOSSA SALA TEMOS VÁRIOS LIVROS DIFERENTES.

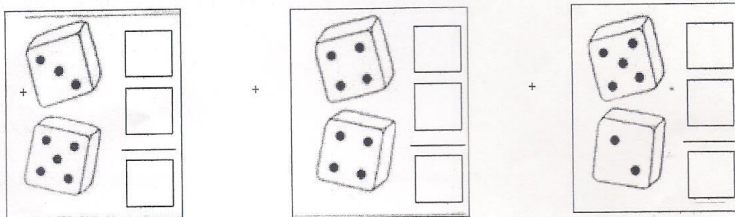
- OBSERVE OS LIVROS E OS NÚMEROS DE CADA UM, EM SEGUIDA COLOQUE-OS EM ORDEM CRESCENTE NA LINHA ABAIXO.



QUESTÃO 06.

NA HORA DA ATIVIDADE NO PÁTIO OS ALUNOS BRINCARAM DE JOGAR DADOS.

- CONTE OS PONTINHOS DE CADA DADO E ENCONTRE O RESULTADO.



QUESTÃO 07:

QUANDO RETORNARAM PARA A CASA DA VOVÓ ESTELA, ELA AGUARDAVA-OS COM UM SUPER LANCHE.

- VAMOS CALCULAR?

A) CARLOS COMEU  FATIAS DE BOLO. E PAULO COMEU  QUANTAS FATIAS DE BOLO OS DOIS COMERAM JUNTOS?

SENTENÇA MATEMÁTICA.

$$\square + \square = \square$$

R: CARLOS E PAULO COMERAM _____ FATIAS DE BOLO

SUCESSO!