REFORMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA
E O PROGRAMA DE

AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

NO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ – MS

EDITH FANY JOBBINS

Atena Editora
Ano 2023

REFORMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA
E O PROGRAMA DE

AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

NO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ – MS

EDITH FANY JOBBINS

Atena Editora
Ano 2023

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Editora chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Editora executiva
Natalia Oliveira
Assistente editorial
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto gráfico
Camila Alves de Cremo
Ellen Andressa Kubisty
Luiza Alves Batista
Nataly Evilin Gayde
Imagens da capa
iStock
Edição de arte
Luiza Alves Batista

2023 *by Atena Editora*
Copyright © Atena Editora
Copyright do texto © 2023 Os autores
Copyright da edição © 2023 Atena Editora
Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.
Open access publication by Atena Editora

Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo do texto e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva da autora, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos a autora, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade de Coimbra
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de LisboaProf. Dr. Daniel Richard Sant'Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Profª Drª Geuciane Felipe Guerim Fernandes – Universidade Estadual de Londrina
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Jodeylson Islony de Lima Sobrinho – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Profª Drª Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Federal da Bahia / Universidade de Coimbra
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Reforma da educação básica e o programa de ampliação do ensino fundamental de nove anos no município de Corumbá – MS

Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: A autora
Autora: Edith Fany Jobbins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

J62 Jobbins, Edith Fany
Reforma da educação básica e o programa de ampliação do ensino fundamental de nove anos no município de Corumbá – MS / Edith Fany Jobbins. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-1670-8
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.708231807

1. Ensino fundamental. 2. Educação básica. I. Jobbins, Edith Fany. II. Título.

CDD 372

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DA AUTORA

A autora desta obra: 1. Atesta não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao conteúdo publicado; 2. Declara que participou ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certifica que o texto publicado está completamente isento de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirma a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhece ter informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autoriza a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce,* ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

DEDICATÓRIA

Dedico com todo carinho aos meus Rodrigos.Rodrigo pai, grande companheiro e principal incentivador, especialmente nas fases mais difíceis da jornada.

Rodrigo filho, que em seus apenas 3 anos de existência, não consegue mensurar a importância que ocupa em minha vida,mas, a quem com certeza dedico o melhor de mim.

AGRADECIMENTOS

A construção de um trabalho dessa grandeza não é tarefa fácil, tampouco se consegue individualmente, trata-se de uma ação coletiva, portanto, gostaria aqui de agradecer aos muitos participantes, não apenas na construção da pesquisa, mas na construção da minha história, posto que cada um contribuiu à sua maneira para a concretização desta conquista.

Agradeço primeiramente a Deus por me dar força para seguir em frente; coragem para não desmoronar diante às dificuldades encontradas e sabedoria para entender às condições nem sempre favoráveis da vida.

Aos meus pais Almir e Bernadete Jobbins, por me darem a vida.

Aos meus pais Vicente Max e Márcia Regina, que a partir da adolescência assumiram para si a função de me preparar para a vida. Vocês não me ensinaram a andar, mas me proporcionaram condições de escolher o melhor caminho, não me ensinaram a falar, mas me fizeram compreender que as palavras, especialmente as de incentivo, são importantes e podem mudar trajetórias. A vocês todo o meu reconhecimento.

Ao meu companheiro Rodrigo Antônio, minha melhor escolha. Respeito e companheirismo são palavras que ganharam muito sentido nesses 15 anos de convivência com você. Obrigada por você existir na minha vida e me proporcionar todos os dias um amanhecer com a certeza de ser amada e admirada.

Ao meu amado filho, com quem aprendo todos os dias a ser melhor. A você dedico minha vida, minhas ações, meu amor e tudo de melhor que há em mim.

À minha amiga Ana Carolina, com quem tantas experiências já foram trocadas, tantas discussões tecidas e tantos cafés compartilhados. Obrigada por estar tão presente na minha vida, especialmente me fortalecendo nos momentos mais necessários.

Aos colegas de mestrados com quem dividi tantas dúvidas, angústias e alegrias. Aos professores do curso de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, aqui representados em dois nomes mais do que especiais prof. Drª Mônica Kassar e prof. Drª Anamaria Santana. Suas ações me incentivam a sempre buscar mais, querer mais e, especialmente fazer mais a cada dia. Obrigada por todo o conhecimento compartilhado e atenção dedicada.

Ao Prof. Drº Fabiano Antonio dos Santos pela disponibilidade em participar da banca examinadora deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

À Cleide secretaria do curso (de 2009 a 2014) pelo carinho e atenção não apenas comigo, mas com todas as turmas.

À prof. Drª Adriana Melo, agradeço não apenas pelo aceite em participar da Banca examinadora deste trabalho e suas contribuições essenciais na construção do mesmo, mas, especialmente, agradeço por me proporcionar o entendimento necessário sobre a construção e reconstrução das nossas políticas educacionais por meio de suas obras tão generosamente escritas.

Ao querido prof Drº Hajime Takeuchi Nozaki, que aceitou a importante missão de dar continuidade à orientação na conclusão deste trabalho. Sei que é difícil a tarefa de conduzir meus passos, especialmente pelas limitações que reconheço em mim. A você um agradecimento especial pelo carinho, atenção, paciência dedicados a mim, mas especialmente agradeço pela experiência, competência e seriedade que dispôs na realização do trabalho. Não é fácil transmitir em palavras a importância do seu apoio, então, obrigada.

Agradeço à prof. Drª Ester Senna a quem admiro e agradeço as orientações iniciais deste trabalho. Foi um grande prazer segurar em suas mãos quando ainda estava nos primeiros passos.

E, por fim, agradeço aos 57 sujeitos da pesquisa, que me permitiram desvelar aqui como se deu o processo de ampliação do ensino fundamental no município de Corumbá-MS.

A verdadeira meta é a “riqueza interior” que não é um tipo de contemplação abstrata, mas autoconfirmação na plenitude da atividade vital de cada um. Isto significa que é toda a estrutura da atividade vital que precisa ser transformada – desde o trabalho cotidiano até uma participação real nos mais altos níveis da elaboração de políticas que têm influência na nossa vida – e não simplesmente o potencial da produção material de um país [...]

István Mészáros

Ter um posicionamento bem definido diante das realidades que surgem parece essencial para determinar nossas ações durante a própria vida. Porém, apesar de ser óbvia tal afirmação, não é nada simples, especialmente porque tal posicionamento pressupõe uma série de condições proporcionadas ao indivíduo e que devem preceder suas atitudes, pois cada indivíduo é resultado de uma série de vivências que os tornam quem de fato é. Partindo daí, considero importante contar aqui, mesmo que brevemente, um pouco da história da minha vida para permitir ao leitor a compreensão sobre os caminhos que me trouxeram a realizar a pesquisa aqui apresentada.

Minha história até os doze anos de idade foi escrita na coletividade de um orfanato no interior do Paraná, de onde trago minha bagagem de lembranças, nem sempre boas, mas nem todas ruins. O fato é que ser criada em uma instituição para menores órfãos, não me permitiu saber quem era o que queria, o que pensar ou esperar da vida.

Uma breve tentativa de retorno ao convívio familiar que durou dois anos me fez entender que para conquistar um espaço – ainda que pequeno – seria necessário abrir mão de qualquer movimento e/ou pensamento que fosse contrário ao estabelecido em cada uma das três famílias por onde passei.

Aos catorze anos, insatisfeita com a trajetória escrita até o momento, aceitei a decisão de trabalhar em casa de família, imaginando que assim poderia conquistar a liberdade de pensar e agir, o direito de opinar em qualquer coisa que fosse, o importante naquele momento era ter voz, ainda que fraca.

Na ocasião, acabei por conhecer as pessoas que por circunstâncias da vida acabaram se tornando o que hoje conheço por família e que me proporcionaram, a partir da adolescência, além de uma vida mais tranquila e confortável em relação às condições materiais, a ampliação do meu histórico escolar que até então era escasso, visto que aos dezesseis anos havia apenas concluído a 5ª série do ensino fundamental.

Aos dezoito entrei em uma escola particular pela primeira vez para cursar o segundo grau (ensino médio) e, apesar das dificuldades encontradas pelo déficit de conhecimentos adquiridos até aquele momento, consegui compreender a necessidade do estudo na vida de uma pessoa. Foi nesse período também que comecei a perceber as diferenças de oportunidades entre as pessoas, as diferenças de atenção recebida por estudantes de uma escola pública e privada, especialmente em relação à garantia dos direitos de aprendizagens. Enfim, tive

aos dezoito a oportunidade de perceber as diferenças de classe nas quais a sociedade está pautada e pude perceber o quanto tais diferenças acabam por determinar a história de vida de cada indivíduo. Considero esse momento da vida como um marco, pois, tive aí um início de compreensão sobre injustiça e desigualdade social.

A vida seguiu e, entre o fim do ensino médio e início do ensino superior, foram muitas vivências, muitas dúvidas, cursos iniciados e não concluídos devido às dificuldades de diversas naturezas e, especialmente, muitos desvios nos caminhos traçados, desvios esses que me trouxeram à Corumbá – MS, em abril de 2003 e me fizeram optar pelo curso de pedagogia que iniciei em 2004. Confesso que ao iniciar o curso, pensava mais na necessidade de obter um diploma e ter assim uma formação em nível superior, não pude mensurar o quanto o curso e as pessoas com as quais convivi durante os quatro anos de graduação mudariam minha vida. Na verdade, o contato com a Educação e, especialmente com os professores e colegas da graduação, me oportunizou a, além de adquirir os conhecimentos para o exercício da profissão, conhecer a mim mesma, um diferencial que me fez rever a própria história e me colocar como autora e não simplesmente expectadora da vida. Percebi nesses quatro anos, por meio de atividades referentes ao curso – especialmente as atividades relacionadas às pesquisas de iniciação científica e projetos que participei – mas também nas discussões estabelecidas com os professores e colegas, que na vida é necessário ir além de aceitar as determinações dadas, é necessário se envolver, mudar a trajetória, buscar as determinações reais para compreender as determinações aparentes. Aprendi e aprendo a cada dia a buscar a essência antes de me encantar com a aparência das coisas.

Em 2007 concluí o curso de graduação em Pedagogia e imediatamente entrei no mercado de trabalho na ansiedade de colocar em prática todo o conhecimento adquirido durante os quatro anos anteriores. Naturalmente, surgiram muitas dúvidas, principalmente em relação à alfabetização das crianças do 1º ano do ensino fundamental, série que assumi logo no primeiro ano de profissão, especialmente porque naquele mesmo ano ocorria a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, trazendo para a escola novas questões que precisavam ser esclarecidas.

Na tentativa de sanar as dúvidas para a realização de um bom trabalho, busquei informações com os colegas de trabalho indagando professores, coordenadores, busquei apoio até mesmo nos antigos professores da graduação,

procurando soluções para uma prática pedagógica adequada. Nessa busca, percebi que as dúvidas que me inquietavam a respeito das modificações no processo de alfabetização, instituídas pela Lei nº 11.274/06 (BRASIL, 2006a)[1] que entrava em vigor nas escolas do município de Corumbá – MS naquele mesmo ano, não eram apenas minhas e que outros profissionais da área também estavam pouco interados do assunto e pouco me ajudariam a pensar uma prática que, além de atender às necessidades das crianças, atendesse também às exigências da instituição escolar, da nova legislação em vigor e aos anseios dos pais dos alunos, que nesse processo de mudança se apresentavam com frequência na escola repletos de dúvidas em relação à educação dos filhos.

Através do site do Ministério da Educação (MEC), encontrei os documentos que constituem o Programa de Ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos, elaborados pelo Governo Federal no intuito de subsidiar os profissionais da educação nesse processo de mudança do ensino fundamental. Esses documentos me trouxeram esclarecimentos de algumas questões, principalmente referentes aos objetivos da ampliação, bem como os caminhos a seguir para construir uma prática condizente com tais objetivos. Porém, me trouxeram outras tantas dúvidas em relação às práticas orientadas pelos documentos e em relação às responsabilidades de cada um dos agentes envolvidos no sistema de educação, para que o Programa de Ampliação pudesse ser implantado e implementado[2] com sucesso no país e para que realmente pudesse fazer diferença no processo de aprendizagem das crianças incluídas nesse nível de ensino.

A necessidade de responder às minhas dúvidas, unida ao desejo de embasar e melhorar minha prática pedagógica como professora alfabetizadora suscitou o interesse em realizar a pesquisa aqui apresentada. Há quem possa questionar que as indagações iniciais do estudo se referem somente às práticas pedagógicas e que, portanto, o trabalho estaria ligado a uma linha de pesquisa na área da formação de educadores. Porém, apesar de admitir que minhas preocupações iniciais originaram-se do trabalho cotidiano realizado no pátio escolar, penso ser uma questão ainda maior, posto que as mudanças que

1. A Lei n 11.274/06 modifica o Ensino Fundamental, que passa a ter duração de nove anos e a idade obrigatória para a matrícula das crianças no 1º ano passa a ser de seis anos, na busca de assegurar a todas as crianças um tempo maior de escolarização e aumentar suas oportunidades de aprendizagens. Essa lei será melhor explorada durante o desenvolvimento da pesquisa por ser a base do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental de Oito para Nove anos que se apresenta como objeto deste estudo.
2. O termo "implantação" refere-se à fase da formação de uma política, o momento em que as propostas se constituem em política propriamente dita. Já o termo "implementação" refere-se ao momento em que a política se transforma em programa e são criadas as condições para que se efetive. No capítulo II a diferença entre os dois termos será melhor explicitada.

ocorrem na escola nesse momento são resultados de uma proposta de mudança nas políticas públicas educacionais do país, necessitando, portanto, ser refletida no contexto nacional e até internacional, pois a ampliação desse nível de ensino não se apresenta de forma isolada, mas faz parte de uma agenda de reformas da educação básica que na década de 1990 busca a conformidade com as diretrizes dos Organismos Internacionais.

Sendo assim, no momento em que foi inicialmente problematizado, considerando a complexidade do tema e que somente os questionamentos no âmbito escolar não trariam as respostas almejadas, percebi que o trabalho deveria ser inserido na linha de pesquisa: Políticas, Práticas Institucionais e Inclusão/Exclusão Social do Programa de Pós Graduação em Educação, em nível de Mestrado do Campus do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (CPAN/UFMS).

SOBRE OS AJUSTES ESTRUTURAIS E O CAMPO EDUCACIONAL:

O QUE ISSO TEM A VER COM O ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS?

A década de 1990 foi emblemática do ponto de vista da implantação da até então nova política econômica no Brasil – o neoliberalismo – que teve como um dos seus acompanhamentos modificações profundas nas políticas educacionais que têm perdurado e se aprofundado até os dias de hoje. O país vinha de um período de quase 30 anos sem eleições presidenciais diretas e vivia um processo intenso de redemocratização o qual se pode afirmar que culminou com as eleições diretas de 1989. Apesar da possibilidade de explicitação de confrontos de projetos políticos antagônicos, tais eleições trouxeram a vitória do projeto político do capital.

No cenário internacional, por outro lado, o neoliberalismo, largamente implantado nos países de capitalismo central desde os anos de 1980, iniciaria a manifestar crises tanto nas economias centrais, tais como a europeia, em 1992, bem como em economias periféricas, tais como no México, em 1994, passando desde 1997 pelos assim chamados tigres asiáticos – Tailândia, Malásia, Indonésia, Filipinas – que atingiram a Coreia do Sul, Hong Kong e o Japão. O principal exemplo de país afetado na América do Sul foi o da Argentina, já no início deste século. As crises nesses países tinham um elo em comum: a assim chamada integração à globalização.

Apesar dos sinais de um caminhar bastante conturbado desde seus primórdios, o neoliberalismo contou com a derrocada da URSS e de toda experiência operária do leste europeu do século XX, simbolizada pela queda do muro de Berlim. No particular confronto ideológico entre o capitalismo e o assim chamado socialismo real, o saldo subjetivo que o capital explorou largamente foi de que *"o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples ideia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas"* (ANDERSON, 1995, p. 23)[1]. Trata-se aqui do que se denominou de pensamento único, da visão de fim da história, da relativização da verdade e das ideias, ou seja, do triste conformismo com o caminhar da humanidade que se orientaria, a partir de então, com base

1. ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.). *Pós-neoliberalismo*. As políticas sociais e o estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

na confessada desigualdade entre países e as pessoas, desigualdade que não precisaria ser mais justificada.

Do ponto de vista concreto, a divisão internacional do trabalho foi assegurada pelas agências multilaterais e intergovernamentais – Banco Mundial, Organização das Nações Unidas, entre outras –, estruturas capitalistas que assumiram importante protagonismo após a Segunda Guerra Mundial. Tais agências propuseram os chamados ajustes estruturais ou reformas de livre mercado e, no campo educacional, trataram de elaborar projetos de formação humana que garantissem a dualidade educacional entre países de centro e de periferia do capitalismo: os primeiros seriam responsáveis por desenvolver ciência e tecnologia, enquanto os outros – caso do Brasil – por operá-las e consumi-las. A divisão internacional do trabalho então se transformou em divisão internacional da educação e, em evento emblemático em 1990, em Jomtiem, Tailândia – organizado e financiado pelo Banco Mundial, pela UNESCO, pela UNICEF e pelo PNUD – foi redigida a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, do qual nosso país se tornou signatário.

Com a assinatura desse documento, o Brasil assumiu o compromisso de desenvolver a fatia que lhe coube na divisão internacional da educação, qual seja, a do fortalecimento da educação básica e da formação de professores, tarefa essa que foi iniciada e aprofundada durante todos os anos os quais seguiram à assinatura da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Devido à necessidade de comprovar às agências multilaterais – sobretudo ao Banco Mundial – o emprego dos empréstimos vinculados à área educacional, o foco foram a inserção e a permanência de crianças na educação básica revertidos em dados quantitativos. Várias foram as políticas que aumentaram os números de inserção e permanência de crianças na faixa escolar da educação básica, entre eles ciclos de progressão, criação de fundos específicos (FUNDEF, FUNDEB) e ensino fundamental de nove anos. Porém, tal processo não assegurou necessariamente a qualidade educacional oferecida pelo país, levando ao que Acacia Kuenzer (2005, p. 92) denominou de inclusão excludente na educação, *"[...] ou seja, as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo [...]"*[2].

2. KUENZER, Acacia. Exclusão Includente e Inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Caludinei; SAIVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luis. (Org.*). Capitalismo, trabalho e educação*. 3.ed. São Paulo: Autores

É sobre isso que trata a obra de Edith Fany Jobbins, proveniente de sua pesquisa de mestrado. Trata da conexão entre a falta de preparo das escolas para receber os(as) pequenos(as) recém-chegados(as) da educação infantil com sua antiga estrutura (física e pedagógica) e as mudanças contemporâneas do capitalismo para gerir suas crises que geram demandas para a formação humana em países de sua periferia. Trata, portanto, de elaborar um conhecimento para que os(as) professores(as) possam compreender a profundidade das questões que envolvem a dificuldade do trabalho docente com a nova configuração criada pelo ensino fundamental de 9 anos e, a partir disso, criar estratégias de resistência ao projeto educacional dominante.

Nesse empenho, um primeiro embate que o livro traz é a disputa conceitual entre globalização, termo bem conhecido até no senso comum, e a mundialização do capital. Caracteriza o conteúdo ideológico do primeiro termo, relacionando-o à forma expansionista do capitalismo que, desde seus primórdios, buscou incorporar territórios, povos, recursos naturais e culturas, como já destacava Marx desde suas formulações sobre a acumulação primitiva. O livro atenta para o fato de que o termo globalização é propositadamente ambíguo e vago e, desta forma, Edith Jobbins, com base em autores tais como François Chesnais e István Mészáros, afilia-se ao termo mundialização, proveniente dos estudos críticos do campo marxista que compreendem o atual estágio do capitalismo como pertencente à fase monopolista em franca decomposição, controlada por um pequeno número de países e por organizações internacionais. Propõe realizar, assim, um estudo sobre as manifestações na educação do capitalismo em sua nova fase, a partir da compreensão de que aquela, em última instância, mantém determinações do campo econômico. Portanto *"por entender que esse processo de internacionalização não é só uma questão conceitual, mas especialmente de formação de ideologias, optou-se por utilizar o termo mundialização em detrimento de globalização"* (JOBBINS, 2023, p. 20).

Uma vez explicitada a escolha do método, o materialismo histórico-dialético, e a opção pelo conceito de mundialização do capital, o texto se enreda pela história do Conferência Mundial de Educação para Todos e do relatório Jaques Delors, documentos provenientes dos ajustes estruturais dos anos de 1990. Nesse contexto, analisa as mudanças brasileiras daquela década no que diz respeito à educação básica, para, em seguida, se debruçar à análise do programa de ampliação do ensino fundamental de nove anos, desde a sua

associados, HISTEDBR, 2005, p. 77-96.

elaboração pelo Ministério da Educação com base na Lei 11.274/06 que o instituiu, até a sua implantação e implementação no município de Corumbá, no estado de Mato Grosso do Sul, com destaque à sua avaliação e seu acompanhamento. Para essa pesquisa, foi realizado um estudo de campo com 57 profissionais da Rede Municipal de Educação, entre gerente de gestão de políticas educacionais do ensino fundamental, diretores(as), coordenadores(as) e professores(as) que atuavam nas salas de 1º ano do ensino fundamental. Caracteriza-se, pois, como um estudo de grande fôlego, que cobre tanto o debate teórico, como a rica análise empírica, trabalho difícil de se encontrar como resultado de uma dissertação de mestrado.

E sobre a autora, o que se pode dizer? Edith Fany Jobbins é, sobretudo, uma filha da classe trabalhadora. Mãe, esposa, professora, pesquisadora, é antes uma síntese da produção da escola pública brasileira que, com diversas dificuldades, ainda tem conseguido assegurar o que é de mais caro e específico da educação, a socialização do conhecimento historicamente acumulado. Atuante em um município do interior de um estado fora do eixo sudeste/sul do Brasil, é possível considerar que Edith efetiva uma dupla vitória quando concretiza esta obra de grande profundidade teórica e analítica. É uma vitória pessoal, por todo o esforço e não esmorecimento do objetivo de finalizar uma pós-graduação, um trabalho de pesquisa. Ao mesmo tempo, é uma vitória coletiva de todos(as) que atuam e defendem o ensino público no país, a despeito dos grandes ataques provenientes a ele advindos da nova etapa capitalista. A realização da pesquisa e agora a publicação no formato de livro é, portanto, o pagamento, ao mesmo tempo, de duas dívidas. O primeiro realizado pela própria Edith, que devolve à sociedade parte do conhecimento recebido às custas daqueles(as) milhões de trabalhadores(as) que não conseguiram ter acesso ao mais alto nível de escolarização no país. E, o segundo pagamento é proveniente do Estado brasileiro, que possibilitou as condições para a realização do estudo, porque deve a cada um de seus(uas) cidadãos(ãs) a transmissão de conhecimentos hoje monopolizados pela classe dominante, conhecimentos estes que servem de ferramentas para a transformação da realidade em que vivemos.

Hajime Takeuchi Nozaki

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS 1

RESUMO 3

ABSTRACT 4

INTRODUÇÃO 5

O materialismo histórico-dialético e suas categorias, mais que uma opção teórico- metodológica, uma forma de ler e compreender a realidade 10

MUDANÇAS NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO E MANISFESTAÇÕES NO CAMPO EDUCACIONAL..... 17

Mundialização e processos de gestão pública.....18

Educação básica e as relações entre os governos nacionais e internacionais 24

As conferências mundiais de educação na determinação do papel de cada país no contexto da mundialização 26

O relatório Jaques Delors para a UNESCO.....33

Educação básica e as suas mudanças históricas no Brasil a partir da década de 1990 40

O PROGRAMA DE AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL.....44

O programa, sua concepção e desenho 46

Amparo legal 46

Determinações administrativas e pedagógicas.....50

Elaboração, implantação e implementação do Programa a partir das publicações do Ministério da Educação..... 56

Implantação e implementação do programa no município de Corumbá – MS: breve contextualização 60

O PROGRAMA E SUA MATERIALIZAÇÃO NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ-MS 68

Os sujeitos e o campo de pesquisa 68

IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DE AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ-MS 72

SUMÁRIO

Implementação do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos no município de Corumbá-MS 77

Avaliação e Acompanhamento do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos no município de Corumbá-MS 91

CONSIDERAÇÕES FINAIS 100

REFERÊNCIAS 106

APÊNDICES 112

APÊNDICE 1. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) 112

APÊNDICE 2. QUADRO DE APRESENTAÇÃO/CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA. 114

APÊNDICE 3. ROTEIRO DE ENTREVISTAS 116

SOBRE A AUTORA 128

LISTA DE SIGLAS

APM – Associação de Pais e Mestres

BM – Banco Mundial

CD – Conselho Deliberativo

CE – Colegiado Escolar

CEB – Câmara de Educação Básica

CEE – Conselho Estadual de Educação

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

COEF – Coordenação Geral do Ensino Fundamental

CONSED – Conselho Nacional dos Secretários de Educação

CPAN – Campus do Pantanal

DPE – Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental

EC – Emenda Constitucional

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EPT – Educação Para Todos

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB – Fundo de Manutenção da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

IDEB – Indice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e bases

MEC – Ministério da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

OREALC – Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Programa de Desenvolvimento da Educação

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PTA – Plano de Trabalho Anual

RE – Regimento Escolar

REME – Rede Municipal de Educação

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEB – Secretaria de Educação Básica

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

RESUMO

A Pesquisa aqui apresentada foi realizada com o objetivo central de analisar criticamente os processos de implantação e implementação do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos nas escolas do município de Corumbá, MS. A questão é compreender a materialização deste Programa no contexto da Reforma da Educação Básica, buscando apreender em que medida as políticas e práticas do Estado central e local se coadunam com as demandas e questionamentos da sociedade. Para a realização da pesquisa adotou-se o materialismo histórico-dialético como opção teórico- metodológica. Como procedimento metodológico utilizou-se a entrevista semiestruturada o que nos permitiu compreender o processo de ampliação em âmbito empírico por meio da voz de 57 sujeitos participantes da pesquisa, entre diretores, coordenadores e professores da rede municipal de ensino. A partir dos estudos teóricos empreendidos na pesquisa percebeu-se que as mudanças na sociedade em razão da mundialização do capital provocaram mudanças no campo educacional. Os resultados da pesquisa em âmbito empírico mostram que a política ampliação no município foi realizada de cima para baixo, sem as discussões necessárias em relação às adaptações na estrutura física das escolas, sem investimentos na formação continuada dos profissionais, bem como sem orientações para a reelaboração da prática pedagógica dos professores, revelaram que o município de Corumbá-MS, no processo de ampliação do ensino fundamental priorizou as questões legais e burocráticas, em detrimento das questões em âmbito prático, conferindo ao Programa uma implementação aparente. Tais resultados nos respaldam na afirmação de que o processo de ampliação do ensino fundamental no município de Corumbá-MS, assim como nas esferas federal e estadual, antes de objetivar a melhoria na qualidade da educação se configura com estratégias de consonância com os ditames mundiais para a educação.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Fundamental de Nove Anos. Reforma da Educação Básica. Corumbá-MS.

ABSTRACT

The research presented here was conducted with the main objective to critically analyze the implantation process and implementation of the Basic Education Expansion Program of Nine Years in schools in the city of Corumbá, MS. The question is to comprehend the materialization of this program in the context of the Reform of Basic Education, looking to understand to what extent the central and local State policies and practices are consistent with the demands and questions of the society. To perform the research was adopted the historical and dialectical materialism as the theoretical- methodological option. As a methodological procedure it was used semi-structured interviews which allowed us to understand the enlargement process in empirical level through the voice of 57 patients and research participants, including directors, coordinators and teachers of the municipal school system. From the theoretical studies undertaken in the research it was noted that changes in society because of the internationalization of capital caused changes in the educational field. The results of the research in empirical scope shows that the expansion policy in the city was carried out from top to bottom, without the necessary discussions regarding the adjustments to the physical structure of schools, without investment in the continuing education of professionals, as well as no guidelines for reworking the pedagogical practice of teachers, revealed that the city of Corumbá-MS, prioritized the legal and bureaucratic issuesin the process of expansion of primary education, to the detriment of the issues at a practical level, giving the Program an apparent implementation. These results supports the claim that in the process of expansion of primary education in the city of Corumbá- MS, as well as the federal and state levels, before aim to improve the quality of education sets with line strategies with world dictates to education.

KEYWORDS: Basic Education of Nine Years. Reform of Basic Education. Corumbá-MS.

INTRODUÇÃO

A partir da promulgação da Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006a), o Governo Federal, cumprindo seu papel de indutor de políticas públicas, lançou ainda o Programa de Ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, tendo como objetivos principais:

a. Melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica;

b. Estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade;

c. Assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento. (BRASIL, 2009a, p.5)

Porém, somente o aumento no tempo de escolarização não garante um melhor aprendizado da criança incluída no ensino fundamental e, para que os objetivos da nova lei sejam efetivados, é necessária uma série de ações relacionadas às condições pedagógicas, administrativas, financeiras, materiais e de recursos humanos, para que esse tempo maior de convívio escolar seja empregado de maneira eficiente e que realmente contribua para o processo de aprendizagem da criança, garantindo a qualidade na educação.

A implantação de uma política de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, além de se apresentar em consonância com vários outros países, - característica do processo de mundialização[1] vivido pela sociedade contemporânea - representa mais uma estratégia do Estado na busca do cumprimento das metas de Educação para Todos, estabelecidas na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtiem, em 1990, e reafirmada nos compromissos assumidos em Nova Delhi (1993), e em Dakar (2000), bem como em outros encontros mundiais que visam discutir a garantia do direito à educação de que todo cidadão é possuidor. Atende especificamente a uma das metas do Compromisso de Dakar, que estabelece:

> [...] consolidar os principais resultados positivos da "Educação para Todos" alcançados pela região[2] durante a década de 1990. Entre eles, no âmbito regional, constatam-se os seguintes: [...] ampliação do número de anos de escolaridade obrigatória [...]. (UNESCO/CONSED, 2001)

1. O termo "mundialização do capital" de origem francesa é utilizado por Chesnais (1996) em detrimento ao termo "globalização". De acordo com o autor "mundialização" diminui a falta de nitidez conceitual do termo "globalização" utilizado para manipular a imaginação social. No capítulo I será apresentada mais detalhadamente a diferença entre os termos.

2. A região em questão trata-se das Américas posto que o texto foi retirado do Anexo "Educação para Todos nas Américas/Marco de Ação Regional, que compõe o documento Educação para Todos: O compromisso de Dakar.

Para que a Lei 11.274/06 (BRASIL, 2006a) se efetivasse de fato, o Programa de Ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos, através de suas publicações estabeleceu algumas modificações nos sistemas de ensino que implicavam determinadas ações e atenções específicas em relação à normatização e organização pedagógica para o bom andamento e um melhor resultado do novo formato do Ensino Fundamental, como: amparo legal, implicações administrativas, questões sobre a nomenclatura, reflexões sobre o currículo, a avaliação e formação dos profissionais da educação.

Sobre as implicações administrativas, por exemplo, de acordo com o 3º relatório do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental, para a ampliação desse nível de ensino, é necessário:

- Reorganizar o ensino fundamental tendo em vista não apenas o primeiro ano, mas toda a estrutura dos nove anos de ensino;
- Planejar oferta de vagas, número de salas de aula, adequação dos espaços físicos, número de professores e profissionais de apoio, adequação de material pedagógico;
- Realizar a chamada pública, conforme estabelece a LDB;
- Providenciar a normatização legal do Conselho de Educação. (BRASIL, 2006b. p.7)

Além disso, ainda nas implicações administrativas, cabe ressaltar a questão da nomenclatura que também sofreu alterações nesse processo de modificações do ensino. De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 3 de 2005 (BRASIL, 2005c), ficou da seguinte maneira.

- Educação Infantil, com duração de cinco anos, sendo que, as crianças de até 3 anos de idade serão atendidas pela creche e as crianças de 4 e 5 anos serão atendidas pela pré-escola.
- Ensino Fundamental, também com duas fases, sendo a 1ª denominada anos iniciais, com cinco anos de duração, que atenderá as crianças de 6 a 10 anos de idade, e a 2ª denominada anos finais, com quatro anos de duração, pra os estudantes de 11 a 14 anos de idade.

Através dos Pareceres CNE/CEB nº 6/2005 (BRASIL, 2005d), CNE/CEB nº 18/2005 (BRASIL, 2005e), CNE/CEB nº 7/2007 (BRASIL, 2007a) e CNE/CEB nº 4/2008 (BRASIL, 2008), as crianças devem ingressar no Ensino Fundamental a partir dos seis anos de idade, completos ou a completar até o início do ano letivo.

Ainda de acordo com o 3º Relatório de Acompanhamento do Programa, os recursos financeiros para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos deverão ser repassados às Secretarias de Educação pelo Plano de Trabalho Anual (PTA) e dependem

da aprovação das propostas que apresentam. Os gastos com as crianças de 06 anos de idade passam a ser contabilizados no ensino fundamental e não mais na educação infantil.

A organização pedagógica do novo Ensino Fundamental requer uma atenção especial com relação ao currículo, que deve ter uma nova proposta pedagógica e uma forma de avaliação cumulativa do desempenho do aluno que valorize seu processo de aprendizagem e não apenas as provas finais. É preciso elaborar um currículo que considere não somente as especificidades da criança de 06 anos que será incluída no 1º ano do Ensino Fundamental, mas também as crianças de todo esse nível de ensino.

Ainda sobre o currículo do novo Ensino Fundamental, os documentos publicados pelo MEC, especialmente o 3º Relatório do Programa, ressalta que os conteúdos devem ser elaborados, a partir de consultas nos documentos oficiais, que são:

> A Constituição Federal; a LDB nº 9.394/1996; o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001; os pareceres e as resoluções do CNE/CEB e do respectivo sistema de ensino; orientações gerais para a ampliação do ensino fundamental de nove anos – MEC/SEB/DPE/Coef; Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão das crianças de 6 anos de idade; as propostas pedagógicas das Secretarias de Educação; os projetos político-pedagógicos das escolas; as pesquisas educacionais; a literatura pertinente. (BRASIL, 2006b. p. 09 e 10)

Outra preocupação no processo de implementação do Ensino Fundamental de nove anos com a inclusão de crianças de 06 anos de idade no 1º ano, é a formação dos profissionais que trabalharão diretamente com essas crianças, que deverá seguir o que rege o parecer CNE/CEB nº 4/2008 (BRASIL, 2008) que reitera o que está estabelecido no artigo 62 da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996a), que diz que a formação mínima para os professores das séries iniciais deve ser o ensino médio na modalidade normal, mas, preferencialmente, licenciados em Pedagogia ou Curso Normal Superior. Porém, somente a formação inicial não basta para a realização de um bom trabalho, devendo, portanto, ser dada a devida atenção a esses profissionais que assumirão a responsabilidade de trabalhar com as crianças de 6 anos de idade incluídas no novo Ensino Fundamental, fornecendo-lhes capacitações para que este esteja preparado de fato para realizar um trabalho que realmente favoreça o processo de aprendizagem das crianças.

O Brasil avançou bastante em relação à democratização do acesso ao ensino obrigatório, nas últimas décadas. De acordo com o documento "Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais" do Programa de ampliação do Ensino Fundamental, 97% das crianças brasileiras já estão na escola, "entretanto, avalia-se que o modelo educacional vigente não provocou mudanças efetivas de comportamento para construir uma cidadania solidária" (BRASIL, 2004a p. 9), ou seja, o aumento no acesso não é suficiente para garantir

a qualidade desse ensino. Caminhamos para a universalização desse atendimento, mas ainda temos muito a construir para que a educação seja considerada prioridade na vida das crianças e jovens e estes, por sua vez, sejam considerados pela escola nas suas especificidades, para que a democratização efetivamente aconteça.

Nesse sentido, a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos apresentaria-se como mais uma estratégia de democratização e acesso à escola. A Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006a), assegura o direito das crianças de seis anos à educação formal e obrigatória, exigindo que as famílias as matriculem e que o Estado ofereça o atendimento.

O município de Corumbá – MS, em consonância com o Estado do Mato Grosso do Sul, tem adotado uma postura bastante imediatista no que diz respeito ao cumprimento das leis educacionais, postura que se pode perceber nitidamente no cumprimento das exigências da Lei 11.274/06 (BRASIL, 2006a). Já em 2006, o município deu os primeiros passos para a regulamentação da lei por meio da Deliberação CEE/MS nº 8.144/06 (MATO GROSSO DO SUL, 2006), que estipula a implantação da ampliação do ensino fundamental já a partir de 2007. Mas será que esse imediatismo no cumprimento da lei não se configura como obstáculo à garantia da qualidade no processo de implementação da nova legislação?

Sobre essa questão, Brito e Senna (2009, p.11), após análise nas políticas educacionais voltadas especificamente para o ensino fundamental, e especialmente focalizando as discussões e as lutas travadas durante o processo de implementação da ampliação do ensino fundamental, produzem um artigo e concluem que:

> O que fica evidente é que no Estado o processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos antes que fossem garantidas as condições de preparação das respectivas escolas e professores, denota precocidade e a conseqüente preocupação de que esta mudança possa se configurar apenas numa mudança estrutural.

Silva e Scaff (2010) corroboram com tal alerta quando, ao pesquisarem o processo de implantação da lei 11.274/06 (BRASIL, 2006a) nos estados da Bahia e Mato Grosso do Sul, percebem que as preocupações se limitam aos procedimentos de regulamentação da lei sem que houvesse uma qualificação dos profissionais que vão atuar com as crianças, ou mesmo com a adequação das escolas, sem os ajustes pedagógicos ou materiais preconizados pela lei e julgados adequados para o processo de inclusão pautado pela premissa da qualidade na educação.

Após a leitura de todas as especificidades das publicações do MEC, ficaram algumas questões pertinentes que demonstram minha preocupação relacionada ao tema no âmbito municipal, tais como: será que a Secretaria de Educação do município de Corumbá – MS

tem procurado realmente efetivar a garantia dos direitos das crianças envolvidas nesse processo, ou tem se preocupado apenas com o cumprimento da Lei? Tem dado suporte técnico e teórico às instituições escolares bem como aos educadores na prática de suas ações? E os profissionais que atuam diretamente com os alunos foram incluídos no processo de discussão sobre a efetivação da lei, ou foram apenas informados sobre as mudanças? Foram preparados para atuar de acordo com a nova lei? Foram realizados cursos de formação continuada que tratassem especificamente desse assunto? Quais são as orientações e exigências dos diretores, coordenadores e/ou supervisores das escolas em relação à prática pedagógica nas salas de aula? Existiu uma preocupação em reelaborar os currículos e planejamentos para o atendimento às novas exigências? Teve preocupação em mudar o espaço físico das salas de aula e da escola para atender às necessidades das crianças de seis anos incluídas no ensino fundamental, assim como preconizam as orientações da legislação em questão?

Desta forma, o objetivo central da pesquisa é analisar criticamente o processo de implantação e implementação do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos nas escolas do município de Corumbá em Mato Grosso do Sul. Já os objetivos específicos são:

- Analisar no contexto de mundialização do capital, como se deu a Reforma da Educação Básica e sua manifestação nas políticas educacionais;
- Discutir a interlocução dos diferentes atores da política educacional com o Estado acerca do Programa;
- Analisar a interseção das políticas e práticas educacionais do governo central e local;
- Analisar como se concretizou no município de Corumbá a implantação do Programa nas escolas;

Compreende-se não ser possível realizar um estudo sobre a implantação e implementação de uma determinada política, sem considerar o contexto das políticas nacionais e o papel que o Estado central e local ocupam na sociedade, bem como as relações e embates entre Estado/sociedade, posto que as reformas educacionais são mediações das tendências da reforma do Estado. A reforma do Estado está intimamente conectada com as transformações internacionais, principalmente no que diz respeito à educação básica (objeto de pesquisa do presente trabalho). As relações entre os governos nacionais e internacionais ocorrem por meio de compromissos, encontros e conferências mundiais e regionais, ocasiões em que são delineadas as ações e estratégias educativas que os países devem adotar para que as metas de direito universal à educação para todos sejam atingidas, bem como para garantir o financiamento externo.

Justifica-se, assim, a necessidade de inclusão na pesquisa de um estudo sobre o processo de desenvolvimento das políticas públicas de educação a partir das metas de educação assumidas pelas nações, nas conferências e encontros mundiais em busca de uma educação para todos os cidadãos, enfocando os compromissos das Conferências de Educação Para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia em 1990 (UNESCO, 1998a), a de Nova Delhi, realizada em 1993 (UNESCO, 1998b), e os compromissos assumidos em Dakar, Senegal no ano de 2000 (UNESCO, 2001a) e no Relatório Jaques Delors (UNESCO, 2001b), um documento da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Esse resgate se fez necessário para dar base ao pressuposto da pesquisa, de que as mudanças na sociedade em razão da mundialização do capital provocaram mudanças significativas no campo educacional.

O materialismo histórico-dialético e suas categorias, mais que uma opção teórico- metodológica, uma forma de ler e compreender a realidade

Para a realização da pesquisa adotamos o materialismo histórico-dialético como opção teórico-metodológica, pois nos fornece a possibilidade de estudar e captar a essência do objeto a ser estudado, analisando-o dialeticamente, ou seja, considerando a relação dialética todo-parte, existente no objeto pesquisado e que, "a essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno" (KOSIK, 1976, p.11). Assim sendo, para alcançarmos a compreensão que vai além da aparência e atingirmos a essência da coisa, é necessário fazermos um *détour*, ou seja, fazer um desvio na intenção de descobrir a essência, a verdade oculta, "a coisa em si", (KOSIK, 1976) que se esconde atrás da aparência da coisa, do fenômeno.

As políticas públicas estão vinculadas ao processo social e histórico em que estão inseridas, devendo ser consideradas em sua totalidade e historicidade. Marx (1983, p. 224) ensina que:

> Do mesmo modo que toda ciência histórica ou social em geral, é preciso nunca esquecer, a propósito da evolução das categorias econômicas, que o objeto, neste caso a sociedade burguesa moderna, é dado, tanto na realidade como no cérebro; não esquecer que as categorias exprimem, portanto, formas de existência, condições de existência determinadas...

Com base nesta perspectiva e fazendo uso de categorias metodológicas tais como: a totalidade, a contradição e a mediação, bem como algumas categorias de conteúdo como: a historicidade, a reprodução, a hegemonia e o Estado é que procuraremos compreender, explicar e expor detalhadamente os múltiplos aspectos que produziram um Programa para uma determinada política educacional em determinado momento da história.

Totalidade, pois a compreensão da relação todo/parte nos esclarece que uma política pública não se desvincula de uma estrutura mais ampla, mas ao contrário, está intimamente ligada a um projeto de sociedade, e nesse caso, à sociedade capitalista. No caso específico do estudo presente, a categoria totalidade torna-se imprescindível na medida em que o objeto de pesquisa é um programa que se coloca na realidade escolar e que não pode ser entendido se não por meio da compreensão do todo, ou seja, das relações estabelecidas entre as bases de produção e o princípio educativo atual. Logo, a proposta aqui não é simplesmente conhecer o fenômeno, mas conhecê-lo e compreendê-lo como parte que compõe o todo.

Contradição, posto que todo fenômeno, - a exemplo disso, uma política educacional -, é repleto de contradições e conflitos, a própria educação reflete a estrutura social na qual está inserida, ao mesmo tempo em que evidencia as contradições desta mesma sociedade. É captando as contradições do fenômeno que se compreende a realidade, enquanto que ignorá-la: "... é querer retirar do real o movimento e, por isso, é recurso próprio das ideologias dominantes, que, não podendo retirá-la das relações sociais, econômicas e políticas, representam-na como imaginariamente superada". (CURY, 1987. p. 34)

Mediação, pois, a educação possui antes de qualquer outro, um caráter mediador, Cury (1987, p. 66) evidencia isso quando afirma que:

> Através da categoria da mediação a educação se revela como um elo existente capaz de viabilizar uma estruturação ideológica para um determinado modo de produção, que, por sua vez, tende a assegurar a dominação da classe pela hegemonia. Em outros termos, ela é um momento mediador em que se busca e onde se pretende a direção ideológica da sociedade [...].

A categoria "mediação" é fundamental no estudo, posto que no processo de conhecimento de um objeto, o pesquisador é obrigado a fazer cisões na totalidade buscando as determinações específicas do objeto de pesquisa, porém, no contexto real nada é isolado. De acordo com Kuenzer, (2008, p. 65).

> [...] isolar os fatos significa privá-los de sentido e inviabilizar sua explicação, esvaziando-o de seu conteúdo; daí a necessidade de trabalhar com a categoria mediação, de tal modo a, cindindo o todo ao buscar a determinação mais simples do objeto de investigação, poder estudar o conjunto das relações que estabelece com os demais fenômenos e com a totalidade [...]

A categoria mediação permeará, portanto, em todo o trabalho, na medida em que será necessário em determinados momentos desvincular partes do objeto, nesse caso, o Programa de Ampliação do Ensino Fundamental, para conhecer suas determinações mais específicas, a fim de explicá-las diante do conjunto das relações com os demais fenômenos educativos. Porém, na mesma medida o movimento contrário também se faz necessário para buscarmos a compreensão dos seus determinantes no contexto histórico e social.

Historicidade, no sentido que toda ação política se dá de acordo com o momento histórico vivido pela sociedade.

Reprodução uma vez que a escola, instituição alvo da política pública aqui analisada, está associada à reprodução na medida em que dissipa em seu interior uma conformação, uma forma de pensar condizente com as aspirações da classe dominante. A esse respeito temos:

> Além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser realizada, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores dentro da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção capitalistas não se perpetuam automaticamente. (MÉSZÁROS, 1981 p. 260)

Nesse sentido a categoria reprodução também precisa estar presente no estudo, posto que a escola, *lócus* empírico da pesquisa, está vinculada à categoria na medida em que em seu funcionamento desencadeia conflitos de ideias, produz seus valores e reproduz continuamente os valores de que a sociedade capitalista necessita para a sua sobrevivência.

Hegemonia, pelo fato de a educação ser um espaço social de disputa. Quem nos dá base para tal afirmação é Frigotto (2003, p. 25), quando ressalta que:

> A educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo da disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe.

Na mesma medida em que a escola é um campo de produção de ideologias, é também uma reprodutora de ideologias, especialmente as ideologias das classes dominantes, que usa o espaço escolar para incutir seus valores na classe dominada. Sendo assim, não poderíamos excluir do estudo a hegemonia, uma vez que nada mais é do que essa "capacidade de direção cultural e ideológica" (CURY, 1987), num movimento constantemente contraditório no qual uma classe busca domínio sobre a outra.

O Estado é visto na pesquisa pela ótica gramsciana, mais especificamente em seu conceito de Estado Ampliado, que distingue duas esferas no interior dessa superestrutura, as quais denomina "sociedade política" – referindo-se aos aparelhos coercitivos do Estado como as forças armadas, as forças policiais e as leis – e "sociedade civil" – o conjunto das instituições que representam interesses de diferentes grupos sociais como o sistema escolar, a igreja, os partidos políticos, os meios de comunicação, as organizações profissionais, a comunidade científica, os artistas entre outros grupos e organizações

que elaboram e difundem os valores simbólicos e ideologias nas sociedades. Temos em Coutinho (1994, p.54) que:

> Essas duas esferas se distinguem, justificando assim que recebam em Gramsci um tratamento relativamente autônomo, pela ***função*** que exercem na organização da vida social e, mais especificamente na articulação e reprodução das ***relações de poder.*** Em conjunto as duas esferas formam o Estado em sentido amplo.

Nesse sentido, as duas esferas podem conservar ou transformar uma determinada sociedade de acordo com o interesse de uma classe social no modo de produção capitalista, o que as diferencia é a maneira que atuam, enquanto que a sociedade civil busca exercer sua hegemonia por meio de alianças e consenso, a sociedade política exerce a dominação por meio da coerção, mas, independente da forma como o Estado exerce o poder, Gramsci o vê como um aparelho a serviço da coerção de uma classe sobre a outra, e defensora dos interesses da classe hegemônica. Segundo Gramsci (1980, p. 87): "[...] o Estado é todo um complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não só o seu domínio, mas consegue obter o consentimento ativo dos governados [...]". As ideias de Gramsci permanecem atuais na medida em que se faz um questionamento das políticas contemporâneas que, apesar do discurso do direito do cidadão – que torna possível o domínio consentido dos governados -, tendem a atender sempre as determinações das ideias hegemônicas no cenário mundial.

Ao encontro dessa concepção do Estado como regulador das relações sociais, por meio de suas políticas públicas, temos Fedatto (2008, p.15) que afirma que:

> O entendimento de que o Estado ente abstrato, como um personagem, um leviatã, nas palavras de Hobbes, não existe, o que existem são instituições permanentes criadas pelo homem para regular as relações sociais que vão se tornando complexas a partir do progresso das forças produtivas e das conseqüentes distinções sociais e desigualdades entre os indivíduos e os grupos é fundamental para a compreensão da educação como estratégia de intervenção na sociedade pelo Estado, seja para "criar tipos de homens"[3], seja para o controle ideológico.

Para discutir uma política pública, seja ela no campo social, econômico ou educacional, como propõe esta pesquisa, não se pode deixar de considerar que toda política está articulada a um projeto de sociedade, e sabe-se que em qualquer sociedade – mas especificamente aqui, a sociedade capitalista – as diretrizes estabelecidas para o desenvolvimento econômico é que vão direcionar e mediar, o planejamento das políticas públicas. Portanto, pode se afirmar que, uma política pública constitui-se a partir de uma questão que já se tornou socialmente problematizada, exigindo a ação do Estado, que deve

3. Termo cunhado por Brandão,1985 e destacado por Fedatto, 2008.

tomar decisões, sempre visando os interesses que predominam na sociedade em questão. Sobre isso, Azevedo (2004, p. 61) afirma:

> Neste quadro é importante, também, ter presente como se dá o surgimento de uma política pública para um setor, ou, melhor dizendo, como um problema de um setor será reconhecido pelo Estado e, em consequência, será alvo de uma política pública específica. Política esta que surgirá como meio de o Estado tentar garantir que o setor se reproduza de forma harmonizada com os interesses que predominam na sociedade.

A autora, tendo Jobert como referência, reforça essa afirmação quando o mesmo salienta que:

> Os modelos de política não são independentes da política cultural e dos valores. Suas relações são duplas. Primeiramente o modelo de política deve dar forma aos conceitos e aos valores mais gerais da ordem social. Segundo, deve estar em harmonia com as concepções dominantes do Governo e com as formas de interação entre o Estado e sociedade. (JOBERT, 1989b: p.378, apud AZEVEDO, 2004, p. 66 e 67).

A partir dessas observações, mais uma vez, reafirma-se o pressuposto da pesquisa que aqui se apresenta, de que as políticas educacionais, sendo políticas públicas, não estão desvinculadas aos ditames da hegemonia mundial para a educação, posto que hoje as nações não possam agir de forma isolada devido ao processo de mundialização. Evidencia-se, por outro lado, a importância da questão central tratada na pesquisa, que é compreender a materialização do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, no contexto da Reforma da Educação Básica orquestrada pelos Organismos internacionais nos anos 1990. Busca-se, assim, apreender em que medida as políticas e práticas do Estado central e local se coadunam com as demandas da sociedade civil, bem como em âmbito local, analisando como se concretizou o processo de ampliação do ensino fundamental no município de Corumbá –MS.

Para atingir os objetivos propostos para a pesquisa, foram realizados estudos teóricos a respeito do tema, tendo como base material produções como, livros, teses, dissertações, artigos e trabalhos publicados que tratam dos temas, Estado e Políticas Públicas de Educação, Capitalismo Contemporâneo, Conferências Mundiais e Políticas Educacionais no Estado de Mato Grosso do Sul, documentos oficiais da legislação da Educação básica, tais como a Constituição Federal (1988), A Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996a), a Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001), Lei nº 11.114 (BRASIL, 2005a), a Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006a), além de uma análise nos documentos do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, objeto da pesquisa dentre eles, Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais (Brasil, 2004a); 1º relatório do Programa (BRASIL, 2004b); 2º Relatório do Programa (BRASIL, 2005); Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a

inclusão da criança de seis anos de idade (Brasil, 2006b); 3º Relatório do Programa (Brasil 2006c) e Ensino Fundamental de Nove Anos: Passo a Passo do Processo de Implantação (BRASIL, 2009), objeto da pesquisa.

As informações sobre a implantação e implementação no âmbito prático, foram coletadas a partir de entrevistas semiestruturadas, que contaram com a participação de profissionais da Secretaria Municipal de Educação, dos gestores das instituições de ensino do município de Corumbá, e dos professores que atuam no 1º ano do ensino fundamental de nove anos.

O trabalho aqui apresentado está estruturado por uma introdução e 3 capítulos e Considerações Finais, elaborados de acordo com os propósitos da pesquisa.

O Capítulo I discute as mudanças no capitalismo contemporâneo e manifestações no campo educacional, abordando os temas da mundialização do capital e processos de gestão pública, a educação básica e as relações entre os governos nacionais e internacionais. Neste capítulo, realizou-se, além de uma contextualização do capitalismo contemporâneo com a educação, um estudo aprofundado em diversos documentos e declarações de acordos mundiais para a educação, visto que hoje os países estão todos interligados de alguma maneira devido ao processo de mundialização que vem ocorrendo de forma contínua.

O Capítulo II apresenta o Programa de Ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos desde sua concepção, os caminhos percorridos para sua implantação e implementação, a finalidade do Programa, a perspectiva governamental e demandas da sociedade civil organizada, além de uma análise no processo de implantação e implementação do Programa em nível nacional e local, trazendo informações sobre a implantação do Programa no município de Corumbá.

O Capítulo III buscando cumprir com os objetivos propostos pela pesquisa, especialmente o objetivo específico de analisar como se concretizou a implantação do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos nas escolas, assim, apresenta o campo da pesquisa, os sujeitos, os dados empíricos coletados por meio das entrevistas realizadas no decorrer da pesquisa, envolvendo a participação de gestores e profissionais diversos envolvidos no processo de ampliação do ensino fundamental bem como as análises dos discursos apresentados nas entrevistas em confronto com os estudos teóricos realizados para a concretização da pesquisa, especialmente os documentos elaborados pelo MEC na busca de fornecer os subsídios necessários ao processo de ampliação do ensino fundamental. A construção deste capítulo possibilita a afirmação de que no processo de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, as preocupações tanto da

secretaria municipal de educação quanto das instituições escolares da rede municipal de educação de Corumbá-MS, estiveram muito mais instaladas nas questões burocráticas do que no âmbito da prática pedagógica.

E por fim nas Considerações Finais, finalizamos o trabalho proposto evidenciando que os esforços realizados no processo de ampliação do ensino fundamental nos levam a reafirmar que os reais objetivos da reforma da educação básica, especialmente a partir da década de 1990, se aproximam mais do campo econômico do sistema capitalista, na medida em que busca antes de garantir a qualidade na educação, estar em consonância com os ditames internacionais para a educação.

MUDANÇAS NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO E MANISFESTAÇÕES NO CAMPO EDUCACIONAL

A sociedade está em processo de desenvolvimento e passa por vários processos de transformações permeados de contradições e antagonismos. Um exemplo disso é o modo de produção predominante nas sociedades contemporâneas, o modo de produção capitalista, que vem enfrentando crises contínuas e permanentes em sua dinâmica de crescimento, com a hegemonia do capital financeiro. Marx, no século XIX, já alertava para a impossibilidade de se estabelecer uma sociedade sólida, a partir de um modo de produção tão contraditório, caracterizado pela divisão da sociedade em classes, na qual a verdadeira necessidade produzida pela economia é a necessidade do capital, e o valor do homem e seu poder são medidos pela sua capacidade de acumulação e, principalmente, uma sociedade com base na propriedade privada. Segundo o próprio Marx (1987, p. 182):

> [...] a propriedade privada não sabe fazer da necessidade bruta necessidade ***humana; seu idealismo é a fantasia, a arbitrariedade, o capricho***; nenhum eunuco adula mais baixamente seu déspota ou procura com os meios mais infames estimular sua capacidade embotada de gozo, a fim de obter um favor, do que o eunuco industrial, o produto, para granjear para si mais moedas de prata e para fazer sair ovos de ouro do bolso de seus próximos, cristãmente amados – (cada produto é uma isca com a qual se quer atrair o ser dos outros, seu dinheiro; toda necessidade real ou possível é uma fraqueza que arrastará as moscas ao melado – exploração universal da essência coletiva do homem; assim como toda imperfeição do homem é um laço como os céus, um laço pelo qual seu coração é acessível ao sacerdote; toda carência oferece uma ocasião para parecer de modo mais amável diante do próximo e dizer-lhe: querido amigo, dou-te o que necessitas, mas já conheces a ***conditio sine qua non,*** já sabes com que tintas tem que assinar o compromisso que te liga a mim; engano- te enquanto te proporciono gozo) [...].

Tendo como referência as ideias de Marx, o capítulo discorrerá sobre essas mudanças sociais, nas quais imperativos econômicos tornam seus indivíduos cada vez menos humanizados, e sempre em confronto com as necessidades do capital. Marx desvela que quem possui os meios de produção possui também o direito de fazer do operário (o trabalhador) seu objeto, a ponto de:

> [...] A simplificação da máquina, do trabalho, é utilizada para converter em operário o homem que ainda está se formando, o homem ainda não formado – ***a criança*** -, assim como o operário tornou-se uma criança totalmente abandonada. A máquina acomoda-se à ***fraqueza*** do homem, para converter o homem ***fraco*** em máquina. (MARX, 1987, p.183)

Assim, este capítulo fará uso de algumas das categorias principais do materialismo histórico-dialético, como a própria dialética do processo de desenvolvimento social, a totalidade e a contextualização histórica - posto que não se pode entender um objeto sem

que se compreenda as condições em que os homens construíram a história -, as lutas de classes e a hegemonia de poucos (dominantes) sobre a maioria dos países dominados, o processo de mudanças no capitalismo contemporâneo, bem como suas implicações nos processos de gestão pública e suas influências na área educacional por meio das políticas públicas de atendimento à educação básica.

Buscando atender os objetivos da pesquisa, especialmente analisar no contexto de mundialização do capital, como se deu a Reforma da Educação Básica e suas manifestações nas políticas educacionais, o capítulo está dividido em 3 partes: a primeira trata de compreender o processo de mundialização e suas manifestações nos processos de gestão pública, evidenciando que existe uma proposta mundial específica para a educação e que os países de capitalismo periférico como o Brasil precisam seguir. A segunda parte busca apresentar os compromissos assumidos pelo país a partir dos encontros e conferências mundiais para a educação, eventos organizados e financiados pelos organismos multilaterais do capital tais como a Organização da Nações Unidas (ONU), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), que impõem suas condicionalidades para o financiamento da educação no país. A terceira parte finaliza o capítulo trazendo um breve resgate histórico da educação brasileira discutindo em que medida a Reforma da Educação Básica realizada pelo governo federal entre os anos 1995 a 2001 se coaduna com as orientações mundiais para a educação a partir da década de 1990.

MUNDIALIZAÇÃO E PROCESSOS DE GESTÃO PÚBLICA.

O capitalismo é o sistema socioeconômico dominante, caracterizado pela propriedade privada, meios de produção baseados na acumulação de capital, existência de livres mercados, geração de lucros, divisão de classes, que enfatiza as relações entre a classe trabalhadora e a classe dominante e suas diferentes frações. A classe dominante se sobrepõe à primeira numa relação de poder econômico, político e ideológico. Trata- se de um sistema que não considera as necessidades societais, mas sim, sua autovalorização e que subordina radicalmente o *valor de uso* das mercadorias em detrimento do *valor de troca* das mesmas, pois o que realmente importa para o capitalismo é que a mercadoria tenha utilidade para o capital.

Ao longo de sua história, o capitalismo vem passando por uma série de ciclos que sempre variou entre expansão e crise, porém, vários autores que se ocuparam em estudar esta forma de produção entram num consenso que a crise atual do capitalismo é uma das mais fortes da história. Mészáros (2009) defende a ideia de que a crise atual do capitalismo

é uma crise estrutural, e que a busca de uma alternativa para solucionar essa crise seria a construção de um novo modo de produção e de vida totalmente contrário ao modo de produção capitalista destrutivo, hoje dominante, pois segundo ele:

> Recentemente, vocês tiveram um prenúncio do que eu tinha em mente[1]. Mas apenas um prenúncio, porque a crise estrutural do sistema do capital como um todo – a qual estamos experimentando nos dias de hoje em uma escala de época – está destinada a piorar consideravelmente. Vai se tornar a certa altura muito mais profunda, no sentido de invadir não apenas o mundo das finanças globais mais ou menos parasitárias, mas também todos os domínios da nossa vida social, econômica e cultural. (MÉSZAROS, 2009, p. 17)

O processo de mundialização vivido pelas sociedades na atualidade nos mostra que a ligação entre as nações está cada vez mais estreita em todos os sentidos, assim, verifica-se que um fato ocorrido em qualquer parte do mundo não dá mais para ser considerado um evento isolado, pois suas consequências têm abrangência em todas as partes do globo e em todos os setores, seja de ordem econômica, social, na saúde, nas relações de trabalho, no campo educacional e em todos os setores que envolvem a vida dos indivíduos.

Para iniciar uma discussão sobre mundialização e a influência que esse processo pode ter sobre os processos de gestão pública, primeiramente se faz necessária uma explicação da opção pelo termo mundialização em detrimento de globalização, uma vez que muitos trabalhos acadêmicos trazem os termos como sinônimos, enquanto que outros os diferenciam entre si. Assim, será possível justificar a escolha no presente estudo.

A respeito da palavra globalização, temos que ela:

> [...] está relacionada com a forma expansionista do modo de produção capitalista -, que tende, (desde) o seu nascimento, a incorporar territórios, povos, recursos naturais e culturas. (NORONHA, 2008, p.16).
>
> O conceito de globalização se aplica, portanto, à produção, distribuição e consumo de bens e serviços, organizados a partir de uma estratégia mundial, e voltada para um mercado mundial. Ele corresponde a um nível e a uma complexidade da história econômica, no qual as partes, antes internacionais, se fundem agora numa mesma síntese: o mercado mundial. (ORTIZ, 1994, p.29)

De acordo com Ortiz, a diferença dos termos é que “enquanto a globalização está ligada aos processos de natureza econômica e tecnológica, a mundialização reporta- se ao âmbito dos processos culturais” (ORTIZ, 1994 apud NORONHA, 2008 p. 22).

Chesnais (1996), em sua obra Mundialização do Capital, esclarece que os termos “global”, “globalismo” e “globalização” não são termos neutros, ao contrário, são carregados de ideologia e conscientemente utilizados para manipular a imaginação social e pesar nos

1. Referência a uma análise dele próprio de que a crise mundial de 1929-1933 se parece com “uma festa no salão de chá do vigário” em comparação com a crise na qual estamos realmente entrando.

debates políticos, mas ao mesmo tempo são vagos a ponto de poderem ser empregados da maneira mais conveniente por quem quer que seja. O termo americano “global” surgiu na década de 1980 por meio da imprensa econômica e financeira destinado aos grandes grupos econômicos no intuito de transmitir que:

> [...] em todo lugar onde se possa gerar lucros, os obstáculos à expansão das atividades de vocês foram levantados, graças à liberalização e à desregulamentação; a telemática e os satélites de comunicações colocam em suas mãos formidáveis instrumentos de comunicação e controle; reorganizem-se e reformulem, em consequência, suas estratégias internacionais. (CHESNAIS, 1996, p.23).

Já o termo de origem francesa “mundialização” remete à ideia de que junto com a mundialização da economia, é necessário construir instituições políticas que sejam capazes de controlar esse movimento e, “isso é o que as forças que atualmente regem os destinos do mundo não querem de jeito nenhum” (CHESNAIS, 1996 p. 24). Para o autor, o termo “mundialização” diminui a falta de nitidez conceitual do termo “globalização” e esse é um dos motivos que fez com que o termo encontrasse dificuldades para se impor nos discursos da economia e da política francesa, bem como nas grandes organizações internacionais.

Assim, este trabalho pretende fazer um estudo sobre as manifestações do capitalismo no campo educacional, que está incluído de forma mais diretamente aos processos culturais que nos processos econômicos, ainda que não esteja excluído deles, uma vez que o sistema de produção capitalista está determinado, em última instância, pelo campo econômico. Assim, compreende-se que os processos econômicos estabelecem mediações com o campo educacional.

Por outro lado, o estudo representa um esforço na tentativa de desvelar e não encobrir as reais intenções de uma determinada política na área da educação. E, por entender que esse processo de internacionalização não é só uma questão conceitual, mas especialmente de formação de ideologias, optou-se por utilizar o termo mundialização em detrimento de globalização.

A influência que as ações que um país exerce sobre todos os outros países, pode ser claramente percebida se analisarmos as consequências no caso das maiores indústrias automobilísticas, General Motors e Ford que, à beira da falência, já contaram no passado com o apoio financeiro do governo norte-americano na tentativa de salvá- las. No entanto, independente da ajuda que obtiveram em outros tempos, nenhum subsídio pode ser considerado suficiente, pois as três grandes indústrias automobilísticas encontravam-se novamente à beira da bancarrota no final da primeira década do século XX (MÉSZÁROS, 2009). Isto mostra que, a partir do momento em que os subsídios financeiros se fazem presente, fica sempre difícil de interrompê-los. E mais uma vez as indústrias recorreram

ao governo, contando com o apoio do Estado americano, num acordo que, segundo *The Economist* (Londres), publicado em 04/10/2008 :

> O acordo significa que as companhias de automóveis – abençoadas com a garantia do governo – deveriam obter empréstimos com uma taxa de juro de cerca de 5% em vez dos 15% que enfrentariam no mercado aberto nas condições de hoje. (apud MÈSZAROS, 2009, p.24)

Mas o que essas informações sobre as grandes automobilísticas podem ajudar na compreensão das manifestações do capitalismo nas políticas do campo educacional?

É importante ressaltar aqui que todo esse montante de dinheiro gasto pelo governo norte-americano na tentativa de salvar a economia - não só das empresas automobilísticas, mas em casos como de grandes bancos, das companhias hipotecárias e de seguros, por exemplo -, trata-se de dinheiro público e, para que se recupere esse capital, é necessário o desencadeamento da parte do Governo, de várias outras ações. Ações inclusive no campo educacional, que implicam consequências na vida dos cidadãos, não somente daquele, mas em todos os outros países. , posto que hoje, a ligação entre eles é evidente por meio do processo de mundialização da economia.

As ações e consequências mais comuns na busca de reaver o dinheiro gasto na tentativa de salvamento dessas indústrias são o aumento de impostos, a inflação, o desemprego, entre outras que vão influenciar diretamente na qualidade de vida das pessoas no mundo todo, pois não devemos esquecer que são grandes empresas totalmente mundializadas em seu funcionamento. No caso das automobilísticas, por exemplo, as peças necessárias para a montagem de determinado carro são fabricadas em várias partes do globo. Assim, as empresas podem utilizar a mão de obra mais barata em determinadas partes do mundo, diminuindo o custo para a fabricação e aumentando em escala extraordinária os lucros de seus produtos através da exploração da mão de obra de trabalhadores que necessitam trabalhar, mesmo que em algumas situações precárias. (MÉSZÁROS, 2009).

Ainda nesse sentido, temos em Chesnais (1996) a flexibilização da produção, a proximidade do mercado e as desigualdades salariais entre países e as deslocalizações[2], vistas como uma forma de tirar proveito da liberalização do comércio exterior, no intuito de se beneficiar dos baixos custos salariais e da ausência de legislação social em determinados países. Tal ação caracteriza uma das peculiaridades do modo de produção capitalista, portanto, refletindo sobre esse fato pode-se perceber as mudanças que ocorreram e estão ocorrendo nas relações entre capital e trabalho (MÉZÁROS, 2009).

2. Ver mais sobre os conceitos em A Mundialização do Capital (CHESNAIS, 1996).

Poderíamos aqui nos perguntar então: por que o Estado coloca uma nação diante dessa situação? Vários fatores influenciam essa política, mas uma das principais razões para esse *aventureirismo financeiro* é a necessidade da confiança, pois, para o capitalista, nenhum país pode atrair investimentos sem um índice favorável de confiança. Mészáros (2009, p. 19) ironiza essa necessidade de confiança no mercado capitalista:

> De qualquer forma, toda essa conversa sobre as virtudes absolutas da confiança na administração econômica capitalista assemelha-se muito à explicação oferecida pela mitologia indiana sobre a base de suporte do universo. Pois naquela antiga visão do mundo, dizia-se que o universo era carregado, muito confortavelmente, sobre as ***costas de elefantes.***

O autor prossegue discorrendo a respeito do elefante, que este ainda seria confortavelmente carregado nas *costas de uma tartaruga cósmica*, ou seja, há uma espécie de comodismo a respeito das grandes crises, pois utilizando a excessiva confiança no mercado, nem mesmo se procura uma saída, pois se acredita que o mercado sempre conseguirá resolver seus problemas por conta própria para salvar o sistema.

Para Mézáros (2009), o que tem acontecido na verdade é um fechamento generalizado de olhos para a totalidade da problemática, pois as recentes soluções e medidas adotadas pelas autoridades que governam os países somente buscam remediar os problemas no aspecto financeiro da crise. Mas a verdade que nem todos querem enxergar é que o aprofundamento da crise se agrava a cada dia, e que:

> Naturalmente a conseqüência necessária da crise sempre em aprofundamento nos ramos produtivos da "economia real" – como eles agora começam a chamá-la contrastando a economia produtiva com o aventureirismo especulativo financeiro – é o crescimento do desemprego por toda a parte numa escala assustadora, e a miséria humana a ele associada. Esperar uma solução feliz para esses problemas vinda das operações de resgate do Estado capitalista seria uma grande ilusão. (MÉSZÁROS, 2009 p. 25)

Em sua obra, Mészáros faz referência a outro grande problema para o sistema capitalista global. Trata-se da inadimplência dos EUA, ou seja, a possibilidade deste país não conseguir honrar suas dívidas, afirmação que ele tem feito já há alguns anos[3]. Segundo o autor, existem duas certezas diante dessa situação, a de que a inadimplência dos Estados Unidos afetará a vida de todos no nosso planeta, e a de que a hegemonia dos Estados Unidos continuará, e será afirmada de todas as formas possíveis e fará com que todos paguem suas dívidas:

> O agravante da realidade hoje, é que o resto do mundo tem cada vez mais dificuldades para preencher o "buraco negro" produzido numa escala sempre crescente pelo insaciável apetite dos Estados Unidos por financiamento da dívida – mesmo com a maciça contribuição chinesa, historicamente irônica, para a balança do Tesouro norte- americano-, como demonstrado

3. Referência a "A crise atual", em *Para Além do Capital* de Stván Mézaros, 1995.

> pelas repercussões globais da recente crise hipotecária e bancária norte-americana. (MÉSZÁROS, 2009, p.27)

Mészáros (2009, p. 27) discorre ainda sobre a proximidade do calote dos Estados Unidos:

> A verdade dessa matéria perturbante é que pode não haver caminho de volta para essas contradições essencialmente suicidas – contradições que são inseparáveis do ***imperativo da infindável expansão do capital a todo custo***, confundindo de forma arbitrária e mistificadora com ***crescimento como tal*** – sem a mudança radical do nosso modo de reprodução sociometabólica.

E essa transformação no modo de produção deve ser realizada através de práticas responsáveis e racionais, orientada primordialmente pela necessidade humana e não mais pelo degradante lucro. Mészáros (2009) se refere à Marx, dizendo que ele se torna hoje ainda mais relevante quando diz que apenas uma *mudança sistêmica radical* proporcionará a esperança e a solução para o futuro.

Mas a história da evolução do capitalismo mostra que nem sempre foi assim. Há pouco tempo atrás, o capitalismo era bem aceito. Sobre isso, Mészáros (2009, p. 48) escreveu:

> [...] o crescimento sem barreiras e a multiplicação do poder do capital, a irresistível extensão de seu domínio a todos os aspectos da vida humana eram fatos proclamados com toda a segurança e amplamente aceitos. O funcionamento não-problemático e sem distúrbios das estruturas capitalistas de poder era tomado como certo e declarado como feição permanente da própria vida humana[...].

Complementa ainda que quem desacreditasse ou colocasse em dúvida essas afirmações, costumava ser desqualificado pela sociedade hegemônica burguesa, e era tachado como ideólogo. Porém, a época da crise chegou também para o capitalismo. A dominação e a expansão sem limites estão encontrando resistências em toda parte, a degradação do meio ambiente por conta da exploração irresponsável em nome do crescimento capitalista, a crise estrutural na educação que já vem ocorrendo há anos, e a desintegração da família que aos poucos se dissolve diante dos diversos conflitos sociais, como exemplo, o número cada vez maior de desemprego, inclusive de pessoas com alta qualificação, são algumas evidências de que o capitalismo está em franco declínio, comprometendo o *status quo* social.

Mészáros, com base nas palavras de Isaac Deutscher[4] reitera que:

4. Referência à obra de Isaac Deutscher, The Unifished Revolution (Oxford, Universidade Oxford, 1967), p.110-4 [Ed. bras.: A Revolução inacabada: Rússia 1917-1967, São Paulo, Civilização Brasileira,1968.]

> Num mundo constituído por uma multiplicidade de sistemas sociais conflitantes e em mútua interação em contraste com o mundo fantasioso das escaladas e desescaladas dos tabuleiros de xadrez, o precário ***status quo*** global caminha ***por certo*** para a ruptura. (MÉSZAROS, 2009, p.48)

Além disso, o capitalismo conta também com outra contradição, o fato de não se conseguir separar o avanço e a destruição, em sua busca por lucratividade, custe o que custar e o progresso sempre vem acompanhado de desperdícios que afetam toda a humanidade. Sobre essa destruição temos:

> Quanto mais o sistema destrava os poderes da produtividade, mais libera os poderes da destruição; e quanto mais dilata o volume da produção, tanto mais tem de sepultar tudo sob montanhas de lixo asfixiante. O conceito de ***economia*** é radicalmente incompatível com a "economia" da produção do capital, que necessariamente causa um duplo malefício, primeiro por usar com desperdício voraz os ***limitados*** recursos do nosso planeta, o que é posteriormente agravado pela ***poluição e pelo envenenamento do meio ambiente humano***, decorrentes da produção em massa de lixo e afluentes. (MÉSZAROS, 2009, p.73)

Na verdade, para o autor, a ruptura é coisa certa, a questão é de que forma ela acontecerá e a resposta a essa pergunta, dependerá da capacidade das sociedades em criar mecanismos que garantam assegurar a transição para uma sociedade socialista, na qual a "humanidade possa encontrar a unidade que necessita para sua simples sobrevivência" (MÉSZÁROS, 2009, p.48).

A sociedade contemporânea está enfrentando sérios problemas, principalmente relacionados às desigualdades ocasionadas pelo modo de produção capitalista, processo em que se utiliza da mundialização do capital para cada vez mais conseguir a hegemonia de cultura dos poucos países dominantes sobre um turbilhão de outros países, uma vez que a desigualdade entre as nações se materializa por meio do controle mundial, inclusive de forma repressiva. Nesse contexto, é difícil fragmentar o processo de mundialização da economia, cultura e educação, dos processos de gestão pública entre os países, posto que todos estão interligados e dependentes uns dos outros na dinâmica do capitalismo.

EDUCAÇÃO BÁSICA E AS RELAÇÕES ENTRE OS GOVERNOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS

Evidenciamos até aqui que os países estão interligados de alguma maneira devido ao processo de mundialização do capital, que vem ocorrendo de forma contínua. A educação dos países não foge a essa regra, pois se constata que atualmente não se dá nem mesmo um passo adiante sem que se tenha em vista as metas educativas universais, uma vez que tais metas são periodicamente revistas, reestabelecidas e avaliadas em nível mundial.

No campo educacional, principalmente no que diz respeito à educação básica, as relações entre os governos nacionais e internacionais se dá por meio de compromissos assumidos em encontros e conferências mundiais e regionais, ocasiões em que são delineadas as ações e estratégias educativas que os países devem adotar.

Antes da discussão sobre esses encontros e conferências, é necessário apresentarmos alguns organismos multilaterais do capital, tais como a Organização das Nações Unidas (ONU), que com suas agências como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), *criadas no sentido de promover a paz mundial e o bem estar comum da humanidade* (MELO, 2004, p.176), e especialmente o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), posto que são os organizadores e os principais financiadores desses encontros que influenciam no direcionamento das políticas sociais, dentre elas as políticas educacionais dos países do mundo todo.

A criação do FMI e do BM ocorreu em 1945 através dos acordos de Bretton Woods, que buscavam no período pós-segunda guerra mundial consolidar a hegemonia dos Estados Unidos por meio da reconstrução e desenvolvimento dos países derrotados. A materialidade do acordo de Bretton Woods, bem como da criação desses organismos, reside na busca de recomposição da crise capitalista da década de 1930, inicialmente contornada pela redivisão internacional do trabalho, por meio da II Guerra Mundial que torna líder os EUA. Posteriormente, o padrão taylorista-fordista e o Estado de Bem- estar social vieram a compor esta estratégia de recomposição.

Inicialmente cabia ao FMI as políticas monetárias, fiscal e o monitoramento da dívida externa dos países europeus. O BM se responsabilizaria pelos empréstimos para a infraestrutura, gastos públicos, políticas de preço e aperfeiçoamento da eficiência de uso dos recursos pelos países tomadores de empréstimos. A partir da década de 1950, com a emergência da Guerra Fria, houve a necessidade de assistência econômica, política e militar aos países do Terceiro Mundo. Só então que o Banco Mundial adquiriu o perfil hoje conhecido de um banco voltado para o financiamento dos assim denominados países em desenvolvimento (SOARES, 2003).

No ano de 1968, Robert S. MacNamara, um dos mais importantes formuladores da política externa dos EUA, assumiu a presidência do BM e sua gestão se caracterizou por tentar ganhar os países em desenvolvimento para o capitalismo, sob o discurso da preocupação com a pobreza. Não é difícil imaginar que a real intenção dos empréstimos aos países que jamais poderiam saldar suas dívidas, só poderia ser a possibilidade de controlá-los. Porém, nos anos 1970, o BM perde importância novamente no cenário mundial devido ao crescimento do crédito bancário privado, pois os recursos provenientes dos petrodólares levam os bancos a oferecer créditos em condições facilitadas para os países

em desenvolvimento, superando em pouco tempo o volume de empréstimos oferecidos pelo BM. (SOARES, 2003).

Nos anos 1980 eclode a crise do endividamento dos países latino-americanos, causando uma instabilidade no mercado internacional. Esse acontecimento abre espaço para uma ampla transformação do papel que o conjunto de organismos multilaterais vinha desempenhando, e especialmente o BM ganha novamente importância estratégica na reestruturação econômica desses países e:

> [...] De um banco de desenvolvimento, indutor de investimentos, o Banco Mundial tornou-se o guardião dos interesses dos grandes credores internacionais, responsável por assegurar o pagamento da dívida externa e por empreender a reestruturação e abertura dessas economias, adequando-as aos novos requisitos do capital globalizado. (SOARES, 2003, p. 20 e 21)

Devido à vulnerabilidade dos países endividados, não foi difícil o Banco Mundial atingir seu objetivo de controle, pois passou a ser a única fonte de recursos externos, uma vez que os bancos privados haviam interrompido os empréstimos a esses países, a forma de controle utilizada foi exatamente a imposição de condições para a concessão dos empréstimos, passando assim a influenciar o conjunto das políticas domésticas e até na legislação dos países.

Os espaços em que se delineiam tais estratégias são os encontros e conferências mundiais para as discussões e definições de como devem seguir as políticas de diversos países, inclusive do Brasil. Alguns exemplos serão abordados aqui, tais como: A Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien (UNESCO, 1998a), na Tailândia - 1990, a Declaração de Nova Delhi - 1993 (UNESCO, 1998b), o marco de ação de Dakar - 2000 (UNESCO, 2001a) e o relatório Jaques Delors para a UNESCO (2001b), pois são alguns dos documentos que norteiam as ações e se materializam nas legislações e políticas públicas educacionais do nosso país.

As conferências mundiais de educação na determinação do papel de cada país no contexto da mundialização

As conferências mundiais de educação, especialmente ao condicionar as políticas de empréstimos e financiamentos, ao atendimento das metas estipuladas pelo BM, determinam também que os países periféricos tornem-se reféns das metas estipuladas pelos países dominantes.

Como apresentamos anteriormente, o BM passou por um período de mudanças significativas em suas direções político-educacionais e assumiu o papel de indutor de políticas internas dos países tomadores de seus empréstimos. Essa mudança, aliada à recomposição do capital da década de 1970, dada pela crise do capitalismo e pela

substituição do modelo fordista para o modelo toyotista como padrão de acumulação, exigiu uma mudança na formação humana, e trouxe para a escola novas demandas de formação de mão de obra.

Ao priorizar a educação básica em suas determinações, as conferências mundiais acabam por definir também o papel que cada país deve ocupar no contexto da mundialização. Determinam, por exemplo, para os países de capitalismo periféricos, um papel muito bem definido na divisão internacional do trabalho, especialmente quando restringem os países como o Brasil apenas ao acesso à ciência e à tecnologia, uma vez que esses países estão se preparando para ampliar sua capacidade de „receber, adaptar e aplicar novas tecnologias" (MELO, 2004, p.184), e não de produzi-las, posto que para isso as metas educacionais teriam que ir muito além da educação básica, tal como propõem as conferências. A partir daí, as políticas são delineadas para capacitar os países periféricos para o consumo e operacionalização das tecnologias produzidas pelos países desenvolvidos, o que se define como diretriz para a formação humana em países como o Brasil.

A Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, propunha a universalização do acesso e a promoção da equidade na educação a todas as crianças, jovens e adultos, priorizando a melhoria da qualidade e a garantia ao acesso às meninas e mulheres, a fim de superar todos os obstáculos que impedem sua participação no processo educativo.

O encontro, de acordo com o documento, trata-se de um esforço de vários países do mundo inteiro para buscar soluções e traçar metas para que a educação possa contribuir para a conquista de um mundo mais seguro, favorecendo o progresso social, econômico e cultural.

A materialização da Conferência de Jomtien se dá por meio da adoção da Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades Básicas de Aprendizagem, bem como a aprovação do Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Tal Plano de Ação traz alguns direcionamentos de políticas educacionais que os países devem seguir, na medida em que funcionam como condicionalidades de empréstimos e financiamentos específicos para a educação dos países e que se consolidam em nosso país, pois os compromissos assumidos na conferência provocam mudanças significativas nas nossas políticas educacionais, especialmente ao privilegiar ações que tornam a educação básica, o mote principal para os anos 1990 na busca de atender seus objetivos principais: a universalização da educação básica, a erradicação do analfabetismo e a melhoria da qualidade da educação.

Aqui é necessária uma reflexão, pois, as definições de tais metas apresentadas como os principais objetivos para a educação dos anos de 1990, reafirma que o cerne da questão está no campo econômico, pois, determina que aos países periféricos como o Brasil o lugar destinado é aquele que exigirá uma educação básica na formação humana, ou seja, os saberes necessários para receber e aplicar, e não produzir as novas tecnologias especialmente na recomposição do capital da década de 1970 . Além disso, a busca do cumprimento às metas estabelecidas na conferência, apresenta-se aqui como estratégia de sobrevivência do país no processo de mundialização na medida em que o BM as apresentam como condicionalidades para o financiamento da educação no Brasil. A Declaração Mundial de Jomtien é composta por 10 artigos que busca contemplar: "a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem" proporcionando a cada pessoa – criança, jovem ou adulto - as condições para aproveitar as oportunidades de educação. (UNESCO, 1998a. Art.1); "a expansão do enfoque", ultrapassando os níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino; a universalização do acesso à educação e promoção da equidade com um compromisso efetivo para superar as disparidades e eliminar qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais; a concentração da atenção na aprendizagem e não mais exclusivamente na matrícula, assiduidade e preenchimento dos requisitos para obtenção do diploma.

> A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo – para o indivíduo ou para a sociedade – dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmasoportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, aprenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores [...].(UNESCO, 1998a. Art.4)

A ampliação dos meios e do raio de ação da Educação Básica, entendendo que a aprendizagem tem seu início com o nascimento da pessoa e se estende por toda a vida, portanto sua educação deve começar na infância e se expandir até a fase adulta. (UNESCO, 1998a.)

Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem, considerando que para que a aprendizagem aconteça é preciso garantir assistência em nutrição, cuidados médicos, apoio físico e emocional e, principalmente um ambiente onde haja sentimentos.

> [...] A educação das crianças e a de seus pais ou responsáveis respaldam-se mutuamente, e esta interação deve ser usada para criar, em benefício de todos, um ambiente de aprendizagem onde haja calor humano e vibração. (UNESCO, 1998a. Art.6)

Fortalecer alianças entre todos os subsetores e formas de educação, incluindo os professores, administradores educacionais e os demais órgãos governamentais e não- governamentais, as comunidades locais, religiosas, as famílias em todos os níveis:

nacional, estadual e municipal para que a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos seja cumprida. (UNESCO, 1998a. Art.7)

A Declaração ainda fala da importância de se "desenvolver uma política contextualizada de apoio" nos setores sociais, culturais e econômicos:

> A educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional [...].(UNESCO, 1998a, Art.8)

Entre outros itens importantes que a Declaração nos traz, há a necessidade de "mobilização de recursos" e o "fortalecimento da solidariedade internacional", na qual todos os membros das sociedades nacional e internacional devem contribuir da maneira que for possível. A esse respeito a declaração de Jomtien pontua:

> Para que as necessidades básicas de aprendizagem sejam satisfeitas mediante ações de alcance muito mais amplo, será essencial mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários. (UNESCO, 1998a. Art.9)

As necessidades básicas de aprendizagem de todos devem ser atendidas onde quer que existam e as nações devem agir em conjunto para resolver seus problemas, sendo que para isso é necessário uma urgente revisão e realocação de recursos entre seus setores.

Melo (2004), ao realizar uma análise sobre a Conferência Mundial de Jomtien, traz uma reflexão bastante pertinente quando esclarece que a educação básica, tal como proposta na declaração, ao atingir seus objetivos "será, no máximo, uma preparação para aqueles que vão realizar, em sua vida, apenas este trabalho básico, este trabalho simples" (p.193), pois, segundo ela, a proposta da Conferência somente aprofunda as intenções dos organismos financiadores internacionais, reafirmando a educação para todos como uma educação restritiva e seletiva para as massas. Ainda que segundo a Declaração a ampliação do acesso à educação não esteja diretamente ligada à formação para o trabalho, as mudanças políticas educacionais sugeridas pelo Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem que tem como subtítulo Diretrizes para implementar a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, terminam por parecer "como resultado de políticas compensatórias para a diminuição da pobreza" em substituição das funções assistenciais do Estado previdenciário que foram desmontadas nos anos 1980 pelas políticas de ajuste e reforma estrutural conduzidas pelo FMI e pelo BM.

Assim, o Programa de Educação para Todos, produto da Conferência Mundialde Educação para Todos de Jomtien, configura-se nas palavras da autora como "um programa de educação seletiva para as massas":

> "Para as massas", sendo dirigido prioritariamente para a maioria da população, para os pobres, para os que vão exercer, no máximo, trabalho simples, durante toda a vida. „Seletiva", porque a priorização da educação básica envolve uma restrição às „necessidades básicas de aprendizagem", pois sua focalização também expressa uma "desfocalização" em relação aos outros níveis de ensino. (MELO,2004, p. 200)

Três anos após a realização da Conferência Mundial de EPT em Jomtiem, em 6 de dezembro de 1993, os líderes dos nove países[5] em desenvolvimento de maior população do mundo se reuniram em uma nova conferência em Nova Delhi a fim de discutir as metas definidas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos e pela Cúpula Mundial da Criança realizadas em 1990, sobre o atendimento das necessidades básicas de aprendizagem para crianças, jovens e adultos.

Seus objetivos principais, portanto, não diferem dos objetivos traçados pela Conferência Mundial de Educação para Todos, de universalizar a educação básica para os países da periferia do capitalismo, ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos em busca da erradicação do analfabetismo e melhoria na qualidade da educação.

Esse encontro resultou em mais um documento, a Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos, no qual os países reafirmaram todas as aspirações que já haviam sido discutidas em Jomtien e reconheceram mais uma vez que, "as aspirações e metas de desenvolvimento de nossos países serão atendidas somente através da garantia de educação para todos os nossos povos" (UNESCO, 1998a).

Além disso, a declaração também diz que a educação é um instrumento de promoção social, dos valores humanos e do respeito pela diversidade cultural, e que apesar de os sistemas educativos terem já alcançado alguns progressos, ainda são necessários esforços para a garantia de uma educação de qualidade para todos os povos, tanto dentro como fora dos sistemas formais de educação. Esses esforços tratam-se do desenvolvimento dos conteúdos e métodos da educação para que sirvam como instrumentos para o enfrentamento de problemas como a pobreza, melhoria nas condições de vida dos indivíduos, o respeito pelo meio ambiente para que cada indivíduo seja capaz de assumir seu papel na construção de uma sociedade democrática. A Declaração de Nova Delhi também reafirma que a educação é um dever de todos, como explicita nos trechos a seguir:

5. O grupo dos nove países considerados em desenvolvimento de maior população do mundo é formado por: Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nígéria, Paquistão e Índia.

> Os programas educacionais bem sucedidos exigem ações complementares e convergentes, no contexto do papel da família e da comunidade, nas áreas de nutrição adequada, cuidados efetivos da saúde e cuidado e desenvolvimento apropriado para crianças pequenas. (UNESCO, 1998b. item 2.5).
>
> A educação é – e tem que ser – responsabilidade da sociedade, englobando igualmente os governos, as famílias, as comunidades e as organizações não governamentais, exige o compromisso e a participação de todos numa grande aliança que transcenda a diversidade de opiniões e posições políticas. (UNESCO, 1998b. item 2.8).

Reconhecendo o importante papel que a educação ocupará no desenvolvimento das nações no século XXI, a declaração então se compromete em proporcionar:

- O acesso a todas as crianças à escola, através da consolidação de esforços dirigidos à educação,
- Melhoria e ampliação de seus programas de alfabetização de adultos, para que a ninguém falte educação básica.
- Eliminação das disparidades de qualquer natureza.
- Prioridade ao desenvolvimento humano, e garantia de que uma parcela dos recursos nacionais seja destinada à educação básica.
- Mobilização de todos os setores de nossa sociedade em prol da educação para todos.

Diante das necessidades acima, convoca colaboradores internacionais, as instituições financeiras internacionais e a comunidade das nações para que se juntem e se esforcem na busca de uma educação para todos até o ano de 2000, ou o mais cedo possível, data limite estipulada pela declaração para o alcance de suas metas.

Marcando o passar de uma década da realização da Conferência de Jomtien, no ano de 2000 foram realizados 2 eventos, a Conferência Regional de Educação Para Todos nas Américas, realizada de 10 a 12 de fevereiro de 2000 em Santo Domingo e o Fórum Mundial de Dakar, realizado de 26 a 28 de abril de 2000, em Senegal, Dakar. Ambos os eventos se propuseram a realizar um processo de avaliação dos progressos alcançados desde a Conferência Mundial de Jomtien, e deram origem ao documento Educação Para Todos: O Compromisso de Dakar que traz em sua apresentação que:

> Na década de vigência da Declaração Mundial, muitos progressos foram alcançados no Brasil, sobretudo no plano quantitativo. No entanto, muitas lacunas persistem, pois os déficits que a educação brasileira acumulou ao longo de sua história requerem políticas permanentes de Estado, como também exigem vigilância constante da sociedade civil de modo a assegurar que a questão educacional brasileira seja encarada como problema e como desafio de âmbito nacional. (UNESCO, 2001a, p.5)

O documento apresenta uma preocupação com o persistente índice de analfabetos absolutos e funcionais que representa obstáculo principal na luta contra a pobreza. De acordo com a avaliação de EPT (Educação para Todos), em 2000, apesar de muitos países terem progredido, mais de 113 milhões de crianças, das quais 60% são meninas, continuam sem acesso ao ensino primário e 880 milhões de adultos são analfabetos. Além disso, a discriminação de gênero continua presente nos sistemas educacionais e a qualidade da aprendizagem não satisfaz as necessidades dos indivíduos e das sociedades.

O documento destina-se a todas as crianças, jovens e adultos, com ênfase especial às meninas e mulheres em circunstâncias de vulnerabilidade, em maior desvantagem e pertencentes a minorias étnicas.

> A Educação é um direito humano fundamental e constitui a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz, a estabilidade dentro de cada país e entre os países, portanto, a educação é indispensável para uma participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI afetadas pela globalização [...] (UNESCO, 2001a, p.8)

Os objetivos e estratégias assumidos no documento são as determinações para a década de 2000, e se aproximam bastante às já estipuladas nas conferências anteriores, ou seja: expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena; assegurar o acesso à educação primária, obrigatória e gratuita, especialmente às meninas e crianças em situações vulneráveis e pertencentes às minorias étnicas; garantir o atendimento às necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos; melhorar a qualidade da educação, assegurando excelência para todos, especialmente na alfabetização, na aquisição de conhecimentos matemáticos e habilidades essenciais à vida.

As principais estratégias para alcançar os objetivos seriam a mobilização de forte vontade política nacional e internacional, o desenvolvimento dos planos de ação nacionais e incremento de investimentos em educação básica, a promoção de políticas de Educação para Todos claramente articuladas com a eliminação da pobreza, o asseguramento da participação e do engajamento da sociedade civil na formulação, implementação e monitoramento das estratégias para o desenvolvimento da educação através de sistemas de administração e de gestão educacional que sejam participativos e capazes de prestar contas, a implementação de estratégias que promovam a equidade de gênero na educação e que reconheçam a necessidade de mudar atitudes, valores e práticas, a criação de ambientes educacionais seguros, que conduzam à excelência na aprendizagem, a busca de apoio nas novas tecnologias de informação e comunicação para alcançar as metas da Educação Para Todos e, por fim, o monitoramento sistemático do progresso no alcance dos objetivos e estratégias de Educação Para Todos nos âmbitos internacional, nacional e regional.

Percebe-se que as metas e estratégias do Marco de Ação de Dakar pouco diferem dos descritos na Declaração Mundial de Educação para Todos elaborada em Jomtiem em 1990, bem como os objetivos da Declaração de Nova Delhi, fortalecendo o compromisso com a educação básica e reafirmando as preocupações prioritárias com a erradicação do analfabetismo das crianças, jovens e adultos, a eliminação da disparidade de gênero na educação, a universalização do acesso à educação básica e a qualidade da educação.

Nota-se uma ampliação ou a inclusão de um nível de educação no Marco de Ação de Dakar em relação à Declaração de Jomtien, pois o Marco traz em seu texto que "a Educação para Todos deve abarcar não apenas a educação primária, mas também a educação pré-primária..." (UNESCO, 2001a p.16), porém, o Marco traz em seu conteúdo, o mesmo teor de educação compensatória da Declaração ao priorizar a educação que atenda especialmente as necessidades dos pobres e dos mais desfavorecidos. Além disso, a ampliação da educação básica de cima para baixo tal como se coloca a inclusão da educação pré-escolar, sem que se pense na ampliação dos níveis mais altos da educação, só reforça a ideia de que a educação que se busca para os países do capitalismo periférico como o nosso é a educação para aqueles que estão destinados a realizar trabalhos simples durante sua vida.

O Marco de Ação de Dakar, em sua meta I, determina o desenvolvimento de planos nacionais de educação e estabelece que "Os planos darão forma e conteúdo aos objetivos e estratégias estabelecidos neste documento e aos compromissos estabelecidos durante as sucessivas conferências internacionais dos anos 90" (UNESCO, 2001a, p.9).

No Brasil, já se discutia até por determinação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), o que se materializou em 2001, pela Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001). O documento traz explicitamente todos os objetivos da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos (1990) e em consequência os objetivos traçados no Marco de Ação de Dakar, uma vez que este é a reafirmação da visão da Conferência de Jomtien.

O relatório Jaques Delors para a UNESCO

O relatório Jaques Delors (UNESCO, 2001b), que teve o início de seus trabalhos em 1993 e seu término em 1996, é um documento que conta com a contribuição de 15 especialistas[6] do mundo inteiro na busca de alternativas para a melhoria da educação mundial. Segundo os especialistas, as sociedades contemporâneas vivem um processo

6. A Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI foi formada por 15 integrantes, entre eles: Jaques Dellors (França), In"am Al Mufti (Jordânia), Isao Amagi (Japão), Roberto Carneiro (Portugal), Fay Chung (Zimbábue), Bronislaw Geremek (Polônia) Willian Gorham (Estados Unidos), Aleksandra Kornhauser (Eslovênia), Michael Manley (Jamaica), Marisela Padrón Quero (Venezuela), Marie- Angélique Savané (Senegal), Karan Singh (Índia), Rodolfo Stavenhagen (México), Myong Won Suhr (Coréia do Sul) e Zhou Nanzhao (China).

de mundialização em que cada vez mais a educação aparece como um instrumento de desenvolvimento humano e social. Precisa, portanto, ser refletida e discutida para que sirva como uma via que leve as nações a um desenvolvimento responsável, de modo que colabore para a extinção de problemas como a pobreza, a exclusão social, os conflitos nacionais e internacionais e contribua para uma sociedade mais justa e um ambiente melhor de se viver.

A Educação, segundo o documento, ocupará no século XXI um papel de extrema importância e terá por obrigação transmitir saberes de forma maciça e eficaz e ao mesmo tempo – de alguma maneira – impedir as pessoas de ficarem submersas apenas no conhecimento comum a todos, pois a sociedade exigirá do indivíduo uma série de habilidades e competências que a pura assimilação de conteúdos escolares não mais dará conta de responder. Portanto, somente a aquisição de uma série de conteúdos que cada indivíduo acumule nos primeiros anos de sua vida, não serão suficientes para que consiga se adaptar às diversas mudanças que a sociedade mundializada exige de cada um de seus cidadãos. Ao contrário, será necessária uma educação que torne esse indivíduo apto a aproveitar e aprofundar os conhecimentos já adquiridos nos primeiros anos em sua vida escolar, e que o torne capaz de aprender durante toda a sua existência, ou uma educação que dure "do começo ao fim da vida" (UNESCO, 2001b). Para dar conta dessa demanda e de sua missão, a educação deverá ser organizada em torno dos quatro pilares da educação:

> [...] ***aprender a conhecer***, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; ***aprender a fazer***, para poder agir sobre o meio envolvente; ***aprender a viver juntos***, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente ***aprender a ser***, via essencial que integra as três precedentes [...]. (UNESCO, 2001b, p.90)

Aqui, pode-se perceber que a questão da aquisição de novas competências e habilidades que o indivíduo deve absorver são aquelas necessárias para que se torne apto para o mercado de trabalho. Essa é uma questão que se torna crucial a partir do aumento do desemprego em todo o mundo, especialmente a partir da década de 1980, e que traz para a escola, especialmente nos anos 1990, a preocupação com a empregabilidade e a necessidade de uma formação cada vez mais polivalente com o enfoque em conteúdos específicos de aprendizagem que tornem o indivíduo apto ao trabalho e que traz para o cotidiano escolar a necessidade de inclusão de uma série de disciplinas novas como a ética, normas de conduta e etiqueta, o trabalho em grupo e intergrupos, a preocupação com temas relacionados às questões ambientais, a violência, a sexualidade e a diversidade cultural.

Essa visão presente no Relatório Delors impulsiona, mais uma vez, mudanças na política educacional do nosso país. Um exemplo disso é a inclusão dos conhecidos "temas

transversais" nos currículos do ensino fundamental, através da aprovação dos PCNs (1997), que inclui nos currículos escolares, temas sociais que se apresentam em consonância com as necessidades de formação do homem que a sociedade mundializadanecessita.

Jacomeli (2004) nos traz uma rica contribuição no sentido de compreendermos que a reforma educacional que gerou a mudança de currículo para a educação fundamental, os PCNs e Temas Transversais, "evidenciam a vinculação do país aos ditames ideológicos neoliberais" (p. 29), posto que as recomendações do Relatório Jaques Delors estão vinculadas às diretrizes ditadas pelos organismos financiadores da educação.

De acordo com a autora, os temas transversais divulgam, implícita eexplicitamente, valores que a sociedade mundializada julga necessários, "há de seministrar conhecimentos de valores para (con)formar os homens, já que a sociedade globalizada pede um „novo" conjunto de conhecimentos que prepare o indivíduo para agir nela". (JACOMELI, 2004 p. 34)

O relatório discute, através de seus textos, questões como as desigualdades existentes no processo de crescimento econômico e sua relação com o desenvolvimento humano, a participação das mulheres na educação - condição urgente para a igualdade -, aborda a educação básica (formal e não formal) dizendo que é essencial na luta contra as desigualdades, sendo a primeira etapa a ultrapassar para eliminar as disparidades existentes com relação a todos os grupos humanos como: as mulheres, as populações pobres, rurais, e as minorias étnicas. Através da educação básica – "que vai em princípio, desde cerca de três anos de idade até os doze, ou menos um pouco" (UNESCO, 2001b), podemos também diminuir o problema do trabalho infantil, pois:

> O risco mais comum que correm as crianças sujeitas a um número excessivo de horas de trabalho é não poderem beneficiar-se de uma educação. O esgotamento é a maior causa de acidentes e pode impedir o desenvolvimento intelectual... (UNESCO, 2001b, p.124).

Ainda, segundo o relatório Jaques Delors, além dos problemas físicos que enfrentam as crianças trabalhadoras, pela exposição a riscos graves de acidentes, infecções, doenças, entre outros, os problemas psicológicos que os atingem também são bem comuns, pois, geralmente as crianças são impedidas do contato com a família e os amigos.

O diferencial do relatório em relação aos outros documentos apresentados, é que por se apresentar como uma espécie de manual curricular inclui os outros níveis de ensino, pois, além da preocupação com o acesso à educação primária, o relatório Delors amplia suas preocupações enfatizando também a importância da educação secundária e com o ensino superior.

Em relação à educação secundária, traz que é nessa fase da vida que os jovens costumam decidir seu caminho futuro e para isso devem contar com um sistema educativo que os ajude a tomar decisões, a descobrir suas aptidões e fazendo uma ponte com o mercado de trabalho. Percebe-se aqui, mais uma vez, a estrita relação que a comissão estabelece entre o ensino secundário e a formação para o mercado de trabalho, e mais uma vez a escola é chamada para fornecer à sociedade o trabalhador de que esta necessita, como vemos no trecho abaixo:

> [...] a Comissão defende vigorosamente o desenvolvimento do sistema de alternância. Não se trata, apenas, de aproximar a escola do mundo do trabalho, mas de dar aos adolescentes os meios de enfrentar as realidades sociais e profissionais e, deste modo, tomar consciência de suas fraquezas e das suas potencialidades: tal sistema será para eles, com certeza, um fator de amadurecimento. (UNESCO, 2001b, p. 122).

Sobre o ensino superior, o relatório diz que as universidades são locais privilegiados e permitem que os alunos ultrapassem os limites do seu meio cultural, pois, além de preparar os alunos para a pesquisa ou para os empregos, ainda são ambientes culturais ricos, nos quais os alunos encontram todo o patrimônio da humanidade e podem saciar sua sede de saberes. Ainda com relação ao ensino superior, o relatório aponta para a necessidade de uma atenção ao Ensino à distância ressaltando que:

> Todas as universidades deviam tornar-se "abertas" e oferecer a possibilidade de aprender a distância e em vários momentos da vida. A experiência do ensino a distância demonstrou que, no nível do ensino superior, uma dose sensata de utilização dos meios de comunicação social, de cursos por correspondência, de tecnologias de comunicação informatizadas e de contatos pessoais, pode ampliar as possibilidades oferecidas, a um custo relativamente baixo. (UNESCO, 2001b, p. 144).

As novas tecnologias da informação e da comunicação[7] também fizeram parte das preocupações do relatório Delors, que já aponta um crescimento rápido em todo o mundo dos impactos dessas novas tecnologias que afetam tanto as atividades ligadas à produção e ao trabalho, como as atividades ligadas à educação e formação, portanto, uma atenção para a utilização desses novos instrumentos faz-se premente, pois podem auxiliar muito para um ambiente cultural e educativo, diversificando as fontes de conhecimentos e saberes, mas também podem se apresentar como mais uma fonte de desigualdade entre os indivíduos, tendo em vista as disparidades de recursos entre os países do capitalismo central e periféricos e suas prioridades educativas diferentes. Sobre isso a Comissão deixa claro que:

7. As novas tecnologias se referem ao disco, ao rádio, a televisão, a gravação audiovisual, a informática, e à transmissão de sinais eletrônicos.

> [...] trata-se, a seu ver, de um desafio decisivo e é importante que a escola e a universidade se coloquem no centro desta profunda transformação que afeta o conjunto da sociedade. Não há dúvida de que a capacidade individual de ter acesso e de tratar a informação vai ser um fator determinante para a integração da pessoa, não só no mundo do trabalho mas também no seu ambiente social e cultural. É também indispensável, a fim de não aprofundar ainda mais as desigualdades sociais, que os sistemas educativos ensinem a todos os alunos o domínio e a mestria (sic.) destas técnicas [...]. (UNESCO, 2001b, p. 190).

Cabe ressaltar que a comissão deixa clara sua visão de que os países do capitalismo periférico devem incluir as novas tecnologias nos seus sistemas educativos por se tratarem de um meio de lutar contra o insucesso escolar e uma forma de revelar os talentos dos alunos. Mais uma vez, a preocupação que se percebe é a formação do futuro trabalhador inserido em uma sociedade na qual a tecnologia vem gerando uma verdadeira revolução e afetando nossas atividades cotidianas, tanto as ligadas à educação quanto às atividades ligadas à formação para o trabalho.

Diante de tantas mudanças por que passam os sistemas educativos, é necessário, segundo o relatório, que os agentes da educação, - não só a família, a sociedade, o poder público - mais especificamente os professores, estejam bem atentos para o seu primordial papel diante dessas novas exigências, de formar cidadãos preparados não só para o mercado de trabalho, mas principalmente para uma postura confiante e responsável diante da vida, ou seja, o professor tem uma função de formador de atitudes perante a vida e a sociedade. O relatório Delors, a respeito disso, chama a atenção para o preparo dos profissionais da educação que vão desde o recrutamento, melhorando o processo de seleção, a formação inicial e contínua, condições de trabalho a que se encontram esses profissionais e a importância dos meios de ensino, como por exemplo, a introdução das novas tecnologias e, para tudo isso, se faz necessário que esses profissionais tenham condições de aprender cada vez mais, adquirindo novas competências para que possam realmente desempenhar o importante papel que lhe é atribuído na sociedade mundializada e contemporânea.

> Os professores em exercício deveriam poder dispor com regularidade de ocasiões para se aperfeiçoar, através de sessões de trabalho de grupo e de estágios de formação contínua. O reforço da formação contínua – dispensada segundo modalidades tão flexíveis quanto possível – pode contribuir muito para aumentar o nível de competência e motivação dos professores, e melhorar o seu estatuto social [...] (UNESCO, 2001b. p. 162).

Aqui cabe uma provocação sobre o que seria essa formação para uma postura confiante e responsável na base concreta. De acordo com o que foi estudado até o momento, percebe-se que a educação tem servido para transmitir um quadro de valores

estabelecidos pelos interesses da classe dominante, os sistemas formal e não formal de ensino estão em sintonia com as determinações e aspirações educacionais estabelecidas pelos grupos hegemônicos que buscam atender as necessidades do sistema capitalista, especialmente na formação de indivíduos em conformidade com as demandas do mercado, posto que vão determinando a partir de suas orientações, o que o indivíduo deve aprender, e o que não deve aprender. Então, será que podemos falar em educar para uma postura responsável diante da vida, quando nossos sistemas educativos estão permeados dessas ideologias que só fazem perpetuar a ordem social tal como está? Será então o indivíduo considerado responsável àquele que vai internalizar todas as determinações do capital e se tornar apto para a sociedade capitalista, contribuindo para a manutenção da ordem social? Ou aquele que vai romper com a lógica da busca desenfreada pelo lucro a qualquer custo, aquele que vai se rebelar contra os ditames mundiais e de fato mudar a concepção de mundo que hoje impera nas sociedades capitalistas? O fato é que para a formação deste último, será necessário repensar a concepção da educação atual.

Para que a educação desempenhe seu papel na formação de indivíduos e na transformação social, é necessária também uma série de tomada de decisões e vontade política dos países, um conjunto de estratégias deve ser elaborado no qual se considerem desde a demanda por educação – que aumenta a cada dia -, os recursos que se destinam à educação que devem ser repensados, debates públicos antes de se tomar decisões – em busca de participação ativa de todos os agentes da sociedade e oportunidades para a inovação e descentralização e o favorecimento da autonomia das escolas, assim como está no relatório Delors:

> A Comissão é, pois, favorável a uma ampla descentralização dos sistemas educativos, apoiada na autonomia das escolas e na participação efetiva dos agentes locais. Pensa que esta tendência é reforçada pela necessidade de uma educação que se estenda ao longo de toda a vida, assim como pela emergência de sociedades educativas voltadas para os recursos da educação informal. Está, contudo, consciente de que as formas de organização e de gestão da educação não são fins em si mesmas, mas instrumentos cujo valor e eficácia dependem muito do contexto político, econômico, social e cultural. (UNESCO, 2001b. p. 173)

Outro aspecto de muita importância abordado pelo documento é a necessidade de uma forte cooperação internacional, que reforça a declaração de Jomtien que diz:

> Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem constitui-se uma responsabilidade comum e universal a todos os povos, e implica solidariedade internacional e relações econômicas honestas e equitativas, a fim de corrigir as atuais disparidades econômicas [...]. (UNESCO, 1998a, Art.10).

Vemos por meio do conhecimento desses quatro documentos norteadores das ações mundiais referentes à educação, que a mundialização de que falamos acima

permeia completamente também a gestão dos países na área educacional, pois se trata de compromissos firmados por países de todo o globo em termos de solidariedade e cooperação internacional, por meio das várias conferências e encontros mundiais que buscam discutir os principais obstáculos enfrentados pelas nações na busca de solucionar seus problemas; a realização de parcerias entre os países que recebem e que fornecem ajuda e que devem cada vez mais buscar soluções inteligentes na busca de vantagens mútuas, mas sem desrespeitar o meio ambiente e sem gerar conflitos entre as nações; os intercâmbios internacionais entre os cientistas e pesquisadores, que permite uma convivência e interação entre professores, estudantes e pesquisadores do mundo todo aumentando a compreensão e cooperação entre os países.

Porém, não devemos deixar de observar que as agências e organismos que fomentam tais alianças são grupos econômicos e que visam especialmente defender a acumulação de capital por meio desses acordos de cooperação. Por mais que os documentos estudados tragam em seu discurso esse espírito de solidariedade, o BM, bem como os outros organismos citados, possuem os objetivos financeiros tal qual um banco, posto que é exatamente o que são. Portanto, suas ações visam à captação de recursos para a realização de empréstimos com acréscimo de juros que vão gerar lucros, e que para que essa transferência de capital aconteça é necessário que os países que pretendem tomar os empréstimos se tornem aptos e receber essa "cooperação". Já vimos que a forma de um país se tornar confiável para tais organismos é a aceitação de suas condicionalidades para empréstimos e que aos poucos se transformam condicionalidades de condução de políticas econômicas e sociais dos países. Daí conclui-se que a busca por soluções inteligentes de que falamos há pouco, trata-se nada além de se adaptar a tais condicionalidades, se tornar flexível o suficiente para aceitar os ditames dos países dominantes. Essa relação nos remete novamente à ideia de Marx, citada no início do capítulo, "... já sabes com que tintas tem que assinar o compromisso que te liga a mim; engano-te enquanto te proporciono gozo[...]". (1987, p. 182)

Outra questão que se faz necessário refletir nesse momento é a questão que os documentos trazem de que o desenvolvimento da nação se dará por meio da educação, o que justifica a busca da universalização do acesso. Mas será que a garantia de acesso materializa tal objetivo? Será que a educação tal qual se encontra hoje dá conta de concretizar seu papel primordial de emancipação tantos dos indivíduos como das sociedades? Ou será que a educação é apenas a utopia que necessitamos para continuar nossa luta por um mundo melhor para se viver? Para refletirmos sobre tais questões é preciso antes termos claro qual é o papel que cada sociedade destina ao seu sistema educativo, especialmente, qual é o papel destinado à educação no desenvolvimento do modo de produção capitalista

contemporâneo. Na busca de respostas às questões apontadas, o próximo item tratará de refazer os caminhos percorridos pela educação do nosso país, fazendo um recorte nos anos 1990 até meados de 2000 na busca de elementos que possam nos dar lucidez na reflexão proposta.

EDUCAÇÃO BÁSICA E AS SUAS MUDANÇAS HISTÓRICAS NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

A educação básica está em processo de transformação. A busca de acesso e permanência no ensino obrigatório já se efetivou no Brasil. De acordo com os documentos estudados, percebe-se que 97% das crianças em idade de 7 a 14 anos já estão na escola (BRASIL, 2004a. p.9). Estamos, portanto, no momento de pensar de que forma será garantida a qualidade do ensino para a classe trabalhadora do país.

Na década de 1990, o neoliberalismo se generalizou em termos econômico- políticos no país, o que exigia reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias, tendo como meta grandes cortes nos gastos públicos; uma rígida política monetária visando à estabilização dos países da América Latina; a desregulação dos mercados financeiros; privatizações e principalmente a abertura comercial que, de início, foram imposições das agências internacionais de financiamento e que depois acabaram se incorporando nas políticas dos países latino-americanos e assumidas pelas próprias elites dos países como o Brasil. Melo (2004), afirma que:

> As duas últimas décadas do século XX foram de fortalecimento do processo de mundialização do capital, numa nova divisão internacional do trabalho, obrigando os países devedores a se submeter a políticas de ajustes econômicos e reformas estruturais e institucionais, sob pena de exclusão mais rápida do sistema. (p. 80)

Nesse sentido, os países deveriam se tornar cada vez mais flexíveis, e essa flexibilidade significa modificar suas políticas econômicas sociais a fim de atender as exigências dos organismos multilaterais para continuar recebendo os empréstimos e financiamentos internacionais. Dessa forma, a década de 1990 foi um período de muitas mudanças no campo educacional, especialmente mudanças referentes à sua gestão. Ao longo da década foram introduzidas mudanças na administração dos sistemas de ensino, devido especialmente à ideia de que o Estado já não tinha capacidade para gerir suas instituições, reforçando a necessidade de políticas de descentralização. Para Oliveira (2001, p. 106):

> As transformações vividas na década de 1990 na administração dos sistemas de ensino trouxeram a marca da flexibilidade. Combinando a centralização das decisões com a descentralização das ações, ampliaram a autonomia administrativa e financeira das unidades escolares.

Para a autora, as reformas da década de 1990 buscam estender a educação à toda a polução devido às exigências de universalização do acesso, porém essa busca vem acompanhada de medidas de racionalidade técnica para a gestão dos recursos públicos, o que provoca um aumento na oferta dos serviços educacionais pelo poder público, mas compromete a "tão propalada qualidade" (p.109). Tantas mudanças fazem da década de 1990 um período bastante fecundo no que se refere às políticas educacionais no país, trazendo para a escola algumas especificidades, e especialmente, as ideias pedagógicas passam por grandes transformações, começando pela admissão do discurso do fracasso da escola pública e a incapacidade do Estado de gerir o bem comum, dando "... a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado" (SAVIANI, 2008a, p. 428). Nesse novo contexto, cada indivíduo deveria ser capaz de fazer escolhas que lhe propiciasse os meios de se tornar capacitado para o mercado de trabalho e a educação passa a ser vista como instrumento para a habilitação das pessoas para a competição de empregos, porém:

> O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo (SAVIANI, 2008ap. 430).

Diante disso, configura-se a pedagogia da exclusão que busca, no discurso, preparar os indivíduos para que se tornem cada vez mais empregáveis para que não se encontrem na situação de excluídos. Porém, caso estejam nessa situação, a responsabilidade recai sobre os próprios indivíduos e suas limitações, uma vez que têm diante de si uma gama de possibilidades, pois além do emprego formal, entra em cena a possibilidade do trabalho por conta própria, a informalidade, o trabalho voluntário, terceirizado por meio das organizações não-governamentais.

Além disso, na década de 1990 também se propaga a pedagogia das competências em que ressurge o lema do "aprender a aprender" dos escolanovistas da década de 1960, porém reformulado, ligado à ideia de que se faz necessária uma constante atualização, pois, a situação atual exige um esforço de cada indivíduo na busca de adaptação a situações imprevisíveis. Ora, se não é exatamente a ideia que se propagava no relatório Jaques Delors, como já apresentamos anteriormente, especialmente quando traz que:

> O conceito de educação ao longo de toda a vida aparece, pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Vem dar resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação [...]. (UNESCO, 2001b p.19)

Saviani reafirma o que já pontuamos anteriormente sobre a imposição dos novos saberes que a escola deve abarcar:

> Essa mesma orientação vem a ser assumida como política de Estado por meio dos Parâmetros Curriculares (PCNs) elaborados por iniciativa do MEC para servir de referência à montagem dos currículos de todas as escolas do país. (SAVIANI, 2008a p. 433)

Ainda na década de 1990 com a reforma do ensino realizada pelo governo federal entre os anos de 1995 a 2001, redefine-se o papel do Estado e das escolas e o papel decisivo fica a cargo dos resultados da educação. Saviani intitula esse processo como o neotecnicismo e diz que "[...] *É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade..."* e afirma que a avaliação passou a ser o principal papel assumido pelo Estado e que *"... o neotecnicismo se faz presente alimentando a busca da qualidade total na educação* [...]" (SAVIANI, 2008a p.439). Diante disso, mais uma vez um modelo empresarial passa a ser regente do processo educativo, uma vez que o conceito de qualidade total está diretamente ligado à ideia de satisfação total do cliente e para isso os trabalhadores precisam se empenhar ao máximo para atingir a eficiência e produtividade necessária para satisfazer os clientes. Na mesma medida, as escolas terão que se empenhar ao máximo para garantir a qualidade dos alunos para o mercado de trabalho, gerando concorrências entre as instituições e é claro dando primazia às instituições particulares, uma vez que, com as políticas neoliberais, reforçou-se a ideia da incapacidade estatal para gerir a educação.

A trajetória da educação no país está repleta de contradições e obstáculos tal como vimos no desenvolvimento desse primeiro capítulo que traz as mudanças do capitalismo contemporâneo e suas manifestações no campo educacional, bem como nesse breve retrospecto realizado abarcando os anos de 1990. Não se desconsidera que nessa jornada, houve conquistas a exemplo disso, temos a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996a), a Lei nº 10.172 de 2001 (BRASIL, 2001), lei que aprova o PNE (Plano Nacional da Educação). Porém, é necessário que se compreenda que a evolução na legislação do país, na mesma medida que traz avanços, especialmente no que tange ao discurso da busca da qualidade da educação, é também capaz de esconder as limitações existentes no próprio cerne da questão da mundialização do capital.

É sob o discurso da busca de qualidade na educação e de assegurar um tempo mais longo de convívio escolar aumentando as oportunidades de aprendizagens, principalmente das crianças das classes trabalhadoras, - uma vez que as crianças das classes médias já estão incluídas de alguma forma no ensino fundamental -, que a Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006a) estabelece a ampliação do Ensino Fundamental deoito para nove anos antecipando de sete para seis anos a idade de entrada das crianças na escola e o Governo Federal propõe o "Programa de Ampliação do Ensino Fundamental de Oito para Nove anos", objeto da presente pesquisa. É nesse sentido que damos sequência ao trabalho no próximo capítulo que tratará de apresentar o programa, analisando o contexto histórico em que é proposto o programa que se estabelece como uma política pública educacional no país a partir de 2006, ano em que foi promulgada a lei.

O PROGRAMA DE AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Este capítulo tem o propósito de apresentar o Programa de Ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos, desde sua concepção até sua implantação e implementação. Para atingir tal objetivo, realizará estudos nos documentos publicados pelo Ministério da Educação (MEC). A proposta é esclarecer os caminhos percorridos até se chegar à determinação da ampliação por meio da Lei 11.274/2006 (BRASIL, 2006a).

Para a realização deste capítulo, apresenta-se em princípio uma breve revisão na legislação educacional brasileira para entendermos como se chegou ao estabelecimento de mais um ano de escolarização e a importância de se garantir um tempo maior de convívio escolar, principalmente às crianças das classes trabalhadoras, bem como apresenta o Programa de Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos, sua concepção e desenho. Em seguida, faz-se uma busca nas Conferências Mundiais de Educação, no intuito de reforçar a compreensão de que suas indicações influenciam uma política de ampliação da educação básica no país, na medida em que o Brasil é signatário das mesmas e atua em consonância com as discussões e orientações internacionais para o campo educacional, até mesmo devido ao processo de mundialização por que passam as sociedades capitalistas.

Na busca de esclarecer como está se efetivando o processo de implantação e implementação desse novo Programa no país, o trabalho também apresenta as principais ações e publicações de documentos por parte do Governo Central, através do Ministério da Educação (MEC) que tem a intenção de subsidiar as práticas educativas em âmbito Estadual e Municipal, uma vez que são esses documentos que têm norteado a implementação do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos, lançado pelo governo central na busca de efetivar a Lei nº 11.274/06.

A partir desse material, o capítulo pretende trazer novos elementos que ajudem no entendimento de como se desenha e quais os objetivos da nova legislação que estabelece a ampliação do Ensino Fundamental, bem como a relação do Governo Central, com os Governos Estaduais e Municipais, esclarecendo como se deu o processo de formulação da nova legislação e seu andamento, considerando que é uma política pública que se coloca como democrática, e pressupõe a participação de vários setores da sociedade em sua formulação e desenvolvimento, sendo necessário, portanto, uma análise em tais

documentos até mesmo para se tomar conhecimento dos embates entre Governo Central e a sociedade.

O capítulo tem sua culminância apresentando o município de Corumbá, MS trazendo informações para a localização no campo empírico da pesquisa, bem como traz algumas considerações a respeito dos processos de implantação e implementação do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental no município de Corumbá – MS.

Dessa maneira o capítulo esta divido em 3 itens intitulados: *O programa, sua concepção e desenho*, subdividido em 2 subitens sendo, o primeiro, Amparo legal e o segundo, Determinações administrativas e pedagógicas; *Elaboração, implantação e implementação do programa a partir das publicações do Ministério da Educação*; e por fim, *Implantação e implementação do programa no município de Corumbá – MS: breve contextualização*

Na busca de tornar ainda mais explícito o propósito do trabalho, se faz necessário esclarecer os termos implantação e implementação utilizados acima e para isso, referenciamo-nos ao dicionário da língua portuguesa, o real significado de ambos os termos. De acordo com Ferreira:

> Implantar: 1. Introduzir, estabelecer. 2. Inserir (uma coisa) em outra.
>
> Implementar: 1. Prover de implemento (s). 2. Por em prática; dar execução a (um plano, programa ou projeto). (FERREIRA, 2008. P.464).

Na literatura atual dedicada ao tema, ainda é difícil encontrar um conceito único para os processos de implantação e implementação. Alguns autores trazem a implementação como todo o processo desde o estabelecimento de uma determinada política até seu impacto no setor a que se destina. Outros já excluem o resultado de tal política do processo de implementação e se atêm apenas ao conjunto de ações postas pelas autoridades a partir da política em questão. Para Perez (2007), existem duas etapas que antecedem a implementação:

> [...] a fase da formação da política, implicando a constituição da agenda, a definição do campo de interesse e a identificação de alternativas; e a fase da formulação da política, quando as várias propostas se constituem em política propriamente dita, mediante a definição de metas, objetivos, recursos e a explicação da estratégia de implementação. (PEREZ, 2007, p.66)

Essa fase antecedente à implementação entendemos como a fase de implantação e, para explicar o que compreendemos por implementação, utilizaremos a delimitação de Pressman e Wildavsky (1984 apud PEREZ, 2007, p. 66):

> [...] o início do processo de implementação no momento da transformação da política em programa, isto é, quando, por ação de uma autoridade, são criadas as "condições iniciais" à implementação [...].

O período de implantação do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental de Nove anos para este estudo se refere a todo o período de discussões sobre a ampliação desse nível de ensino que se inicia oficialmente no país a partir de 2003/2004 e se encerra em 2006 quando a Lei 11.274/2006 (BRASIL, 2006a) foi promulgada e o Governo Federal lançou o Programa em nível nacional. Já o período que segue, de 2006 até a atualidade, se configura como o período de implementação, partindo do princípio que a partir daí já são dadas as condições iniciais para a concretização do referido programa.

O PROGRAMA, SUA CONCEPÇÃO E DESENHO

Amparo legal

A ampliação Ensino Fundamental é uma tendência que há muito se vê no processo de desenvolvimento da legislação educacional brasileira, a universalização é inclusive um ganho à classe trabalhadora, posto que atende às diversas reivindicações e lutas que vêm de longa data em nosso país. É necessário ressaltar, no entanto, que esta tendência se reconfigura especialmente na década de 1990 a partir das novas determinações mundiais para a educação dos países periféricos como o Brasil. Fazendo um recorte na história da legislação brasileira percebe-se que, a ampliação do ensino se configura como uma constante na busca de garantir a educação básica a todos. No entanto, ganha especial atenção na década de 1990, no momento em que o país se coloca em consonância com as metas educacionais estabelecidas pelos organismos internacionais para os países em periféricos, conforme apresentado no capítulo anterior.

Uma breve análise na evolução das políticas públicas do atendimento no Ensino Fundamental nos mostra ainda a obrigatoriedade da educação básica. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 – em seu artigo 208 diz que:

> O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
>
> I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria;
>
> IV – atendimento em creche e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade. (BRASIL, 1988).

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996a), já admitia uma ampliação ao estipular apenas um tempo mínimo de oito anos para esse nível de ensino e também já admitia a matrícula da criança a partir dos seis anos no ensino fundamental. Pode-se constatar em seus artigos 29 e 30 que a educação infantil em suas duas etapas (creche e pré-escola), abarca crianças de zero a seis anos, sendo que a criança de até três anos deve ser atendida nas creches e a criança de até seis anos na pré-escola:

> Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.
>
> Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em:
>
> I. creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
>
> II. pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

Entende-se aí que o termo "até" os seis anos de idade no art. 29 possibilita a inclusão da criança "a partir" dos seis anos no próximo nível de ensino e esse entendimento fica claro se considerarmos os dados das pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que em 2000 publicou que 81,7% das crianças de seis anos frequentavam a escola, sendo que 29,6% já frequentavam o ensino fundamental (IBGE, 2000).

A ampliação estabeleceu-se como meta da educação pela Lei nº 10.172 de 2001 (BRASIL, 2001), lei que aprova o Plano Nacional da Educação (PNE), e que determina o ensino obrigatório com duração mínima de oito anos, gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão e já aponta para a importância de se ampliar esse nível de ensino:

> A correção dessa distorção abre a perspectiva de, mantendo-se o atual número de vagas, ampliar o ensino obrigatório para nove séries, com início aos 06 anos de idade. Esta medida é importante porque, em comparação com os demais países, o ingresso no ensino fundamental é relativamente tardio no Brasil, sendo de 06 anos a idade-padrão na grande maioria dos sistemas, inclusive nos demais países da América Latina. Corrigir essa situação constitui prioridade da política educacional. (BRASIL, 2001).

A Lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005 (BRASIL, 2005a), altera os artigos 6º, 30,32 e 87 da LDB e torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental, estabelecendo em seu Art. 1º que, "Os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passam a vigorar com a seguinte redação": (BRASIL, 2005a).

> Art. 6o. É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental.
>
> Art. 30….. II – (VETADO)[1]
>
> Art. 32o. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...].

1. Razões do veto "Estatui o art. 208, I e IV, da Constituição que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria, e atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. Aliás, a previsão constitucional de atendimento em creche e pré-escola está textualmente reproduzida no art. 4º, IV, da Lei nº 9.394, de 1996, sem que o projeto tenha cogitado de sua alteração.

> Art. 87 § 3o
>
> I – matricular todos os educandos a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental, atendidas as seguintes condições no âmbito de cada sistema de ensino:
>
> a) plena observância das condições de oferta fixadas por esta Lei, no caso de todas as redes escolares;
>
> b) atingimento de taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) da faixa etária de sete a catorze anos, no caso das redes escolares públicas; e
>
> c) não redução média de recursos por aluno do ensino fundamental na respectiva rede pública, resultante da incorporação dos alunos de seis anos de idade; [...]. (BRASIL, 2005a).

A Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006a), altera a LDB e efetiva a ampliação do ensino fundamental com a matrícula de crianças de seis anos de idade no ensino fundamental e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010.

> 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. (BRASIL, 2006a)

A partir dos apontamentos da Lei 10.172/2001 (BRASIL, 2001), que aprova o PNE, percebe-se que a ampliação do Ensino Fundamental obrigatório não é um caso isolado ou específico da educação básica do nosso país. Aponta inclusive que em comparação com outros países da América Latina, o Brasil se apresenta atrasado na implantação da ampliação desse nível de ensino.

De acordo com os dados da Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe (OREALC) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), no ano de 2000 dos 41 países da América Latina e Caribe, 15 estabeleciam 11 anos ou mais de ensino obrigatório, 11 países estabeleciam a duração de 10 anos, 5 países de 9 anos, 3 países incluindo o Brasil, a duração era de 8 anos, um deles 7 anos, e 6 países definem a duração de apenas 6 anos (UNESCO, 2008 p.34).

Isso nos mostra que a ampliação se configura como um movimento global que há tempos já vem indicando uma mudança no que diz respeito ao tempo e idade do atendimento das crianças do Ensino Fundamental. Segue o movimento de mundialização a partir da divisão internacional do trabalho, que tem exigido para o campo educacional novas demandas, que vão desde o ensino da leitura, da escrita e dos conteúdos tradicionais, até a inclusão no sistema educativo das novas especificidades na busca de solucionar problemas sociais gerados pelo sistema capitalista. Tal afirmação já foi discutida e exemplificada no capítulo anterior, quando fez referência às modificações do currículo

escolar por meios dos PCNs, que transfere para a escola a função de transmitir ao indivíduo esses novos conhecimentos, como é o caso dos temas transversais, que traz para a escola a preocupação com uma formação do trabalhador, voltada para o atendimento das novas necessidades da sociedade capitalista.

De acordo com a Lei 10.172 (BRASIL, 2001) que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), as intenções de se ampliar esse nível de ensino seriam:

> Oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade. (BRASIL, 2001).

A essa altura do estudo, é necessária uma pausa para uma reflexão quanto a essa afirmação, posto não ser mais possível, após tantas leituras, permanecermos com essa visão tão simplória da ampliação do ensino. É obvio que aqui é preciso colocar as intenções da ampliação, tal como está na redação dos documentos, porém, não é possível corroborar com a ideia de que uma política educacional se dá somente no intuito de oferecer maiores oportunidades de aprendizagens, nem tampouco que o ingresso mais cedo possa garantir o sucesso escolar ou a permanência da criança na escola. Antes disso, a ampliação desse nível de ensino vem na intenção mais de que o país continue se adequando aos ditames mundiais para a educação, na medida em que segue as políticas de priorização da educação básica para os países periféricos, seguindo as condicionalidades estipuladas pelo BM para continuar recebendo os financiamentos educacionais oferecidos pelos organismos mundiais.

Com a aprovação da Lei n 11.274/06 (BRASIL, 2006a), o Ensino Fundamental passou a ter duração de nove anos e a idade obrigatória para a matrícula das crianças no 1º ano passou a ser de seis anos. Busca-se, com isso, assegurar a todas as crianças, um tempo maior para o aprendizado da alfabetização e do letramento, bem como garantir que a criança prossiga nos estudos e alcance um maior nível de escolaridade. Assim, o governo federal, cumprindo seu papel de indutor de políticas públicas, lançou o Programa de Ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, tendo como objetivos principais:

a. Melhorar as condições de equidade e de qualidade da educação Básica;

b. Estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade;

c. Assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento. (BRASIL, 2009a, p.5)

Assim, atende especificamente a uma das metas do Compromisso de Dakar, que estabelece:

> [...] consolidar os principais resultados positivos da "Educação para Todos" alcançados pela região[2] durante a década de 1990. Entre eles, no âmbito regional, constatam-se os seguintes: [...] ampliação do número de anos de escolaridade obrigatória [...]. (UNESCO/CONSED, 2001a, p.30)

Nesse sentido, a implantação de uma política de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, além de se apresentar em consonância com vários outros países, representa mais uma estratégia do Estado na busca do cumprimento das metas de Educação para Todos, estabelecidas na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien em 1990 (UNESCO, 1998a), e reafirmada nos compromissos assumidos em Nova Delhi em 1993 (UNESCO, 1998b), e em Dakar 2000 (UNESCO, 2001a), bem como em outros encontros mundiais que visam discutir a garantia do direito à educação de que todo cidadão é possuidor. Porém, por trás do discurso da garantia do direito à educação para todos, existe um projeto de sociedade em andamento que busca colocar o país em conformidade com o papel atribuído aos países da periferia capitalista. Isso precisa estar esclarecido para que não se tomem as afirmações aqui presentes como uma negação ao direito à educação para todos. Ao contrário, o estudo aqui realizado buscam afirmar a necessidade de atenção a tais direitos e que somente o aumento no tempo de escolarização não garante um melhor aprendizado da criança incluída no Ensino Fundamental. Para que os objetivos da nova lei sejam efetivados, é necessária uma série de ações relacionadas às condições pedagógicas, administrativas, financeiras, materiais e de recursos humanos, para que o tempo maior de convívio escolar determinado por meio da política de ampliação seja empregado de maneira eficiente e que realmente contribua no processo de aprendizagem da criança, garantindo a qualidade na educação, posto que a materialidade da política de ampliação esteja garantida por meio da legislação. Porém, sua efetividade só se garantirá com o envolvimento e o comprometimento de todos os sujeitos da educação que precisam oferecer as condições pedagógicas necessárias à concreticidade do direito à educação. Além disso, a materialização de políticas sociais universais articuladas à política educacional deve ser o foco para a garantia da qualidade de ensino historicamente almejada pelos trabalhadores da educação.

Determinações administrativas e pedagógicas

Para que a Lei 11.274/06 (BRASIL,2006a) se efetive de fato, o Governo Federal lançou o Programa de Implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos estabelecendo algumas modificações nos sistemas de ensino que implicaram determinadas ações e

2. A região em questão trata-se das Américas posto que o texto foi retirado do Anexo "Educação para Todos na Américas/Marco de Ação Regional, que compõe o documento Educação para Todos: O compromisso de Dakar.

atenções específicas em relação à normatização e organização pedagógica para o bom andamento e um melhor resultado do novo formato do Ensino Fundamental, como: amparo legal, implicações administrativas, questões sobre a nomenclatura, reflexões sobre o currículo, a avaliação e formação dos profissionais da educação, como veremos a seguir.

Sobre a normatização do programa, temos o Conselho Nacional de Educação, - que define as diretrizes e orientações para a reorganização do Ensino Fundamental e possui função normativa e de supervisão permanente no processo de implantação das políticas nacionais de educação-; os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, - que, em consonância com o Conselho Nacional, devem elaborar o documento legal que define as normas e orientações gerais para a reorganização do Ensino Fundamental na rede pública estadual e municipal de ensino -; as secretarias estaduais e municipais que também possuem suas atribuições no processo de implantação e implementação do programa, através da atualização de suas propostas pedagógicas e dos planos de ação para a implementação do Ensino Fundamental de nove anos; e as escolas que precisam reformular seus regimentos pra atender as novas exigências e necessidades desse nível de ensino.

De acordo com o 3º Relatório do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental, para a ampliação desse nível de ensino, é necessário tomar algumas atitudes com implicações administrativas como:

- Reorganizar o ensino fundamental tendo em vista não apenas o primeiro ano, mas toda a estrutura dos nove anos de ensino;
- Planejar oferta de vagas, número de salas de aula, adequação dos espaços físicos, número de professores e profissionais de apoio, adequação de material pedagógico;
- Realizar a chamada pública, conforme estabelece a LDB;
- Providenciar a normatização legal do Conselho de Educação. (BRASIL, 2006c, p. 7).

Além disso, ainda nas implicações administrativas, cabe ressaltar a questão da nomenclatura que também sofre alterações nesse processo de modificações do ensino. De acordo com a resolução nº 3 de 2005 (BRASIL, 2005c), ficam da seguinte maneira.

- Educação Infantil, com duração de cinco anos, sendo que, as crianças de até 3 anos de idade serão atendidas pela creche e as crianças de 4 e 5 anos serão atendidas pela pré-escola.
- Ensino Fundamental, também com duas fases, sendo a 1ª denominada anos iniciais com cinco anos de duração que atenderá as crianças de 6 a 10 anos de idade e a 2ª denominada anos finais com quatro anos de duração pra os

estudantes de 11 a 14 anos de idade.

Abaixo o quadro que explicita a equivalência entre o Ensino Fundamental de oito e o de nove anos:

EQUIVALÊNCIA ENTRE O ENSINO FUNDAMENTAL DE OITO E NOVE ANOS		
8 anos de duração	9 anos de duração	Idade correspondente noinício do ano letivo (sem distorção idade/ano)
-	1º ano	06 anos
1ª série	2º ano	07 anos
2ª série	3º ano	08 anos
3ª série	4º ano	09 anos
4ª série	5º ano	10 anos
5ª série	6º ano	11 anos
6ª série	7º ano	12 anos
7ª série	8º ano	13 anos
8ª série	9º ano	14 anos

Fonte: (BRASIL, 2009, p.12).

Através dos Pareceres CNE/CEB nº 6/2005 (BRASIL, 2005d), CNE/CEB nº 18/2005 (BRASIL, 2005e), CNE/CEB nº 7/2007 (BRASIL, 2007a) e CNE/CEB nº 4/2008 (BRASIL, 2008), as crianças devem ingressar no Ensino Fundamental a partir dos seis anos de idade, completos ou a completar até o início do ano letivo.

Os recursos financeiros para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos serão repassados às Secretarias de Educação pelo PTA (Plano de Trabalho Anual) e dependem da aprovação das propostas que apresentam.

Os gastos com as crianças de 6 anos de idade passam a ser contabilizados no ensino fundamental e não mais na educação infantil. Aqui reside uma das questões centrais da ampliação tal como se apresenta, pois a diminuição da idade de ingresso no ensino fundamental, apesar de não aumentar o número de crianças na escola, uma vez que o IBGE já aponta que em 2000, 81,7% das crianças dessa idade já estavam incluídas no sistema de ensino, a transposição dessas crianças do ensino infantil para o ensino fundamental incide no aumento de gastos e de matrículas nesse nível de ensino, incidindo diretamente nos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

O FUNDEF criado pela Lei nº 9.424 promulgada em 24 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996b) com previsão de duração de 10 anos no país, posto que o valor do

repasse é calculado pelo número de alunos matrículas no ensino fundamental. O Fundo reunia automaticamente 15% de impostos e transferências já pertencentes a cada estado e município e obriga a União a complementar os recursos do Fundo na unidade federativa onde o valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. As críticas ao FUNDEF giram em torno de três principais pontos; a priorização do ensino fundamental em detrimento dos outros níveis e modalidades da educação; a mínima contribuição da União para o fundo; e a não previsão de recursos novos para o sistema educacional brasileiro, de acordo com Saviani:

> Numa apreciação sintética, de caráter conclusivo, cabe observar que, se essas medidas tinham o objetivo meritório de distribuir melhor os recursos tendo em vista o financiamento do ensino fundamental, elas se limitaram, no entanto, a regulamentar a aplicação de recursos já vinculados, não prevendo novas fontes de recursos e, além disso, reduzindo a participação financeira da União [...]. (SAVIANI, 2008b p.88)

Nesse sentido, o FUNDEF, se inspira nos ideais contidos nas orientações de organismos internacionais, especialmente o BM, na medida em que privilegia o ensino fundamental que como já vimos, se apresenta como o mote da educação desde a década de 1990 e o país assim, mais uma vez, caminha no sentido de atender as condições do BM, se adequando às suas condicionalidades para financiamento da educação do país.

Em 20 de junho de 2007, a Lei nº 11.494/2007 (BRASIL, 2007b) regulamenta o Fundo de Manutenção da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que passa a vigorar em substituição ao FUNDEF e com duração prevista de 14 anos, ou seja, até 2020, prevendo no âmbito de cada estado e do Distrito Federal a subvinculação de 20% dos recursos destinados à educação, porém, apesar de ter aumentado a porcentagem em 5%, essa diferença é efêmera na medida em que o FUNDEB, assim como o FUNDEF não representa a inclusão de novos recursos para o sistema educacional, mas apenas a redistribuição de recursos já existentes, além disso, a inclusão dos outros níveis e modalidades do ensino no FUNDEB representa nesta nova sistemática, a entrada de muito mais alunos do que verbas, minando o efeito positivo da ampliação dos recursos do FUNDEB propalado pelo governo federal (MILITÃO, 2011).

Apesar de o FUNDEB ter ampliado a área de abrangência para além do ensino fundamental passando a contemplar todas as etapas e modalidades que compõem a educação básica, dando como superado o discurso de que as ações buscam incluir mais alunos no ensino fundamental em função do FUNDEF, novas políticas surgem agora na intenção de aumentar o número de crianças na educação infantil, que passa a integrar o FUNDEB. Nesse sentido temos a EC nº 59/2009 (BRASIL, 2009b) em âmbito nacional e a EC nº 50/2011 (MATO GROSSO DO SUL, 2011) em âmbito estadual, que antecipa o

ingresso das crianças de 4 anos na educação infantil, tornando essa etapa da educação básica obrigatória no país. Mais uma vez vemos estratégias que buscam aumentar o número de crianças na escola por meio da obrigatoriedade, reforçando a afirmação de que o país segue as orientações dos grupos hegemônicos no que diz respeito às suas políticas educacionais.

Quanto às ações pedagógicas, o novo Ensino Fundamental requer uma atenção especial com relação ao currículo, que deve ter uma nova proposta pedagógica e uma forma de avaliação cumulativa do desempenho do aluno que valorize seu processo de aprendizagem e não apenas as provas finais. O novo currículo deve considerar não somente as especificidades da criança de 06 anos que será incluída no 1º ano do Ensino Fundamental, mas também as crianças de todo esse nível de ensino.

Antes de apresentar as propostas pedagógicas que os documentos produzidos pelo MEC nos trazem, é necessário considerar que são propostas bastante fenomênicas e muito amplas no sentido de que trazem apenas orientações gerais, não considerando a essência do processo educativo. Não há, portanto, possibilidade de se implementar o programa de maneira efetiva a partir apenas dessas orientações, ao contrário, tais orientações devem servir como base inicial e não como totalidade de ações que a ampliação requer.

De acordo com documento oficial (BRASIL, 2004a), para a organização dessas novas propostas pedagógicas, é importante ressaltar que:

- a ideia do novo ensino fundamental, não deve restringir o 1º ano do Ensino Fundamental em sala de alfabetização, nem tampouco, transformar esse 1º ano em uma repetição da última etapa do nível infantil; é necessário, portanto, que se pense num ensino capaz de assegurar o estudo das diversas expressões e das diversas áreas do conhecimento;
- todos os profissionais devem estar conscientes de que a criança é um ser único, portanto possui suas singularidades. O tempo que levam para despertar sua atenção para a alfabetização é uma dessas especificidades. Considerar que o novo Ensino Fundamental, ampliou o tempo dos anos iniciais de quatro para cinco anos, também para dar às crianças um período mais longo para as suas aprendizagens e aí inclui – mas não se restringe - à alfabetização.
- a divisão do tempo na escola também merece atenção especial e deve ser repensado em favor do aprendizado da criança e não da obediência à campainha da escola, que fragmenta o pensamento da criança, determinando o que deve ser trabalhado em determinado tempo na escola.
- a estrutura espacial da escola também precisa ser revista para que favoreça o convívio entre as crianças e possibilitem a interação e a socialização de toda a comunidade escolar.

Aqui se fazem necessárias algumas reflexões no sentido de que tais orientações, apesar de importantes, não esclarecem de fato as modificações que devem acompanhar o programa de ampliação desse nível de ensino, uma vez que são bastante genéricas, não trazendo nenhuma orientação específica para a implementação das mudanças reais. Por exemplo, afirmar que a escola precisa ser repensada em sua estrutura espacial, sem que se pense em quem vai arcar com os novos gastos, posto que o programa não prevê aumento no orçamento da escola, não resolve o problema. Bem como não é possível reestruturar todo o nível de ensino na medida em que as discussões apresentadas se limitam às séries iniciais do ensino fundamental. Na verdade, muito pouco se refletiu em como incluir todas as séries que compõem esse nível de ensino nesse processo de mudança. Este aspecto nos remete às ideias de Melo (2004) apresentadas no capítulo anterior, quando afirma que a educação que se busca, é aquela restrita, e que só servirá para aquele que realizará um trabalho simples por toda a vida.

Se, como apresentamos anteriormente, as políticas educacionais pautadas nas orientações das conferências mundiais reduzem a educação básica ao ensino fundamental, a política de ampliação, tal como proposta em suas orientações, reduz ainda mais ao limitar suas orientações apenas à primeira etapa desse nível de ensino. Ainda que atinja seus objetivos, as orientações apresentadas pelos documentos só servem para a realização de mudanças mínimas e em sua maioria voltadas para as questões estabelecidas nos objetivos das conferências estudadas anteriormente, na medida em que buscam primordialmente a erradicação do analfabetismo e satisfação das necessidades básicas de aprendizagens, o que respalda a afirmação que o país caminha sempre no sentido de se adequar aos ditames dos países hegemônicos.

Sobre o currículo do novo Ensino Fundamental, os documentos[3] publicados pelo MEC ressaltam que os conteúdos devem ser elaborados, a partir de consultas nos documentos oficiais, que são:

> A Constituição Federal; a LDB nº 9.394/1996; o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001; os pareceres e as resoluções do CNE/CEB e do respectivo sistema de ensino; orientações gerais para a ampliação do ensino fundamental de nove anos – MEC/SEB/DPE/Coef; Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão das crianças de 6 anos de idade; as propostas pedagógicas das Secretarias de Educação; os projetos político-pedagógicos das escolas; as pesquisas educacionais; a literatura pertinente. (BRASIL, 2006c, p.9)

Outra preocupação no processo de implementação do Ensino Fundamental de nove anos com a inclusão de crianças de 06 anos de idade no 1º ano, é a formação dos

3. Os documentos publicados pelo MEC com o intuito de fornecer suporte à implantação e implementação do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental de nove anos serão abordados no item 3.2 deste capítulo. Estes documentos são parte integrante desse processo de mudança da Educação Básica.

profissionais que trabalharão diretamente com essas crianças, que deverá seguir o que rege o parecer CNE/CEB nº 4/2008 (BRASIL, 2008), que reitera o que está estabelecido no artigo 62 da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996a), que diz que a formação mínima para os professores das séries iniciais deve ser o ensino médio na modalidade normal, mas, preferencialmente, licenciados em Pedagogia ou Curso Normal Superior. Porém, somente a formação inicial não basta para a realização de um bom trabalho, devendo, portanto, ser dada a devida atenção a esses profissionais que assumirão a responsabilidade de trabalhar com as crianças de 06 anos de idade incluídas no novo Ensino Fundamental, fornecendo-lhes capacitações para que este esteja preparado de fato para realizar um trabalho que realmente favoreça o processo de aprendizagem das crianças.

Assim se configura o desenho do Programa de Ampliação do Ensino fundamental de nove anos, com abordagens variadas que vão desde o suporte legal até a prática pedagógica adequada do profissional de educação, abarcando diversas questões relacionadas às especificidades e necessidades desse nível de ensino.

ELABORAÇÃO, IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA A PARTIR DAS PUBLICAÇÕES DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

A Lei nº 11.274/06 (BRASIL, 2006a), que estabelece a ampliação do Ensino Fundamental de oito pra nove anos com a matrícula da criança de seis anos no ensino fundamental foi promulgada em 06 de fevereiro de 2006 e previu um período de transição até o ano de 2010 para que todos os Estados e Municípios pudessem ter um tempo hábil de estudos e realizassem as adequações necessárias para o atendimento à nova lei. Porém, as discussões sobre o processo de elaboração, implantação e implementação já vinham sendo feitas desde 2004, em âmbito nacional, a partir de uma série de publicações e ações realizadas pelo Governo Nacional, através do Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Educação Básica (SEB), o Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE) e a Coordenação Geral do Ensino Fundamental (COEF), na busca de auxiliar os Estados e Municípios nesse processo de mudança do Ensino Fundamental.

Esta seção pretende apresentar esses documentos buscando com isso esclarecer quais foram as ações do Governo central para apoiar os Estados e Municípios a se colocarem em conformidade com a nova legislação.

O primeiro documento publicado pelo MEC em 2004 foi “Ensino Fundamental de nove anos: Orientações Gerais” (BRASIL, 2004a), que traz uma discussão da Educação com qualidade social, abordando questões como a estrutura espacial da escola, os currículos e programas escolares, o tempo escolar, a fundamentação legal para a ampliação do ensino

fundamental de oito para nove anos, a organização do trabalho pedagógico, a importância do trabalho coletivo, e a formação do professor das crianças de seis anos inseridas no ensino fundamental, pretendendo com as orientações contidas no documento:

> [...] construir políticas indutoras de transformações significativas na estrutura da escola, na reorganização dos tempos e dos espaços escolares, nas formas de ensinar, de aprender, de avaliar, implicando a disseminação das novas concepções de currículo, conhecimento, desenvolvimento humano e aprendizado. (BRASIL, 2004a, p.11)

De acordo com esse documento 3,6% das crianças em idade escolar ainda não estão inseridas na escola e das que estão na escola, apenas 51% concluirão o Ensino Fundamental levando em média 10,2 anos para cumprir essa etapa de ensino, explicitando a necessidade de avaliação no modelo educacional vigente no país, para que as mudanças esperadas se concretizem de fato, provocando modificações de comportamento "para construir uma cidadania solidária, responsável e comprometida com o País e com seu futuro" (BRASIL, 2004a).

O documento traz uma informação importante sobre a entrada das crianças de seis anos na escola, através de dados do IBGE, no censo demográfico realizado em 2000. Nesse levantamento, constata-se que 81,7% das crianças com idade de seis anos já se encontravam inseridos na escola, principalmente as crianças da classe média e alta, o que reforça o propósito da ampliação do Ensino Fundamental, antecipando a entrada dessas crianças nesse nível de ensino, beneficiando principalmente as crianças da classe trabalhadora. Justifica também a opção pela faixa etária de 6 a 14 anos e não dos 7 aos 15 para o Ensino Fundamental de Nove anos, pois segue uma tendência que já se mostra há algum tempo nas famílias brasileiras, de inserir as crianças de seis anos na escola.

Nos anos de 2004 e 2005 foram elaborados dois Relatórios do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2004b) e (BRASIL, 2005b). Ambos os documentos trazem informações sobre as ações desenvolvidas pelo Governo Central, na busca de subsidiar os sistemas de ensino na implementação do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental. De acordo com os relatórios, o MEC/SEB/DPE/COEF, em parceria com as Secretarias de Educação, a União Nacional dos dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), realizou, em 2004, sete encontros regionais sobre a ampliação do ensino fundamental que foram sediados em Belo Horizonte/MG, Campinas/SP, Florianópolis/SC, São Luís/MA, Recife/PE, Rio Branco/AC e Goiânia/GO. Os objetivos desses encontros foram:

a. Trazer para estudo conjunto dos dirigentes e técnicos do Ministério da Educação, dos estados e dos municípios, as questões centrais que envolvem a ampliação do Ensino Fundamental, considerando as crianças de seis anos de

idade como novos sujeitos da escolaridade formal obrigatória;

b. Promover o conhecimento e o intercâmbio de experiências bem- sucedidas durante o processo de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos;

c. Apresentar e aperfeiçoar a proposta de acompanhamento e avaliação dessa iniciativa. (BRASIL, 2004b, s/p)

Participaram desses encontros 247 secretarias de educação, sendo 4 estaduais e 243 municipais, que haviam manifestado interesse na ampliação imediata do ensino fundamental. De acordo com os relatórios, esses encontros cumpriram a função de assistência técnica e forneceram subsídios para o planejamento das ações subsequentes do MEC, além de que o debate com os sistemas de ensino estabeleceu uma forma democrática e participativa de relacionamento do Governo Central com as esferas estaduais e municipais de educação, pois, durante a realização dos encontros, os participantes puderam questionar e dar sugestões sobre aspectos importantes da implantação e implementação do novo ensino fundamental, tais como o acompanhamento e avaliação.

Além da realização dos sete encontros regionais, os relatórios ainda informam outras ações como:

- Reunião da secretaria de Educação Básica (SEB) com o Conselho Nacional de Educação (CNE), em 10 de março de 2004, no qual foram relatados os resultados dos encontros regionais e debatida a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos;
- Reuniões promovidas pela Undime para discussão sobre o Programa de Ampliação do Ensino Fundamental em Recife-PE em 25 de maio de 2004 e em Macapá-AP em 28 de maio de 2004;
- Encontro Nacional: Ensino Fundamental de Nove Anos, em 18 e 19 de novembro de 2004.

Em 2006, o MEC lançou o 3º Relatório do Programa (BRASIL, 2006c) com objetivo de atualizar as informações sobre a ampliação e responder as dúvidas apresentadas pelos sistemas de ensino nos encontros anteriores. O documento informa a realização de 10 novos encontros regionais ao longo de 2005, nos municípios de Cuiabá/MT, São Luís/MA, Maceió/AL, Natal/RN, Belém/PA, Rio Branco/AC, Belo Horizonte/MG, Curitiba/PR, Guarulhos/SP e Porto Alegre/RS.

O 3º Relatório do Programa (BRASIL, 2006c) apresenta uma série de perguntas e respostas a respeito de vários aspectos da ampliação do ensino fundamental, oriundas dos 10 encontros regionais realizados em 2005 e representam as dúvidas de gestores e demais profissionais da educação participantes dos encontros. Na busca de responder a todas

as questões envolvidas no processo implantação do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, as informações foram agrupadas da seguinte maneira:

- I – Idade e Nomenclatura;
- II – Aspectos Legais;
- III – Implicações administrativas;
- IV – Implicações Pedagógicas;
- V – Reflexões sobre o currículo;
- VI – Recursos financeiros;
- VII – Ações do MEC/SEB.

Ainda em 2006, houve o lançamento do documento intitulado "Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade" (BRASIL, 2006b), reunindo nove artigos de autores importantes no âmbito educacional, tais como Sônia Kramer, Ângela M. Borba, Cecília Goulart, entre outros, que discutem temas como: a infância, sua singularidade; a relação da criança com a escola; a importância do brincar no desenvolvimento da criança; a especificidade da criança de seis anos incluída no Ensino Fundamental, bem como temas que atentam para as práticas pedagógicas de letramento e alfabetização e da avaliação da aprendizagem da criança. Trata-se, portanto, de um instrumento que tem por finalidade fornecer subsídios teóricos para os profissionais da educação, para que, bem fundamentados, atuem efetivamente no processo de ampliação do ensino fundamental de oito pra nove anos.

Com o objetivo de subsidiar o trabalho dos gestores municipais e estaduais, os conselhos de educação, as escolas com seus gestores e professores e demais órgãos e instituições envolvidos nos sistemas educacionais, o MEC em 2009, lançou o documento: "Ensino Fundamental de Nove Anos: Passo a passo do processo de implantação" (BRASIL, 2009), no qual reafirmava questões importantes sobre o Programa de Ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos, como amparo legal, definindo o papel dos Conselhos e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Bem como esclarece o importante papel da instituição escolar no processo de implantação e implementação do Programa. O documento ainda reforça as informações contidas nos documentos anteriores sobre a reestruturação necessária para a efetivação da lei 11.274/06 (BRASIL, 2006a) quanto à organização pedagógica, reelaboração dos documentos que regem o funcionamento da escola, questões sobre a avaliação, currículo, formação dos profissionais da educação, trazendo também as perguntas e respostas mais frequentes durante o processo de transição do ensino fundamental de oito para nove anos.

É buscando qualidade na educação e com o objetivo de assegurar um tempo mais longo de convívio escolar, aumentando as oportunidades de aprendizagens, principalmente das crianças das classes trabalhadoras, - uma vez que as crianças das classes médias já estão incluídas de alguma forma no ensino fundamental -, que a Lei nº 11.274/06 (BRASIL, 2006a) estabelece a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos e antecipa de sete para seis anos a idade obrigatória de entrada das crianças na escola. Porém, o estabelecimento de uma lei não efetiva de fato as mudanças necessárias para a garantia de maiores oportunidades de aprendizagem das crianças. É preciso uma série de ações e modificações principalmente na práxis dos gestores e educadores para que o ensino obrigatório de nove anos possa contribuir para uma transformação na organização administrativa e pedagógica da escola e para que a nova legislação não se torne apenas mais uma estratégia do Estado para, na forma, resolver os problemas educacionais. As lutas históricas dos trabalhadores tão bem discutidas por Xavier, Ribeiro e Noronha (1994) têm sido por mudanças essenciais.

Através de estudos na evolução das leis que norteiam a educação brasileira, percebe-se que a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, bem como a antecipação da idade de entrada das crianças no ensino fundamental, segue uma tendência mundial. O Brasil, que é signatário das muitas conferências internacionais de educação adota o lema “Educação para Todos” e age em conformidade com a orientação hegemônica mundial, universalizando o acesso e permanência das crianças na escola. Porém, ainda há muito que fazer para garantir a qualidade da educação fornecida nas escolas públicas do país.

Pode-se vislumbrar que uma educação de qualidade depende fundamentalmente de mudanças essenciais na política social do país, bem como ao papel que se destina à educação em determinada sociedade. A ordem social metabólica radicalmente diferente, como se vê, vai muito além das reformas realizadas periodicamente pelos países.

IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA NO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ – MS: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Antes de discorrer sobre a materialização do Programa de Ampliação do Ensino de nove anos nas escolas municipais de Corumbá-MS, necessário se faz uma apresentação do campo da pesquisa, ou seja, uma breve contextualização do município que se apresenta como campo empírico da pesquisa.

O Município de Corumbá está situado ao oeste do Estado de Mato Grosso do Sul, na divisa com o Estado do Mato Grosso, Bolívia e Paraguai, banhada pelo Rio Paraguai, fica

localizada aproximadamente a 452 Km da capital do Estado, Campo Grande. Faz divisa ao sul com os municípios: Porto Murtinho, Paraguai e ao Leste com Aquidauana, Miranda, Sonora, Coxim, Rio Verde de Mato Grosso (OLIVEIRA E SCAFF, 2011)

Corumbá foi fundada em 21 de setembro de 1778, com o nome de Albuquerque, no intuito de impedir os avanços dos espanhóis pela fronteira brasileira em busca de ouro. Foi elevada a distrito pela Lei nº4 de 19 de Abril de 1838 e à vila pela Lei nº 12 de 5 de julho de 1850. A vila Albuquerque foi extinta pela Lei nº 6 de 11 de novembro de 1869 e foi novamente elevada à vila pela Lei nº 7 de outubro de 1871. Em 1878 foi novamente elevada à condição de cidade com a denominação de Corumbá pela Lei provincial nº 525 de 15 de novembro de 1878 (IBGE, 2015).

Com uma área territorial de 64.960,863 Km² representa 18,19% do território do Estado. O Município é formado pelos distritos de Corumbá (Sede), Albuquerque, Amolar, Forte Coimbra, Nhecolândia, Paiaguás e Porto Esperança e abarca ainda as localidades de Porto Índio, Porto Jofre, Morro Grande, Porto da Manga, Curvas do Leque, Fazenda Firme, Passo da Lontra, Morro do Azeite, Estação Carandazal, Porto Bush, Porto Lídia, Fazenda Jatobá, Fazenda Nhumirim, Fazenda São Bento, Fazenda Imaculada, Posto Esdras e Duque Estrada (BARROS, 2008).

Durante a Guerra do Paraguai (1864 a 1870), Corumbá, foi palco de uma das principais batalhas do conflito, sendo ocupada e destruída pelas tropas de Solano Lopez em 1865. A partir de 1870, ao ser retomada pelo então tenente-coronel Antônio Maria Coelho, a cidade começou a ser reconstruída e o desenvolvimento local foi impulsionado se tornando o maior porto da América Latina até 1930 (IBGE, 2015).

Porém, apesar de Corumbá ter retomado suas atividades comerciais e se destacado como uma das mais importantes cidades do Estado de Mato Grosso perdeu importância novamente a partir da construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, no início do século XX, que deslocou o eixo comercial para o município de Campo Grande (OLIVEIRA E SCAFF, 2011).

Na década de 1940, a cidade a cidade iniciou suas atividades industriais com a exploração das reservas de calcário e outros minérios (IBGE, 2015). Em 1977, com a divisão do Estado de Mato Grosso e criação do Estado de Mato Grosso do Sul, Campo Grande se evidencia ainda mais no cenário estadual se tornando a capital do Estado. Corumbá então vê seus investimentos diminuídos, o que lhe impediu de criar uma infraestrutura adequada para o seu desenvolvimento. Somente em 1980, “com a pavimentação da BR-262, o comercio voltou a se desenvolver um pouco mais e o turismo doméstico surgiu como alternativa de mudança para a economia do município” (OLIVEIRA E SCAFF, 2011 p.31).

Outra questão importante a se considerar é que o município de Corumbá é uma região de fronteira e essa condição fronteiriça traz ao município uma especificidade de convívio e relações que se estabelecem diariamente no processo de interação social e cultural. Nesse processo de integração entre os dois países Corumbá precisa dar conta de abarcar em suas ações políticas, a presença dos vizinhos bolivianos na medida em que esse processo de migração seja ele formal ou informal, traz como realidade a necessidade de compartilhamento especialmente das redes de atendimento, posto que os direitos humanos ultrapassam as questões territoriais, na visão de Silva:

> A configuração da condição fronteiriça, além de impor a condição de convívio, provoca a necessidade de compreender e aceitar-se enquanto fronteira, obrigando um novo significado para as linhas pontilhadas dos mapas, percebendo-a como uma região e não apenas como limites territoriais. (SILVA, 2009 p. 25)

A exemplo disso, temos o atendimento educacional, que abarca em suas instituições escolares as crianças bolivianas, é necessário, portanto, pensar em estratégias que possibilitem a inclusão dessas crianças na perspectiva da educação como garantia de direitos, inclusive direitos de aprendizagem e não apenas ao acesso. Nesse sentido é importante também refletir se a presença das crianças estrangeiras nas escolas foi considerada nesse processo de ampliação do ensino fundamental.

As questões pontuadas sobre o município de Corumbá revelam que apesar do município, historicamente ter um papel importante na formação do estado de Mato Grosso do Sul acaba se transformando em seu processo de desenvolvimento em uma cidade periférica e essa condição periférica traz consequências no desenvolvimento de suas políticas, inclusive no próprio ensino.

De acordo com o Censo do ano 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), o estado de Mato Grosso do Sul, possuía em 2010, 2.449.024 habitantes, sendo que o município de Corumbá conta com 103.703 habitantes dentre os quais 85.366 possuem mais de 10 anos de idade (42.915 são mulheres e 42.450 homens) e 18.337 possuem de 0 a 9 anos de idade. Ainda sobre Corumbá, a densidade demográfica é de 1,6 habitantes por km2. A taxa de crescimento da população é 1,81%, segundo o Censo (2000).

Dos 85.366 habitantes que possuem mais de 10 anos, 30.947 não possuem nenhum rendimento, dos 54.419 com rendimentos, 30.780 são homens e 23.639 são mulheres. Ainda de acordo com o IBGE (2010) 43.131 da população com rendimentos são economicamente ativos e 11.287 não economicamente ativos sendo que a média salarial é de R$ 700,00 para homens e R$ 510,00 para mulheres.

Os dados referentes às matrículas efetuadas no estado de Mato Grosso do Sul e no município de Corumbá no ano de 2014, divulgados através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), serão apresentadas através dos quadros a seguir:

NÚMERO DE MATRÍCULAS NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL NOANO DE 2014				
DEPENDÊNCIA	EDUCAÇÃO INFANTIL		ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO
	CRECHE	PRÉ-ESCOLA		
ESTADUAL	252	145	127.947	85.265
MUNICIPAL	38.432	49.935	220.842	92
PRIVADA	10.217	12.138	39.591	10.609
FEDERAL	-	-	494	2.399
TOTAL	48.901	62.218	388.874	98.365

Quadro elaborado a partir das informações publicadas no site do INEP (19/02/2015).

NÚMERO DE MATRÍCULAS NO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ-MS NOANO DE 2014				
DEPENDÊNCIA	EDUCAÇÃO INFANTIL		ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO
	CRECHE	PRÉ-ESCOLA		
ESTADUAL	-	-	5.268	2.892
MUNICIPAL	849	2.294	10.358	-
PRIVADA	260	537	2.463	651
FEDERAL	-	-	-	238
TOTAL	1.109	2.831	18.089	3.781

Quadro elaborado a partir das informações publicadas no site do INEP (19/02/2015).

O município de Corumbá vem atingindo as metas educacionais estipuladas pelo MEC há 3 avaliações consecutivas, conforme o próximo quadro:

CORUMBÁ – MS E AS METAS ESTIPULADAS PELO MEC.				
	META ESTIPULADA		MÉDIA ALCANÇADA	
ANO	5º ANO	9º ANO	5º ANO	9º ANO
2007	3.1	2.8	3.4	3.0
2009	3.5	3.0	3.7	3.3
2011	3.9	3.3	3.9	3.5
2013	4.2	3.7	4.0	3.6

Quadro elaborado a partir das informações publicadas no site do INEP (26/02/2015).

No que tange à legalidade da ampliação do ensino fundamental em âmbito estadual, temos a Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul de 5 de outubro de 1989 (MATO GROSSO DO SUL, 1989), que traz em sua redação que o "ensino fundamental regular obrigatório a partir dos sete anos é facultativo aos seis anos, sendo sua duração nunca inferior a oito anos" permitindo, portanto, a ampliação desse nível de ensino por estipular apenas o número mínimo de anos quanto à sua duração. Já a Lei nº 2.787 de 24 de dezembro de 2003 (MATO GROSSO DO SUL, 2003), Lei do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul que referente à educação básica traz em seu artigo 52 itens I e II a mesma redação da LDB/96:

> A Educação infantil será oferecida:
>
> I. – para as crianças de zero a três anos de idade, em creches ou instituições equivalentes;
>
> II. – para as crianças de quatro a seis anos, em pré-escolas. (MATO GROSSO DO SUL, 2003)

Em relação à oferta do ensino fundamental, o texto já não traz a dualidade de entendimento da LDB quanto à duração desse nível de ensino, uma vez que determina em seu artigo 55 a duração específica de 8 anos. Já em relação à idade de matrícula no ensino fundamental, ambos os documentos permitem o ingresso da criança já aos seis anos de idade nesse nível de ensino, uma vez que traz a obrigatoriedade a partir dos sete e facultativa a partir dos seis anos de idade.

Atendendo aos propósitos da Lei 11.274/2006 (BRASIL, 2006a), o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (CEE/MS) aprovou a Deliberação CEE/MS nº 8144 de 9 de outubro de 2006 (MATO GROSSO DO SUL, 2006a), que dispõe sobre o Ensino Fundamental com duração de 9 (nove) anos e com a matrícula da criança aos 6 (seis) anos de idade e determinou que as instituições de ensino pertencentes ao sistema

Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul deveriam implantar a ampliação do ensino fundamental a partir do ano letivo de 2007, podendo ser de forma gradativa e que atenda aos critérios necessários, como está em seu texto no artigo 4º, parágrafo único:

> A transposição do Ensino Fundamental com duração de 8 (oito) anos para o de 9 (nove) anos será facultada à instituição de ensino, desde que tenha a anuência da comunidade escolar ou dos responsáveis pelos alunos e com definição de critérios que indiquem a adequação idade/ano e o posicionamento do aluno. (MATO GROSSO DO SUL, 2006a)

A respeito da idade de ingresso nesse período de transposição, a deliberação estipula que a criança deverá ser matriculada obrigatoriamente no primeiro ano do Ensino Fundamental se ela já tiver os seis anos completos no início do ano letivo. Àquela criança que vier a completar os seis anos no decorrer do primeiro mês de início do ano letivo a matrícula nesse nível de ensino será facultativa. Já a criança que vai completar seis anos após esse primeiro mês do início do ano letivo deverá ter sua matrícula realizada na Educação Infantil.

Em 18 de outubro de 2011, a EMENDA CONSTITUCIONAL nº 50 altera a Constituição Estadual do Mato Grosso do Sul, especialmente em seus artigos 189 e 190, estipulando o ensino fundamental obrigatório com duração de 9 anos, sendo que o atendimento em creches e pré-escolas é para as crianças de até 5 anos de idade. Já a matrícula para as crianças de seis anos deve ser realizada no ensino fundamental. Outra modificação importante que a emenda institui é a ampliação da obrigatoriedade da educação básica quando em seu artigo 2º determina a mudança na redação do inciso I do artigo 190 da Constituição Estadual que passou a vigorar da seguinte maneira: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 anos de idade”. (MATO GROSSO DO SUL, 2011), mudança já determinada pela EMENDA CONSTITUCIONAL nº 59 de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009b), que alterou o artigo 208 da CF tornando obrigatória a pré-escola – segunda etapa da educação infantil - para as crianças a partir dos quatro anos de idade e estipula o prazo de até 2016 para sua implementação nos termos do PNE. Essa ampliação na obrigatoriedade da educação básica nos respalda ainda mais na afirmação de que o país, bem como o estado, vem buscando cada vez mais estar em consonância com os ditames internacionais para a educação, uma vez que seguem os grupos hegemônicos, no que diz respeito às suas políticas educacionais.

O município de Corumbá – MS, em consonância com o Estado do Mato Grosso do Sul, tem apresentado uma postura bastante imediatista no que diz respeito ao cumprimento das leis educacionais, postura que se pode perceber através da lei nº 11.274/06 (BRASIL, 2006a), que apesar de prever as mudanças com o prazo máximo de até 2010, o Estado de Mato Grosso do Sul já determinava a adequação às novas exigências na prática em 2007,

mediante deliberação CEE/MS nº 8.144, de 09 de outubro de 2006 (MATO GROSSO DO SUL, 2006a), que implementou o ensino fundamental com duração de nove anos, sendo a matrícula obrigatória da criança aos 6 anos de idade já no ensino fundamental, e ao mesmo tempo propõe a desabilitação gradativa do sistema de oito anos desse nível de ensino. A especificidade do município de Corumbá nesse contexto é que o município, já em 2007, realizou a transposição inclusive das crianças de 5 (cinco) anos para o ensino fundamental, prática oposta à preconizada pela deliberação CEE/MS nº 8.144/06, que como vimos anteriormente se coloca contrária à inclusão das crianças de cinco anos nesse nível de ensino, salvaguardando as ressalvas às crianças que completarão seis anos no decorrer do primeiro mês do ano letivo.

Essa prática foi pautada em uma Ação Civil Pública movida pelo Ministério Público Estadual que traz como réus o Estado de Mato Grosso do Sul, a Prefeitura de Corumbá - MS e a Prefeitura Municipal de Ladário – MS, no qual foi concedida a liminar referente aos Autos 008.06.013838-3, em 14 de dezembro de 2006 (MATO GROSSO DO SUL, 2006b) e que dá o direito à matrícula das crianças que completem seis anos no decorrer do ano letivo de 2007 na primeira série do ensino fundamental com duração de nove anos, bem como das crianças que atinjam sete anos de idade durante o ano letivo em 2007 e que já tenham cursado a pré-escola, na segunda série do ensino fundamental. Essa decisão é contrária às determinações da deliberação 8144/06 (CEE/MS, 2006a) como já apresentamos acima, porém, no entendimento do juiz que concedeu a liminar, a deliberação não respeitou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação uma vez que esta "não estabeleceu o limite da malfadada Deliberação" (MATO GROSSO DO SUL, 2006b).

O documento reconhece que a LDB em seu artigo 32 elege a idade de seis anos como mínima para o ingresso no ensino fundamental com duração de nove anos, bem como diz que a CF em seu artigo 208, IV, garante a todos o acesso aos níveis mais elevados de ensino de acordo com a capacidade de cada criança, porém, da mesma forma, afirma que o aumento de oito para nove anos do ensino fundamental transformou a primeira série em etapa de alfabetização, ou seja, a última série da pré-escola do sistema de oito anos, portanto, a criança que já cursou a pré-escola não deve ser obrigada a repetir todo o conteúdo visto no ano anterior, bem como, não se pode admitir que uma Deliberação provoque a exclusão de crianças que, apesar de aptas a cursarem a primeira série, não aniversariem nas datas previstas pelos membros do Conselho Estadual de Educação, causando a paralisação no seu processo de aprendizagem e segregando-a do convívio com seus colegas de classe. Porém, a liminar, concede o direito da matrícula na primeira série a todas as crianças que vierem a completar seis anos no decorrer do ano letivo de

2007, independente de sua escolarização anterior e estipula multa de um salário mínimo para cada matrícula não realizada nas condições da decisão contemplada na liminar.

Aqui se faz necessário uma reflexão no sentido de que em momento algum as orientações da ampliação do ensino fundamental têm direcionado o pensamento no sentido de fazer do novo primeiro ano uma repetição da última etapa da pré-escola. Ao contrário, o ensino fundamental trata-se de outro nível de ensino, possui características e objetivos específicos e bem diferentes da educação infantil, só isso já bastaria para fragilizar a justificativa utilizada na liminar apresentada. Além disso, a inclusão de crianças de 5 anos no ensino fundamental exige discussões que, além do direito da criança à educação, perpassam por questões sobre as condições em que essa criança de 5 anos será atendida no ensino fundamental, especialmente para que essa inclusão não aconteça apenas no sentido de garantia de acesso ao nível mais elevado, mas, acima de tudo tenha um significado no processo de aprendizagem da criança.

As escolas do município de Corumbá –MS realizaram todas as matrículas já em 2007 conforme as determinações desse documento. Portanto, no processo de transposição, é essa liminar que norteia a prática da matrícula da criança de cinco anos na primeira série do ensino fundamental de nove anos e, ainda que o mérito da discussão não tenha sido julgado, os efeitos da concessão da medida liminar, apesar de apresentar caráter provisório, continuam vigentes na prática de inclusão dessas crianças nas instituições municipais de ensino em Corumbá – MS.

Porém, as pesquisas de Brito e Senna (2009), bem como Silva e Scaff (2010), sobre o processo de implantação da política de ampliação do ensino fundamental de nove anos, abordadas na introdução deste trabalho, revelam que esse imediatismo no cumprimento da lei tem se configurado como obstáculo à garantia da qualidade no processo de implementação da nova legislação, especialmente por concluírem que a precocidade acaba tendo como consequência a limitação aos procedimentos de regulamentação da lei sem que sejam garantidas as condições pedagógicas, as adequações das escolas e a qualificação dos profissionais que atuarão com as crianças envolvidas nessa mudança. Diante disso, a pesquisa prossegue no próximo capítulo, buscando por meio da apresentação e discussão dos dados encontrados com a realização da pesquisa em âmbito empírico, compreender como se deu a ampliação desse nível de ensino no município de Corumbá – MS e em que medida as especificações dos documentos que orientam tal política foram atendidas no processo de mudança.

O PROGRAMA E SUA MATERIALIZAÇÃO NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ-MS

O terceiro e último capítulo deste trabalho busca primordialmente cumprir com os objetivos propostos pela pesquisa, em especial o de analisar como se concretizou a implantação do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental de nove anos nas escolas de Corumbá-MS.

Apresenta o campo de pesquisa, os sujeitos, e especialmente apresentando e analisando os dados empíricos coletados por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas no período de 2010 a 2012 com os diversos profissionais da educação envolvidos no processo de ampliação do ensino fundamental. Intenta, portanto, dar voz aos sujeitos da pesquisa, bem como trazer as informações coletadas em âmbito empírico, que constitui parte fundamental na elaboração deste trabalho, pois, permite desvelar, por meio de suas falas, as ações promovidas tanto pela secretaria municipal de educação, quanto pelas escolas, na busca de concretizar o Programa de Ampliação do Ensino Fundamental de oito pra nove anos nas escolas municipais de Corumbá-MS. Busca.

Assim, o capítulo está dividido em 3 momentos, o primeiro no intuito de apresentar os sujeitos e o campo da pesquisa. O segundo, terceiro e quarto momentos apresentam o Programa de Ampliação do Ensino fundamental de Nove Anos em cada uma de suas fases: Implantação, Implementação e Avaliação, analisando, as falas dos sujeitos na busca de revelar as especificidades do município na concretização da política de ampliação desse nível de ensino. Para as discussões e análises dos dados coletados, serão utilizados os estudos realizados nos dois capítulos anteriores, em especial, os documentos elaborados pelo MEC no intuito de orientar os educadores na efetivação do Programa.

OS SUJEITOS E O CAMPO DE PESQUISA

Inicialmente a pesquisa deveria ser composta por 61 participantes, pois o intuito era de contar com 1 profissional que respondesse pela secretaria municipal de educação de Corumbá-MS e 4 participantes de cada instituição escolar pública, municipal e urbana do município de Corumba-MS. Porém, conseguimos a participação de um número inferior ao planejado no início da pesquisa. Essa diferença se deve ao fato deque foram excluídos da pesquisa 1 diretor, 1 coordenador e 2 professores por motivos variados, tais como, a não aceitação da participação nas entrevistas, à recusa em fornecer informações devido ao uso do gravador e por trabalharem em duas instituições escolares diferentes, mas ocupando a mesma função de professores do primeiro ano do ensino fundamental.

Sendo assim, para a sua realização, a pesquisa contou com a participação de 57 sujeitos, sendo todos profissionais da Rede Municipal de Educação (REME). Buscou-se, por meio da escolha dos sujeitos da pesquisa, englobar diversos setores responsáveis pelo ensino no município, o que proporcionou condições de análise posterior, por meio de um confronto das informações fornecidas pelos sujeitos. Os sujeitos foram divididos em 4 grupos.

- Gerente de gestão de políticas educacionais do ensino fundamental da Secretaria Municipal de Corumbá –MS. (1);
- Diretores das instituições escolares públicas municipais e urbanas de Corumbá – MS. (14);
- Coordenadores e/ou professores coordenadores das instituições escolares públicas municipais e urbanas de Corumbá – MS. (14);
- Professores que atuam nas salas de 1º ano do ensino fundamental nas instituições escolares públicas municipais e urbanas de Corumbá – MS. (28) Dentre os profissionais participantes da pesquisa temos 42 com formação em

Pedagogia; 4 em História; 3 em Matemática; 3 em Geografia; 2 em Letras; 1 em Educação Física; 1 em Ciências Biológicas e 1 em Psicologia. A partir das informações sobre a formação dos profissionais pode-se afirmar que a REME de Corumbá atende às determinações do Parecer CNE/CEB nº 4/08 (BRASIL, 2008), que reitera o que já foi estabelecido no artigo 62 da Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996a), especialmente em relação aos profissionais que atuam como professores, pois a determinação é que a formação mínima dos professores dos anos iniciais, "far-se-á em curso de nível médio na modalidade normal, mas preferentemente, licenciados em pedagogia ou Curso Normal Superior". (BRASIL, 2009 p. 17). Dos 28 professores entrevistados, 22 possuem graduação em pedagogia, e ainda que existam outras formações (História, Geografia, Psicologia e Letras), sua permanência na função de professor dos anos iniciais do ensino fundamental se respalda no curso do nível médio na modalidade normal.

Para facilitar o trabalho de compilação das informações coletadas, bem como para garantir o anonimato dos participantes, tal como consta no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice 1), documento devidamente assinado por todos os participantes da pesquisa, os sujeitos serão apresentados por meio de um código composto por letras e números que permitem identificá-los pela escola em que trabalham a função que exercem na instituição (Apêndice 2).

De acordo com levantamento realizado em 2010 na prefeitura de Corumbá, a rede municipal de ensino possuía 31 instituições, sendo que desse total 9 eram instituições de

educação infantil, 7 eram Instituições da zona rural e 15 eram instituições urbanas, sendo que essas últimas , foram escolhidas para compor o campo empírico da pesquisa.

A pesquisa foi realizada em 15 escolas públicas, municipais e urbanas do município de Corumbá-MS, abarcando quase a sua totalidade, uma vez que, posteriormente à data do levantamento do número de escolas urbanas no município (2010), houve a fundação de mais 1 escola com as características estabelecidas como critério de participação da pesquisa.

Como procedimento metodológico do estudo adotou-se a entrevista semiestruturada o que nos permitiu compreender o processo de ampliação em âmbito empírico por meio da voz de 57 sujeitos participantes da pesquisa, entre gestores, coordenadores e professores da REME. A escolha pela entrevista semiestruturada se deu devido ao fato de que:

> Tratando-se de uma relação social, temos que contar com esta realidade viva sujeita a imprevistos, os quais, com freqüência, oferecem pistas importantes para a compreensão do fenômeno estudado. Essas pistas revelam a singularidade de cada entrevista. Dependendo da importância que sentimos em esclarecê-las e aprofundá-las, vamos muito além do que foi previsto no roteiro inicial [...]. (ZAGO, 2003 p.305)

Para atingir os objetivos da coleta de dados foram elaborados três roteiros de entrevista (Apêndice 3) com base nos objetivos específicos da pesquisa, tendo por finalidade a elucidação dos caminhos percorridos pelo Programa de Ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos desde a sua origem até sua materialidade nas instituições escolares.

Os roteiros são destinados a cada setor envolvido na pesquisa justamente por entender que somente com a participação e o comprometimento de todos os sujeitos envolvidos no sistema de ensino é que os objetivos de uma determinada política voltada para a educação poderão ser atingidos surtindo efeitos no processo de aprendizagem do aluno e por consequência um avanço na qualidade do ensino. Dessa forma, um roteiro foi destinado à Secretaria Municipal de Educação, outro destinado aos gestores das escolas (coordenação e direção) e um terceiro para os professores dos 1º anos do ensino fundamental. Os questionamentos são semelhantes entre si, salvaguardando algumas especificidades de cada setor, o que garantirá a possibilidade de posterior comparação entre as respostas dadas por cada sujeito na elaboração da análise final do trabalho, no qual poderão ser identificadas as divergências e concordâncias, além do envolvimento de cada um dos sujeitos e a interação entre os setores envolvidos no sistema de ensino durante as fases de implantação, implementação e avaliação do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos na REME de Corumbá-MS.

Antes de iniciarmos um estudo do conhecimento e especialmente o envolvimento dos profissionais participantes da pesquisa, devemos esclarecer que a intenção aqui em nenhum momento se configura como proposta apenas de criticar o esforço de cada participante em buscar os conhecimentos necessários à sua prática, mas sim no intuito principal de desvelar em que medida o sistema municipal de ensino tem se esforçado em envolver os agentes educadores e em que medida colabora com os profissionais na consolidação de suas políticas educacionais.

IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DE AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ-MS

Como já explicitado no segundo capítulo deste trabalho, o período de implantação do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos para este estudo se refere a todo o período de discussões sobre a ampliação desse nível de ensino, que se inicia oficialmente no país a partir de 2004 com a realização dos encontros regionais e se encerra em 2006 quando a Lei 11.274 (BRASIL, 2006a) foi promulgada e o Governo Federal lançou o Programa em nível nacional.

De acordo com os dados, pode-se afirmar que não houve participação dos profissionais da REME na fase de implantação do Programa, pois, dos 57 participantes da pesquisa, apenas 2 o conheceram em sua fase de implantação e ainda assim, tal conhecimento não foi proporcionado por intermédio da secretaria municipal, mas através da rede estadual de ensino. Os demais participantes declararam ter conhecido o Programa já com as mudanças em curso.

O Primeiro Relatório do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos, documento publicado em julho de 2004 (BRASIL, 2004b), traz a informação de que a partir de fevereiro de 2004, o MEC realizou sete encontros regionais dando início assim às ações do Programa em nível nacional. No documento está registrado a participação de 4 secretarias municipais de educação do estado de Mato Grosso do Sul, porém, não traz a discriminação dos municípios presentes nos eventos. Não é possível, portanto, afirmar, nem por meio do documento, tampouco por meio da fala dos sujeitos participantes da pesquisa, se o município de Corumbá teve participação nessa fase de discussões em nível nacional. Isso nos remete a duas possíveis realidades: ou não houve participação do município na fase das discussões em nível nacional sobre a ampliação, ou a gestão municipal na época, não realizou os esforços necessários para compartilhar tais informações com os profissionais da REME. Já o Segundo Relatório do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos, publicado em julho de 2005 (BRASIL, 2005b), traz a informação de que o MEC, dando continuidade ao debate nacional sobre a ampliação do ensino fundamental, realizou nos dias 18 e 19 de novembro de 2004, em Brasília (DF), o evento intitulado “Encontro Nacional: Ensino Fundamental de Nove Anos”. O documento registra que para o evento, o estado de Mato Grosso do Sul enviou apenas representantes da secretaria estadual de educação e da secretaria municipal de Campo Grande, a capital do estado.

Em relação à forma como as informações chegaram aos professores de Corumbá, apesar de a maioria ter respondido que só tomou conhecimento do Programa a partir de 2007, alguns responderam que no final de 2006 houve um Encontro Municipal de Educação, promovido pela secretaria municipal para a qual toda a comunidade foi convocada a participar, no qual foram transmitidas as mudanças que seriam inseridas no ensino fundamental a partir do ano seguinte. Porém, esse evento não foi relatado pela maioria dos sujeitos. A explicação provável é que o evento não tenha atingido seus objetivos de esclarecimentos sobre a nova política educacional em curso.

Ao realizar os estudos nos documentos elaborados pelo MEC para auxiliar na ampliação do ensino fundamental, vimos que os objetivos da nova lei são:

a. Melhorar as condições de equidade e de qualidade da educação Básica;

b. Estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade;

c. Assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento. (BRASIL, 2009a, p.5)

Em relação ao conhecimento dos professores sobre os objetivos do Programa, 16 admitiram não saber quais são seus objetivos. Dos 41 que responderam a questão, 24 acreditavam que a ampliação objetivava apenas a alfabetização da criança, 12 acreditavam que o objetivo único era aumentar o número de crianças na escola por meio da obrigatoriedade da matrícula, 1 respondeu que o único objetivo da ampliação desse nível de ensino era a garantia de verbas internacionais para a educação e 4 responderam que a ampliação visava a melhoria da qualidade da educação, porém, não souberam responder em que medida a ampliação possa garantir tal melhoria.

Nos capítulos anteriores do trabalho já procuramos esclarecer que as políticas educacionais do país buscam estar em conformidade com as orientações estabelecidas pelos países dominantes, por meio das metas estabelecidas nos encontros e conferências mundiais. As respostas fornecidas pelos profissionais em relação aos objetivos do Programa, ao se limitarem às questões ligadas à alfabetização e aumento do número de crianças na escola por meio da obrigatoriedade, reafirmam que as metas estabelecidas pelos organismos multilaterais estão presentes no discurso desses profissionais.

As respostas revelam ainda que as ações da secretaria municipal foram insuficientes para esclarecer os educadores sobre as especificidades do Programa, porém, ainda que o órgão municipal, tivesse se empenhado no esclarecimento referente ao Programa, o que se percebe diante das colocações dos profissionais é que o problema aqui não se trata apenas

da falta de conhecimento sobre o Programa e seus objetivos, mas também a ausência de compreensão desses profissionais em relação a todo o processo de ampliação, ou seja, os profissionais não demonstraram ter conhecimento dos objetivos reais envolvidos no processo de ampliação. As políticas educacionais são recebidas pelos educadores de maneira bastante fenomênica em âmbito escolar. Essa superficialidade no conhecimento das políticas é que possibilita ou ao menos facilita a ação dos dirigentes que buscam impor os projetos, se valendo justamente dessa limitação na compreensão dos indivíduos acerca dos propósitos reais de uma determinada política. Ainda que um dos sujeitos tenha demonstrado, em sua fala, um conhecimento sobre a relação existente entre o Programa e as determinações econômicas, afirmando que os objetivos do mesmo são "puramente econômicos porque vai vir mais verbas internacionais" (D8), sua fala é usada para justificar a ausência de ações em âmbito escolar, ou seja, nenhum esforço se justifica na prática uma vez que na sua concepção "só mudou o nome, aumentou mais uma série e veio mais verba, mas dizer que a educação mudou, não" (D8).

Essa ausência de conhecimento sobre os objetivos do Programa por parte dos educadores representa uma dificuldade na efetivação do mesmo, na medida em que impossibilita o planejamento das ações a serem realizadas. Para Coroacy (1972, p. 79):

> Planejamento é um processo que se preocupa com "para onde ir" e quais as maneiras adequadas de como chegar lá, tendo em vista a situação presente e possibilidades futuras, para que o desenvolvimento da educação atenda tanto às necessidades do desenvolvimento da sociedade, quanto às do indivíduo.

Partindo deste princípio, pode-se afirmar a importância da participação e envolvimento de todos os sujeitos envolvidos na educação durante as etapas de um determinado programa educacional, especialmente no que se refere ao conhecimento dos seus objetivos, uma vez que conhecê-los é essencial para as formulações de estratégias para alcançá-los.

O MEC, por meio de suas publicações, aponta a necessidade de reformulação de alguns documentos que regem a educação em âmbito escolar. A exemplo disso, temos a atualização da sua proposta pedagógica por meio da reelaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), do Regimento Escolar (RE) e do Currículo Escolar. Esses documentos são instrumentos legais que toda a escola precisa possuir para regulamentar e formalizar suas propostas educativas, bem como as relações dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

A proposta de uma nova organização no ensino fundamental necessariamente precisa contar com discussões e alterações desses documentos que representam as ações e ideais de cada instituição educativa. Aqui se faz necessário o alerta de que além

da necessidade de discussões e alterações nos documentos, tais momentos precisam se configurar de fato como uma oportunidade de reflexão numa perspectiva de representar os ideais de cada instituição, de seus educadores e no sentido de atender a necessidade local e não apenas na perspectiva do MEC contidas em suas orientações, posto que, como já evidenciamos nos capítulos anteriores, deste trabalho, tratam-se de orientações que, além de priorizar a consonância com as determinações internacionais, são bastante genéricas e não dão conta de abarcar as especificidades de cada localidade.

Os dados referentes às alterações em tais documentos da escola revelam, mais uma vez, a ausência da participação dos profissionais da REME, na medida em que 28 participantes afirmaram não ter conhecimento sobre a realização das alterações, 26 responderam que os documentos foram alterados com a participação da comunidade escolar, por meio dos representantes de cada segmento, tais como Associação de Pais e Mestres (APM) e do Colegiado Escolar (CE), além da secretaria municipal representada por meio do técnico educacional e 3 responderam que desde a ampliação do ensino fundamental ainda não houve alteração nos documentos da escola.

Porém, ainda que 26 sujeitos tenham respondido que as alterações foram realizadas, suas respostas deixaram transparecer que tais alterações são realizadas sem que haja uma participação efetiva dos profissionais. Geralmente, são alterações apenas burocráticas, realizadas apenas por alguns profissionais que representam um determinado segmento da instituição.

Nas falas de dois professores e um diretor da REME, a respeito das alterações nos documentos e de como acontecem os momentos de discussões para as reformulações, fica clara a superficialidade com que são tratadas tais mudanças:

> Houve sim uma discussão, ficou de cada um, individualmente, pegar e ler e depois colocar o que é que deveria de ser acrescentado, ou retirado. Mas só que não houve mais reunião a respeito. Não sei se foi modificado alguma coisa. (P20)
>
> Foi mais uma informação mesmo. Já vieram com tudo e a gente já concordando ou não. Tinha algumas coisas que a gente não concordava, mas já estava tudo pronto. (P24)
>
> Houve alteração. Nosso Projeto Político Pedagógico ele já coloca a questão da lei de 9 anos, a questão da idade cronológica da criança, que ficou, se a criança completa até dezembro (os seis anos de idade), hoje ela vai para o ensino fundamental. (D12)

Na afirmação de P20, fica evidente a despreocupação da escola em relação à conclusão desse momento de discussão, os professores foram convidados a tomar conhecimento dos documentos e estudar possíveis modificações, porém, não é dada a continuidade na proposta de se organizarem para de fato efetivarem as alterações de

maneira coletiva, os profissionais da escola acabaram por ficar sem informações das modificações realizadas.

Já P24 afirma que existem reuniões informativas, nas quais os documentos são apresentados já com as alterações realizadas, independente da aprovação ou não das modificações por parte dos professores. Isso demonstra que aos professores dessa escola não é dado o direito de participação nas tomadas de decisões em relação às alterações nos documentos. Tal postura não privilegia a democracia na escola.

D12 responde que as alterações foram realizadas com a participação de toda a comunidade escolar, mas ao ser questionado(a) sobre o teor de tais alterações, enfatiza questões meramente burocráticas, por exemplo, a mudança do texto escrito, onde o termo "ensino fundamental de oito anos" foi substituído por "ensino fundamental de nove anos" e a questão da idade cronológica de ingresso da criança nesse nível de ensino que, para a sua escola, mudou para seis anos de idade a completar durante o ano da matrícula.

Tais afirmações evidenciam que as poucas escolas que proporcionam momentos de discussões com os profissionais não conseguiram fazer deles uma oportunidade de ampliar os debates sobre a realidade da educação em sua escola e/ou proporcionar uma participação ativa dos educadores nos processos de mudanças, sequer um momento de compartilhamento de conhecimentos. Talvez esse quadro justifique a resposta de alguns dos participantes da pesquisa – aqui representados na fala de P3 – que revela que a escola até convida os professores para participarem de tais reuniões, porém, "geralmente são reuniões bem cansativas que a gente fica até meio desanimado para participar".

Em relação aos subsídios financeiros para a implantação do Programa, 39 sujeitos responderam não ter conhecimento sobre as verbas que a escola possa ter recebido, 16 responderam que as escolas não receberam qualquer subsídio financeiro para a implantação e/ou implementação do Programa e apenas 2 responderam que a secretaria municipal forneceu todo o apoio financeiro de que a escola precisou no processo de ampliação do ensino fundamental.

De acordo com o 3º Relatório do Programa elaborado pelo MEC:

> Os recursos para a implantação do ensino fundamental de nove anos estarão disponíveis às Secretarias de Educação pelo Plano Anual de Trabalho (PTA). Esses recursos serão liberados a partir da análise e da aprovação das propostas apresentadas que atendam aos critérios definidos. (BRASIL, 2006 c. p.10).

Por todas as questões pontuadas até aqui sobre a fase de implantação do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental, questões que abrangem o primeiro contato dos profissionais com o Programa, o conhecimento dos objetivos, a realização e participação

dos sujeitos nas modificações de documentos importantes na educação em âmbito escolar e até sobre a forma prevista de financiamento para a implantação do Programa nas escolas, evidencia-se a importância da fase de implantação de um determinado Programa, pois, é nessa fase que se elaboram as principais estratégias de atuação para que o referido Programa se efetive com maior sucesso. Enquanto que um Programa colocado em prática sem tais reflexões de planejamento em sua fase inicial, tal qual apresentam os dados sobre a fase de implantação no município de Corumbá - MS com certeza terá sua realização de maneira improvisada e fadada a uma implementação aparente.

IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ-MS

A fase de implementação do Programa de Ampliação do Ensino de Nove Anos tem seu início a partir de abril de 2006, quando a Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006a) foi promulgada e o Governo Federal lançou o Programa em nível nacional, partindo do princípio que a partir daí já são dadas as condições iniciais para a concretização do referido Programa.

De acordo com os dados coletados nas entrevistas, foi na fase da implementação que a maioria dos sujeitos teve o primeiro contato com o Programa. Dos 57 sujeitos que participaram da pesquisa, 22, sobretudo os que ocupavam na época as funções de diretores e coordenadores das escolas, responderam ter tido o conhecimento por meio de algumas reuniões no órgão central que visavam transmitir as informações sobre todo o processo de ampliação, dentre os quais 13 consideraram as reuniões insuficientes para explicitar sobre como seriam realizadas as mudanças, causando muitas confusões e equívocos no momento de concretizar a ampliação. Outros 7 consideraram que as reuniões foram eficientes, pois receberam todas as informações necessárias e que em função disso foi um processo bem tranquilo.

Ainda sobre a chegada do Programa na escola, 25 sujeitos, especialmente professores da rede municipal, responderam ter conhecido o Programa somente em 2007, por meio de reunião na própria escola, na qual foram repassadas as informações aos profissionais de maneira geral sobre as mudanças em curso. Dentre eles, 15 consideraram o processo bem tranquilo, especialmente porque as informações recebidas foi a de que as mudanças se limitariam às questões de nomenclatura, e 10 consideraram o processo muito difícil, por não terem recebido as orientações e/ou capacitações necessárias para atuarem diante das mudanças no ensino fundamental.

O que se percebe nesse momento é que, mesmo os sujeitos que declararam ter tido um processo de ampliação tranquilo, não o perceberam dessa maneira em função de um

apoio eficiente, mas principalmente em função de que as mudanças não seriam profundas, nem alterariam a prática na escola. Sobre isso, os diretores dizem:

> Nessa oportunidade (referência à reunião com a secretaria municipal), a secretaria fez com que o técnico trabalhasse junto com a gente, pra ver realmente quais eram, ou o que é que mudaria, quais eram as nossas deficiências, e o que é que deveria ser trabalhado naquele momento, então, mais pra manter o ritmo mesmo, a dúvida não foi tanta...a gente percebeu o que? Que ia se modificar só alguma coisa, mas não a questão dos conteúdos, era mais a questão do nome das séries. (D2)

> Na verdade houve muito tumulto, como eu disse pra você, em relação aos pais, porque os professores já sabiam que, na verdade não ia mudar. Se eu dava aula do 5º ao 8º ano, eu já sabia que ia dar aulas para o 6º ao 9º, então o professor já sabia que ia vir essa mudança só na nomenclatura (D11).

> Como eu te falei, aqui na escola eu senti bastante naturalmente, porque na nossa visão, ou pelo menos na minha visão, não houve alteração do que ensinar ou do que não ensinar, houve alteração de nomenclaturas (D14).

As falas dos diretores deixam transparecer que mesmo que tenham tido alguma orientação do órgão central, tais orientações não foram suficientes para que compreendessem e atuassem de maneira a garantir uma prática consciente. Ao contrário, as orientações recebidas não foram nem suficientes para fazê-los entender a necessidade de mudanças durante o processo de ampliação do ensino fundamental, suas práticas revelam que a ampliação para eles não representou nada além de uma mudança na nomenclatura do ensino e/ou da idade de ingresso da criança no ensino fundamental, ou seja, apenas mudanças burocráticas.

Porém, nas publicações do MEC, existe a defesa da necessidade de um amplo debate entre todos os professores, gestores e demais profissionais de apoio à educação sobre as mudanças a serem realizadas no processo de ampliação, especialmente no que se refere aos cuidados com as novas diretrizes e propostas pedagógicas para essa nova clientela. No 3º Relatório do Programa encontramos explícito:

> Assim, com a ampliação do ensino fundamental para nove anos, é preciso que haja, de forma criteriosa, com base em estudos e debates no âmbito de cada sistema de ensino, a reelaboração da proposta pedagógica das Secretarias de Educação e dos projetos pedagógicos das escolas, de modo que se assegure às crianças de 6 anos de idade seu pleno desenvolvimento em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo. (BRASIL, 2006c. p. 9).

A ausência de um debate sobre as mudanças necessárias no processo de ampliação acaba por gerar ações desprovidas das devidas reflexões sobre as mudanças a serem realizadas na prática. A exemplo disso, temos os dados sobre o conhecimento dos sujeitos em relação às diferenças de objetivos da antiga para a nova primeira série[1] do ensino

1. Durante a realização das entrevistas foi percebido a utilização do termo “primeira série” em detrimento de “primeiro

fundamental, que revelam que 23 sujeitos não souberam responder e/ou responderam que não existe diferença alguma a não ser a idade de ingresso da criança nesse nível de ensino. Os outros 34 sujeitos responderam que a diferença está na questão da alfabetização da criança, dentre os quais, 14 acreditam que, antes da ampliação, a alfabetização era obrigatória e agora não mais, pois, as crianças não reprovam. Já 13 acreditam que a única mudança ocorrida foi em relação à cobrança no trabalho do professor, pois, apesar de a criança não reprovar e não ter mais avaliação por nota, as exigências ainda são as mesmas. E 7 responderam que apesar da alfabetização ainda ser o objetivo principal da primeira série, agora existe também uma preocupação com a socialização da criança. A fala de um(a) dos(as) diretores(as) demonstra que a alfabetização, mesmo que não seja mais a prioridade, ainda é uma grande preocupação entre os educadores, principalmente pelo fato de que já no início da segunda série, a criança será avaliada pela Provinha Brasil:

> Na verdade, essa primeira série atual conclui o processo de alfabetização. Acredita-se que ela (a criança) já deva estar alfabetizada quando ela entra na segunda série, tanto é que as avaliações da Provinha Brasil acontecem justamente no início da segunda série [...]. (D10)

Aqui é necessário atentar para a questão da compreensão dos significados das avaliações realizadas pelo MEC, posto que tal compreensão influencia diretamente na exigência tanto do trabalho do professor, quanto no aprendizado da criança. Em um dos documentos elaborados pelo MEC, encontra-se que:

> Provinha Brasil: é o instrumento elaborado para oferecer aos professores e aos gestores das escolas públicas e das redes de ensino um diagnóstico do nível de alfabetização dos alunos, ainda que no início do processo de aprendizagem, permitindo assim, intervenções com vistas à correção de possíveis insuficiências apresentadas nas áreas de leitura e de escrita. Essa avaliação é um instrumento pedagógico sem finalidades classificatórias. (BRASIL, 2009a. p.17)

Porém, apesar de ser elaborada e realizada como um instrumento pedagógico, a avaliação do MEC para as turmas de segunda série tem recebido nas escolas um caráter de avaliador das competências do aluno, atentar para essa questão é importante no sentido de que as ações dos gestores, coordenadores e professores de uma determinada escola poderá ser direcionada apenas a fim de um treinamento para a realização de tal avaliação. A fala de D10 deixa claro que, no seu entendimento, a primeira série é onde a criança deve concluir seu processo de alfabetização, justificando tal entendimento que já na segunda série o mesmo será avaliado. Isso revela um movimento contrário a todas as orientações

ano" quando os profissionais se referiam à primeira etapa do ensino fundamental. Isso se deve ao fato que nas escolas da REME de Corumbá-MS, não houve alteração de nomenclatura para as etapas do ensino fundamental. Dessa maneira, o ensino fundamental está dividido em: séries iniciais, sendo de primeira à quinta série, e séries finais, sendo de sexta a nona séries, diferente das orientações trazidas nos documentos elaborados pelo MEC e registradas no quadro 01 deste trabalho que traz a equivalência entre o ensino fundamental de oito e nove anos. Justifico assim, a permanência do termo "série(s)" em vez de "ano(s)" neste último capítulo.

do MEC para esse novo ensino fundamental com duração de nove anos, pois, a ideia de aumentar uma série seria garantir um tempo maior para o estudo e as aprendizagens das diversas expressões de todas as áreas do conhecimento e, principalmente que:

> Esse primeiro ano constitui uma possibilidade para qualificar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e do letramento. Mas não se deve restringir o desenvolvimento das crianças de seis anos de idade exclusivamente à alfabetização. (BRASIL, 2009a. p. 23)

Se a atuação de restringir a primeira série do ensino fundamental ao desenvolvimento da leitura e da escrita representa um prejuízo ao desenvolvimento da criança de seis anos, prejuízo ainda maior poderá causar em crianças de cinco anos de idade incluídas nesse nível de ensino, uma particularidade do município de Corumbá, como aponta o segundo capítulo deste trabalho.

A questão referente às orientações recebidas quanto às matrículas das crianças na primeira série foi destinada apenas aos gestores e coordenadores das instituições escolares e 9 sujeitos afirmaram não terem conhecimento das matrículas, pois tais informações foram repassadas apenas aos funcionários das secretarias das escolas. A maioria (14) respondeu que receberam diversas orientações. Em um primeiro momento, a orientação foi de que todas as crianças que completassem 6 anos de idade até o mês de março deveriam cursar a primeira série do ensino fundamental e, posteriormente, uma nova orientação determinou que independente do mês de aniversário, todas as crianças que completassem 6 anos no decorrer do ano da matrícula deveriam cursar a primeira série. Já 3 diretores e coordenadores ainda relataram ter recebido uma terceira orientação que restringiu novamente o direito à matrícula na primeira série apenas àquelas crianças que completassem 6 anos até o mês de março do ano da matrícula.

Mostramos no segundo capítulo deste trabalho que a mudança na orientação sobre a matrícula foi pautada em uma Ação Civil Pública movida pelo Ministério Público Estadual de Mato Grosso do Sul à Prefeitura de Corumbá - MS e à Prefeitura de Ladário – MS, no qual foi concedida a liminar, em 14 de dezembro de 2006, que deu direito à matrícula das crianças que completassem seis anos no decorrer do ano letivo de 2007 na primeira série do ensino fundamental. Porém, tal documento só chegou ao conhecimento das escolas no ano de 2007, já com as matrículas realizadas, causando alguns transtornos de acordo com os sujeitos, aqui representados nas falas dos diretores:

> No primeiro momento, ficou até meio confusa a questão dos seis anos. Tinha um entendimento que 6 anos era até 31 de março, até hoje ainda tem essa dificuldade. Aí teve a liminar do juiz falando que não, todos que têm 6 anos, até o final do ano, tem que ser matriculado na primeira série. Então a gente refez as matrículas, tivemos que remanejar alunos, então, foi bem confusa essa parte. (D1)

> Então, aqui no nosso município, nós temos um grande problema. Essas crianças deveriam estar matriculadas com 6 anos na primeira série, mas existe uma liminar aqui, que a criança pode ser matriculada com 5 anos. Então, enquanto o Conselho Municipal, ou qualquer outra pessoa não questionar essa liminar, nós estamos matriculando crianças de 5 anos na primeira série. (D12)

A partir da fala de D1, é possível perceber que a questão da idade de ingresso da criança na primeira série foi um tanto conturbada, pois a informação sobre a mudança por meio da liminar chegou até sua escola em data posterior à data das matrículas para o ano de 2007, sendo necessário rever a situação de várias crianças, refazer as matrículas e remanejar alguns alunos que foram matriculados de acordo com a primeira orientação de que a criança deveria ter seis anos completos ou a completar até o dia 31 de março.

Já D12 deixa claro que tais determinações são dadas à escola que, por sua vez, simplesmente acata e cumpre as ordens, independente de que na sua concepção, matricular a criança de 5 anos na primeira série, seja *"um grande problema"*. Então a escola fica à espera das próximas determinações, ou do Conselho Municipal, ou *"qualquer outra pessoa"* questionar as questões relacionadas à idade de ingresso no ensino fundamental.

Essa fala remete a uma importante reflexão, que se a gestão da escola não se sente na responsabilidade de questionar, quem mais o faria? Quem seria então, a "*outra pessoa"* a questionar? Quem teria autonomia o suficiente e/ou envolvimento com as questões da escola ainda maior e mais íntimo do que o(a) próprio(a) gestor(a) da instituição? Ainda sobre a questão da liminar concedida pelo Ministério Público Estadual, o documento traz em seu texto a seguinte redação:

> [...] é certo que o aumento de oito para nove anos da duração do ensino fundamental transformou a primeira série em etapa de alfabetização da criança, o que no sistema de oito anos acontecia na pré-escola ou jardim.
>
> Logo, não se pode admitir que uma Deliberação provoque a exclusão de crianças, que apesar de aptas a ingressarem na primeira série, não aniversariem nas datas previstas pelos membros do Conselho Estadual de Educação (um mês após o início do ano letivo – artigo 9, parágrafo segundo da Deliberação do Conselho Estadual de Educação 8.114/06), obrigando-as a paralisar seu processo de aprendizagem e crescimento pessoal, acabando por segregá-las do convívio com seus colegas de classe [...] (MATO GROSSO DO SUL, 2006b)

Nota-se que, no documento, o juiz apresenta como justificativas para a sua decisão o fato de que as mudanças no ensino fundamental trazidas pela ampliação desse nível de ensino de oito para nove anos transformou a primeira série em etapa de alfabetização da criança, o que anteriormente acontecia na pré-escola. A segunda justificativa apresentada

para o ingresso de crianças de 5 anos no ensino fundamental é a questão de segregá-las do convívio com seus colegas.

Logo, entende-se que a criança "*apta"*, à qual se refere o texto, é aquela que: não têm os seis anos completos , que já cursou a última etapa da pré-escola (pré III) em 2006 e que seria prejudicada com a segregação da turma com a qual já havia construído vínculos.

Temos então que, somente em 2007 teríamos crianças nessas condições, posto que, a partir daí nenhuma criança poderia ter cursado o pré III, já que foi uma série extinta com as mudanças nesse nível de ensino. Além disso, no ano seguinte, toda essa turma já teria ingressado e seguido no ensino fundamental de nove anos, extinguindo, portanto, a segunda justificativa utilizada para a inclusão das crianças de 5 anos no ensino fundamental. Porém, as determinações da liminar seguiam valendo pelo menos até 2012, data das últimas entrevistas realizadas para este estudo.

E, por fim, há também que se pensar que a primeira série do ensino fundamental de nove anos, de acordo com as orientações trazidas pelo MEC, não deve ser transformada na última etapa da pré-escola, assim como quer o texto da liminar em questão.

Outra especificidade das escolas municipais de Corumbá-MS, levantada durante as entrevistas, é que a diminuição da idade de ingresso na primeira série do ensino fundamental trouxe como consequência o ingresso prematuro das crianças de 3 anos na pré-escola, uma vez que entendeu-se que, se a criança de 5 anos deveria ser matriculada na primeira série. Logo as crianças de 3 e 4 anos cursariam os pré I e pré II respectivamente.

Apesar de a inclusão da criança de 5 anos de idade no ensino fundamental, bem como o ingresso aos 3 anos na pré-escola não serem o objeto do estudo aqui apresentado, é importante registrar que são desencadeamentos que surgem a partir da ampliação desse nível de ensino, e apesar de parecer questão de simples solução, trata- se de uma problemática que vai além da questão do direito da criança determinado pela idade.

Retirar uma criança de 3 anos da modalidade creche e incluí-la na pré-escola, envolve questões importantes e que exigem discussões de diversos segmentos representantes da sociedade. Tais segmentos têm por obrigação pensar, por exemplo, na estrutura física das instituições que hoje atendem as pré-escolas, bem como na dinâmica de funcionamento da creche e da pré-escola, posto que a creche foi criada para atender a criança pequena, que ainda não é autônoma em suas ações, na qual a rotina inclui momentos diferenciados para atender a criança de 3 anos a atenção com o sono, alimentação, cuidados físicos e atendimento às suas diversas necessidades. Já a pré- escola não dá conta de satisfazer todas essas necessidades, até porque normalmente funcionam em prédios e espaços

nos quais atua também o ensino fundamental, suas estruturas espaciais e dinâmicas de funcionamento não foram, portanto, projetadas para crianças tão pequenas.

Outra questão que se coloca na implementação do Programa de ampliação é a necessidade de orientação e/ou capacitação dos profissionais da educação. Dos 57 participantes da pesquisa, 52 responderam que não receberam qualquer formação específica referente ao Programa, dentre os quais 38 responderam que foram repassadas apenas as informações gerais sobre as mudanças durante reuniões na própria escola, 4 responderam que apesar de não ter tido formação, a secretaria sempre esteve na escola através dos técnicos educacionais para dar o apoio necessário durante o processo de mudança, 2 responderam que na época em que o Programa chegou na escola houve um curso de formação, porém, além de não ser específico para a ampliação, ainda houve sorteio entre os professores, pois, foram destinadas apenas duas vagas por escola e 8 afirmaram que além da ausência de uma formação específica, a única orientação foi a de que cada profissional buscasse conhecer o Programa por conta própria para que pudessem trabalhar de acordo com as mudanças.

Diante das informações fornecidas pelos sujeitos fica evidente a ausência tanto do órgão central quanto da própria escola que além de não proporcionarem a formação continuada aos profissionais, ainda os orientaram a buscar informações de maneira individual, trazendo como consequência um ensino falho e desigual aos alunos das escolas da rede municipal, uma vez que cada turma fica dependente dos esforços dos professores para que lhes sejam garantidos os direitos básicos de aprendizagem. É claro que não se pode aqui desconsiderar os esforços e comprometimento dos professores com a sua profissão, mas deixá-los isolados nessa difícil tarefa de garantir um ensino de qualidade aos alunos é desconsiderar que a escola deve ser um instrumento de luta pela igualdade de oportunidade a todos, uma vez que tal atitude desconsidera até as especificidades e necessidades de cada profissional na busca por conhecimentos.

Em relação ao apoio técnico, teórico e/ou de materiais que as escolas receberam por parte da secretaria municipal de educação, dos 29 gestores e coordenadores da REME, 25 responderam que existe um apoio técnico por parte da secretaria que destina um técnico educacional para atender a escola. O apoio teórico é fornecido por meio das formações continuadas que acontecem nas próprias instituições escolares duas vezes ao ano, geralmente no início de cada semestre. Além disso, as escolas contam com o apoio constante dos técnicos educacionais. Porém, não existe o apoio de materiais, pois a escola já recebe as verbas federais enviadas pelo MEC.

Porém, mesmo no discurso dos que afirmaram receber apoio da secretaria municipal em relação à orientação, ainda se percebe que a atenção do órgão central está centrada

nas séries que vão passar pela avaliação do MEC. A fala de um(a) diretor(a), não deixa dúvidas de que as segundas, quintas e nonas séries são as que recebem maior atenção em detrimento de todas as outras séries que compõem o ensino fundamental:

> Olha, a secretaria municipal, ela procura suprir as necessidades do segundo ano porque faz a Provinha Brasil. Ninguém está preocupado com a educação infantil ou com a primeira série. A secretaria investe muito em segundo ano, em quinto ano e em nono ano e esquece das séries intermediárias, porque todo mundo agora está preocupado com os números. Aliás, sempre foi, não é? (C10)

A fala de C10 revela que ainda que em nível de apreensão bastante superficial, as orientações hegemônicas e mundializadas para a educação são percebidas pelos educadores que atuam no cotidiano escolar, especialmente ao apontar que a atenção e investimentos da gestão municipal existem especificamente nas séries que serão avaliadas pelo MEC, posto que elas, as turmas de segundas, quintas e nonas séries, que vão gerar os índices de que o país precisa alcançar para atingir as metas com as quais se comprometeu internacionalmente.

Já entre os 28 professores que participaram da pesquisa, 21 responderam que não existe apoio da secretaria municipal na realização do seu trabalho. Afirmam que existe formação continuada periodicamente, porém, tais momentos são raros e não contribuem na prática, pois, geralmente, não tratam de nenhum assunto específico. Já o apoio material é inexistente por parte da secretaria, pois, desde os materiais básicos como lápis, borracha, fotocópias, até os materiais de apoio visual como os painéis da sala, são de responsabilidade do professor. Alguns professores responderam que, quando necessitam de algum material específico, recebem ajuda da escola, mas que o professor precisa solicitar e justificar, geralmente apresentando um projeto para a utilização dos materiais, caso contrário, não recebe nenhum material.

Aqui se percebe a diferença nos discursos dos sujeitos no que se refere à participação da secretaria municipal em relação ao apoio teórico e técnico à escola. Dentre os diretores e coordenadores das instituições, a maioria (25) respondeu que a secretaria é bastante presente na escola não só nas formações continuadas que ocorrem 2 vezes ao ano, mas no seu cotidiano por meio da presença de um técnico que constantemente está na escola.

Já a maioria dos professores (21) respondeu que tal apoio, além de escasso, limitando-se a dois encontros anuais, ainda não está diretamente relacionado ao trabalho a ser realizado pelo professor em sala de aula, e muito pouco ajuda na sua prática cotidiana. Essa ausência de conexão entre o apoio teórico fornecido por meio das formações continuadas e a prática a ser realizada pelo professor em sala de aula se evidencia na

fala de P3 “mas tudo que foi passado no curso eu não achava que fosse coisa que havia necessidade, não mudou em nada a minha prática, Não acrescentou nada”.

Em relação ao apoio material, na fala dos professores, fica evidente que a distribuição de materiais por parte da secretaria municipal é inexistente. Quando precisam de algum material, os professores recorrem à própria escola, porém nem sempre são atendidos e quando existe esse apoio, os materiais recebidos são insuficientes para atender à demanda.

Ainda em relação ao apoio material que a secretaria fornece à escola, as respostas fornecidas pelos diretores e coordenadores foram unânimes quanto à ausência do apoio, porém, todos justificaram essa ausência pelo fato de que toda necessidade da escola deve ser e é suprida com os recursos federais oriundos do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). De acordo com eles, a própria escola fornece todo o material de que os professores necessitam para realizar o seu trabalho. A fala de um(a) dos(as) diretores(as) demonstra que a partir dos Programas PDE e PDDE, a secretaria municipal se isentou de fornecer qualquer apoio material para as escolas, mesmo porque, as verbas destinadas à escola já eram para esse fim:

> De uns anos para cá a questão de verbas financeiras tem sido diretamente para a escola, há alguns anos atrás todo o material vinha pela secretaria de educação. A secretaria recebia a verba e repassavam para as escolas ou adquiriam os materiais necessários e repassavam para nós. Hoje em dia com o PDE e o PDDE que é o Programa Dinheiro Direto na Escola, o dinheiro que vem do Governo Federal cai direto nas contas da APM de cada escola. Assim gestor, coordenador e professores, na medida do possível, vão fazendo os planos para adquirir aquilo que a escola necessite. (D14)

De acordo com o portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o PDE aprovado pela Resolução/ CD/ FNDE nº 25 de 24 de maio de 2011 (BRASIL, 2011), e o PDDE, aprovado pela Resolução/CD/FNDE nº 10, de 18 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), são Programas que consistem na destinação anual de recursos financeiros pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento (FNDE), às escolas públicas de educação básica, em caráter suplementar, com o propósito de contribuir para o provimento das necessidades prioritárias das escolas beneficiadas, em especial àquelas que não obtiveram um desempenho satisfatório mensurado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), além de escolas privadas de educação especial. O valor destinado a cada escola é calculado com base no número de alunos matriculados na educação básica, obtidos através do censo escolar do ano anterior.

Porém, apesar do caráter suplementar dos recursos enviados pelo MEC às instituições, entende-se, pelas falas dos gestores, que a secretaria municipal se isenta de sua responsabilidade do apoio financeiro e/ou de materiais, apoiando-se na já existente

assistência que recebem do Governo Federal. Na fala do gerente de gestão da secretaria municipal, nota-se que a orientação dada quando há uma solicitação de materiais é que a escola recorra às verbas do PDE e PDDE para suprir suas necessidades, reforçando ainda mais a afirmação de que o órgão tem se isentado de tal apoio:

> Com relação aos jogos e materiais, isso é como há uma descentralização do capital, geralmente esses jogos requerem capital, então a gente sugere às vezes, nós não damos os nomes dos jogos ou materiais, mas nós sugerimos que as escolas adquiram dentro do seu próprio PDE mesmo, do PDDE, para adquirir esses materiais para que sejam utilizados. (G1)

Outra questão a ser analisada no processo de ampliação se refere ao apoio da direção e coordenação no que tange à prática pedagógica do professor. Para essa questão, 19 gestores e coordenadores afirmaram que acompanhavam constantemente o trabalho realizado pelo professor, fornecendo orientações, capacitações e todo o material de que os professores necessitavam para a realização do seu trabalho, 8 responderam que a função de diretor/a estaria mais nas questões administrativas da escola, porém os coordenadores forneciam todo o tipo de apoio de que precisavam.

Dentre os professores, 14 responderam que não existe nenhum apoio ao seu trabalho por parte da escola, que cada professor trabalha por si, se esforçando para buscar novas formas de trabalhar. A fala de um(a) professor(a) aponta que nem mesmo os professores iniciantes, que ingressaram posteriormente à chegada do Programa na escola, recebem qualquer tipo de apoio pedagógico:

> Nada, nada. Me falaram apenas, você vai ficar na primeira série. No momento eu fiquei meio assim, gente o que é que eu vou dar, eu não sei nem por onde começar. Porque como eu falei pra você, eu nunca tinha lecionado. Aí, eu por minha conta, pela minha curiosidade, procurando até por ser iniciante, como é que eu poderia programar minhas aulas na primeira série, fui pesquisando na internet e com os colegas. (P11)

Em relação aos gastos com materiais, de acordo com os professores, ficam na maior parte das vezes por conta do próprio professor, a escola até fornece de vez em quando, mas, ainda assim, mediante pedido do professor e mesmo assim sempre em quantidade insuficiente, conforme ressalta a fala a seguir:

> Se eu preciso de cópia, eu tenho que tirar do meu bolso. Então eu gasto 20, 30 até 40 reais de cópia. Eu tiro do meu bolso, porque a escola me cobra pra tirar cópia. Outras escolas eu não sei, mas aqui é cobrado do professor. Aí precisa de lápis, caderno. Às vezes tem, às vezes não tem a maioria das vezes não tem. Em relação a esses materiais didático-pedagógicos a dificuldade é muito grande. (P3)

A fala de P3 representa a afirmação da maioria dos professores de que não existe apoio da escola, no que tange ao fornecimento de materiais, o(a) professor(a) faz menção

aos gastos que ele(a) tem com materiais que deveriam ser de responsabilidade da escola, porém, como a escola não cumpre com o seu papel, - nesse caso nem com o mínimo, o professor acaba tendo que prover tais materiais para viabilizar seu trabalho. Ainda nesse sentido, o desabafo abaixo revela mais uma vez a inexistência do apoio material, tanto da instituição escolar, quanto da secretaria municipal, e reafirma que o investimento necessário ao processo de alfabetização das crianças acaba ficando por conta dos(as) professores(as):

> Olha, eu vou te falar a verdade, na primeira série, eu acho que a escola e a secretaria como um todo, deveriam ajudar mais, porque é alfabetização, não deveria depender tudo do professor, o professor gastar, investir sozinho nessa alfabetização. Porque eles pensam em comprar muita coisa para o pré, então deixam a desejar para a primeira série porque é alfabetização (P20).

Ainda sobre o apoio fornecido pela escola, 9 professores responderam que a escola costuma dar o apoio na medida em que o professor busca esse apoio e que isso acontece raramente. P24 diz que costuma receber todos os materiais de que necessita, porém, afirma: “eu sei que tudo que eu precisar eu chego aqui, digo o que eu estou precisando, e recebo. Agora eu não sei se é assim pra todos os professores porque eu peço, mas tem gente que não procura”.

As falas de P3 e P24 nos remete a outra reflexão, de que, com a descentralização do capital por parte do MEC, cada escola trabalha o dinheiro da maneira que melhor convém, dependendo unicamente da gestão da escola fornecer ou não, aos professores os materiais necessários ao seu trabalho, ou transferir a responsabilidade ao próprio professor. P24 em sua fala também faz refletir sobre as diferenças que existem nas relações dentro de uma mesma instituição, quando diz não saber se todas as professoras recebem os materiais de que necessitam, deixando claro que, em sua escola, a distribuição de materiais depende da solicitação do professor e não das necessidades da turma. E, por fim, constata-se por meio da fala de P20 que existe uma diferença no fornecimento de materiais em relação aos diferentes níveis de educação, tais como, educação infantil e ensino fundamental, quando declara que sua escola compra muitas coisas para o pré e deixa a desejar no apoio às primeiras séries, por se tratar de uma série de alfabetização.

A efetivação de um programa só se estabelece a partir do momento em que hajam mudanças trazidas por suas determinações, por exemplo, um programa destinado à educação precisa trazer mudanças no sistema educacional, e tais mudanças só existem se existirem mudanças nas práticas educacionais. Em relação às mudanças na prática pedagógica, pergunta destinada aos 28 professores das primeiras séries das escolas pesquisadas, 17 disseram que apesar de saberem da necessidade de trabalhar com atividades mais lúdicas em função da idade das crianças, afirmaram que não houve

nenhuma mudança em suas práticas, especialmente porque as cobranças em relação à aprendizagem continuam as mesmas e isso impossibilita uma prática adequada, pois a turma precisa dar conta de uma série de conteúdos do ensino fundamental, além da preocupação e cobranças constantes em relação à alfabetização da criança, situação que não havia na educação infantil. Sobre isso, os(as) professores(as) dizem:

> Eles falam que essa primeira série é o antigo pré III e que precisa trabalhar diferente, mas só que eles cobram a gente, cobram direto. Eles querem a criança lendo, alfabetizada mesmo, lendo e escrevendo e tudo. Sendo que é uma criança pequena de 5 ou 6 anos. Não tem condições de alfabetizar porque a sala é muito cheia também, eu estou com 36 alunos agora. (P19)

> Eu acabo abrindo mão do lúdico, porque a cobrança também, é que a criança tem que escrever. Pedem isso, tem que pelo menos saber a letra cursiva, então você acaba deixando de brincar pra ficar no quadro com eles, porque eles são pequenos e precisam ter noção de copiar, de escrever, então acaba que o lúdico fica de lado. (P15)

Na fala de P19, fica evidente que apesar do(a) professor(a) compreender a necessidade de realizar um trabalho diferenciado em função da idade da criança, as cobranças em relação ao resultado na alfabetização, além das especificidades do ensino fundamental, entre elas, a questão do número de alunos por turma, acabam por inviabilizar um trabalho adequado à criança de 5 e 6 anos. Já P15, além de reafirmar a existência de uma preocupação exacerbada nas questões relacionadas à prática de escrita, afirma a ausência das atividades que envolvem o brincar, demonstrando que a busca pela aprendizagem da leitura e da escrita nas turmas de primeira série é tão cobrada dos profissionais, que os mesmos acabam por privar suas crianças da atividade mais apropriada para a sua idade que é o brincar. De acordo com os sujeitos, essa cobrança por resultados na alfabetização da criança, faz com que seja impossível uma mudança significativa em sua prática pedagógica.

É necessário atentar nesse momento para a questão levantada por P15, que representa a afirmação da maioria dos professores, que o lúdico acaba ficando de lado no seu cotidiano com as crianças, em função das cobranças por um resultado especificamente em relação à alfabetização da criança. O MEC inclusive orienta para tal questão, quando em um dos seus documentos apresenta o texto "*O brincar como um modo de ser e estar no mundo"* de Ângela Meyer Borba, no qual a autora afirma que "os processos de desenvolvimento e de aprendizagem envolvidos no brincar são também constitutivos do processo de apropriação de conhecimentos". (BORBA, 2006. *In*: BRASIL, 2006b p. 39). Sendo assim, a partir do brincar, a criança tem a possibilidade de se apropriar de conhecimentos diversos além de desenvolver habilidades nos âmbitos da cognição, das linguagens oral e escrita, além de elaborar seus conceitos e valores a partir de atividades

que envolvem a interação com outros indivíduos. A postura dos(as) professores(as) de privar a criança de 5/6 anos de idade da atividade de brincar é, portanto, uma privação do direito de aprender, ou pelo menos, uma maneira de dificultar seu processo de aprendizagem.

Ainda na questão das modificações, 9 professores responderam ter modificado suas práticas, porém o que se percebe é que as mudanças são muito pequenas e geralmente restritas às questões comportamentais dos profissionais que relatam ter mais paciência, carinho e amabilidade com a turma, pois, com as crianças cada vez mais novas no ensino fundamental, é necessário uma maior atenção para tais questões. Alguns poucos relatam também a inclusão de atividades mais lúdicas, com histórias, muita leitura, brincadeiras, mas também afirmam que suas atividades ficaram restritas às salas de aula por falta de espaço externo e como as salas são bem numerosas até atividades que envolvem as brincadeiras são bem limitadas.

O esclarecimento aos pais sobre o Programa e as mudanças no ensino fundamental, de acordo com os sujeitos, ficou sob a responsabilidade da escola, cada uma de sua maneira se encarregou em realizar as ações de esclarecimento. De acordo com 42 participantes da pesquisa, as informações foram repassadas aos pais por meio de reunião realizada no início do ano letivo e posteriormente os pais que não compareceram à reunião foram informados individualmente pela secretaria da escola, ou mesmo pelos professores e/ou coordenadores, 6 responderam que não houve reunião para esclarecimentos, mas todos os pais foram informados individualmente no ato da matrícula e 9 não souberam responder a questão.

A implantação do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental requer também alguns cuidados na questão do preparo da escola no seu espaço físico e adequações nos mobiliários para atender a criança de seis anos nesse nível de ensino. Para esta questão, 46 dos 57 sujeitos participantes da pesquisa responderam que não houve nenhuma reforma no espaço físico, porém, afirmaram que cada escola buscou à sua maneira, adaptar os espaços que seriam ocupados pelas primeiras séries. Alguns responderam que houve uma tentativa de manter as primeiras séries nos mesmos espaços ocupados pela educação infantil, porém, logo precisaram das salas e mudaram as crianças novamente para a parte em que funciona o ensino fundamental. Em algumas escolas, as primeiras séries foram divididas entre os espaços da educação infantil e os espaços do ensino fundamental.

A falta de reformas nos espaços físicos das escolas obrigam as instituições, cada uma à sua maneira, a realizarem adaptações conforme as suas condições. Essas adaptações feitas no improviso trazem para a escola problemas diversos, inclusive de relacionamento entre os profissionais, na medida em que desencadeia, para o cotidiano escolar, diferenças

no atendimento às crianças e condições de trabalho ao professor. Atentando para tais questões temos:

> Agora deixa eu fazer uma observação aqui. O horário de saída é que eu acho meio complicado. Porque a primeira série lá do fundo, da outra professora, apesar de estar junto com a educação infantil, ainda é primeira série e ela não acompanha o horário que eu saio. Porque ela sai junto com a educação infantil que é 10h45min e eu junto com o ensino fundamental que é 11h15min com os meus alunos. (P20)

A fala de P20 representa um descontentamento por parte do(a) professor(a) em relação à diferença de tratamento entre ele(a) e a outra professora, porém, as diferenças relatadas pelos sujeitos durante as entrevistas vão, além da dinâmica da hora de saída dos alunos, mas também aos horários de lanche, de recreio, de brincadeiras, bem como a ocupação dos espaços da escola, o uso dos sanitários pelas crianças, entre outras questões, pois, enquanto algumas crianças ficavam junto com a educação infantil, e assim adquirem o direito de utilização dos espaços das crianças pequenas, outras, que também são pequenas, tinham toda a sua rotina realizada junto com os alunos maiores do ensino fundamental.

Alguns sujeitos responderam que a escola recebeu alguns mobiliários já adequados para o tamanho das crianças, mas em quantidades insuficientes para atender a todas as primeiras séries, portanto, em uma mesma escola, tem se que algumas turmas receberam os mobiliários e outras não. Porém, grande parte das escolas permaneceu sem nenhuma adequação nos mobiliários. A falta de um mobiliário adequado prejudica bastante o rendimento dos alunos:

> Está tudo normal ainda, e ainda eles (os alunos) são pequenininhos, ficam com as perninhas penduradas, ficam a maior parte do tempo de joelhos na cadeira, isso tudo prejudica eles, isso tudo a gente sempre está falando da dificuldade de trabalhar assim, numa sala normal. (P23)

A falta de reformas e a inviabilidade nas adaptações para todas as salas de primeiras séries se justificam, primeiro por falta de verbas e depois por uma série de questões que independem apenas da vontade do gestor de uma escola:

> Primeiro não há verbas. Segundo, a escola é patrimônio da cidade e as salas não foram construídas pensando nisso, ou seja, vem sim a normatização, ou seja, a lei, a escola precisa cumprir as determinações, mas ela (a escola) não está adequada para isso. Agora, a adequação vai vir com as novas escolas, as que forem construídas a partir daí, você tá me entendendo, as que já existem, como a nossa não tem como mexer. Por exemplo, olha a sala, é pequena, aí você coloca aquelas mesinhas pequenas, coletivas e ocupa todo o espaço, o professor e as crianças ficam sem circulação, aonde fazer a roda? E a rotina da criança? Eu posso até trocar, mas e aí? À tarde eu coloco esse material, mas e de manhã? De manhã são adolescentes que estudam aqui, e à noite que são adultos. (D3)

D3 afirma conhecer todas as orientações sobre as adaptações necessárias nas salas de aulas das primeiras séries, porém, justifica a falta das adequações, de diversas maneiras. Um dos exemplos citados é que a mesma sala de aula é ocupada em um período por uma turma de primeira série do ensino fundamental I. Já nos outros períodos por crianças e adolescentes do ensino fundamental II e no período noturno por adultos que estudam na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ainda de acordo com D3, "Não houve adequação nenhuma, houve adequação aonde? No papel, entendeu? Na escola não houve".

Diante dos dados apresentados pelos sujeitos da pesquisa, percebe-se que, referente à fase de implementação do Programa, não houve empenho, tanto por parte da secretaria municipal, quanto das instituições escolares, em fornecer o apoio necessário ao processo de ampliação do ensino fundamental, especialmente considerando a ausência de adequações nos espaços físicos das escolas, de apoio técnico, de orientação pedagógica e de distribuição de materiais aos professores no processo de implementação da ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos. Já em relação aos professores, ainda que se percebam alguns esforços em determinados professores, a maioria sucumbe às dificuldades enfrentadas no cotidiano e se respaldam na justificativa de um sistema falho para o não atendimento às necessidades dos alunos. O respaldo para tal afirmação está no fato de que apenas 9 dos 28 professores entrevistados responderam ter modificado sua práticas, ainda assim, foram modificações mínimas perto do necessário para o estabelecimento de uma mudança real.

AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DO PROGRAMA DE AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ-MS

Entende-se Fase de Avaliação e Acompanhamento àquela que sucede a Fase de Implementação. Para este estudo, consideramos, a partir de 2010, prazo máximo estipulado pela legislação para que todos os sistemas de educação já tenham entrado em conformidade com a Lei 11.274/06 (BRASIL, 2006a).

Em relação à avaliação e/ou acompanhamento do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos, todos os 57 sujeitos da pesquisa responderam não saber ou não existir nenhuma avaliação dos resultados, porém, 12 responderam que apesar de não existir uma avaliação específica referente ao Programa, consideram as avaliações do MEC (Provinha Brasil, Prova Brasil) que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) como forma de avaliar os benefícios do Programa, pois, tais avaliações são componentes do Índice da Educação Básica (IDEB) das escolas.

Diante dos estudos realizados nos documentos do MEC que orientam os processos de implantação/implementação do Programa de Ampliação do Ensino fundamental de Nove Anos, não foram encontradas as orientações referentes a uma avaliação específica em relação ao Programa nas escolas, exceto uma pequena reflexão de que a averiguação dos direitos de aprendizagens garantidos aos alunos será realizada "em nível nacional com dois instrumentos de avaliação relevantes" (BRASIL, 2009a p. 16), a Prova Brasil e a Provinha Brasil.

Em relação à forma de avaliação dos alunos da primeira série, 48 sujeitos responderam que as crianças da primeira série do ensino fundamental são avaliadas tal e qual as crianças da educação infantil, ou seja, por meio de uma ficha avaliativa conceitual, na qual são registrados seus avanços nas diversas áreas do conhecimento. Dos entrevistados, 5 responderam não haver nenhuma forma de avaliação e 4 responderam que as crianças fazem provas periodicamente, elaboradas e aplicadas pela coordenação da escola, porém, as avaliações objetivam apenas o conhecimento do nível da turma em relação às aprendizagens da leitura e escrita, não existe registro nem utilização posterior desses resultados.

Pode se afirmar que a forma de avaliação, pelo menos para a maioria das primeiras séries, segue as orientações do MEC, que determina a partir dos critérios estabelecidos na Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996a) de que a avaliação do desempenho do aluno deve ser contínua e cumulativa, prevalecendo os aspectos qualitativos e não quantitativos do aprendizado de cada criança e principalmente, "que a escola não deve se ater apenas aos aspectos cognitivos do desenvolvimento, pois a reprovação tem impactos negativos, como a evasão escolar e baixa auto-estima" (BRASIL, 2009a p. 16).

Apesar disso, encontramos nos relatos dos profissionais que participaram da pesquisa, uma ideia contrária a tal orientação. A exemplo disso, temos em relação à forma de avaliação:

> Eu achei, assim, que ficou muito prejudicial, por quê? As crianças da primeira série não são retidas, e se eles são do ensino fundamental, eu acho que deveriam ser retidas sim. Porque você passa a criança para a segunda série sem saber nada. Tem criança que não consegue desenvolver, então eu acho que eles deveriam, assim, olhar um pouquinho melhor antes de implantar isso daí (P24).

P24 desaprova a não retenção dos alunos de primeira série. De acordo com sua fala, a promoção automática para a segunda série é prejudicial às crianças, especialmente àquelas que vão para a série seguinte, "sem saber nada". Nesse sentido, pode-se afirmar que no entendimento do(a) professor(a), o objetivo da primeira série está unicamente no aprendizado da leitura e escrita. A fala é importante na medida em que segue em sentido

contrário aos estudos e orientações atuais que a educação e o conhecimento devem ser abordados numa perspectiva de totalidade e considerados em seus múltiplos aspectos e diversas áreas do conhecimento, e nessa perspectiva não é possível uma criança após os 200 dias letivos, concluir a primeira série sem saber nada.

Sobre a forma de participação e acompanhamento da secretaria municipal de educação nas adequações dos documentos da escola (PPP, RE e Currículo), 39 sujeitos responderam que, de acordo com a necessidade da escola, a secretaria está sempre presente na escola dando apoio e as orientações necessárias por intermédio dos técnicos educacionais, especialmente nas questões burocráticas, porém, 5 deles responderam que apesar de os técnicos estarem presentes na escola, sua participação na reelaboração dos documentos não é efetiva, geralmente a secretaria envia para a escola um modelo que se pretende e quando o documento está pronto é enviado para apreciação e aprovação dos técnicos; se não estiver de acordo, retorna para a escola para ser reelaborado. Dos entrevistados, 18 responderam não ter conhecimento ou nunca ter participado de tais momentos na escola, portanto, não sabem responder sobre a participação da secretaria municipal na reelaboração desses documentos.

As respostas dos participantes apontam que a secretaria se faz presente na reelaboração dos documentos escolares através da presença dos técnicos educacionais que estão sempre presentes na escola, especialmente nas questões burocráticas, porém, as respostas também deixam evidente que a participação dos técnicos da secretaria municipal nos momentos de reelaboração de tais documentos não acontece de forma a proporcionar um estudo aprofundado ou ainda uma interação entre os profissionais da escola e/ou discussão das necessidades reais da comunidade escolar, geralmente, os documentos já vêm prontos, ou com um modelo a ser seguido. Assim, apenas as alterações burocráticas são realizadas a portas fechadas e/ou em reuniões de alguns integrantes dos representantes escolares, geralmente coordenação, direção, secretaria escolar e, às vezes, membros dos colegiados e APM.

Quanto à existência de um acompanhamento do trabalho do professor por parte da secretaria municipal de educação, 39 sujeitos responderam que não existe nenhum acompanhamento da secretaria em relação ao seu trabalho, 8 responderam que existe um apoio do técnico à escola, porém, não há nenhum acompanhamento em relação ao trabalho do professor, 1 respondeu que esse acompanhamento existe, porém fica à cargo dos técnicos educacionais. Sendo assim, esse apoio acontece de diversas maneiras, alguns estão em contato direto com os professores, outros se limitam ao contato por intermédio dos coordenadores e 9 sujeitos responderam que a secretaria municipal está sempre presente acompanhando o trabalho do professor, inclusive nas salas de aula, auxiliando o

professor em suas dificuldades. Porém, 3 desses 9 sujeitos afirmam que esse apoio é dado especialmente aos professores das séries que participam das avaliações do MEC, ou seja, às segundas, quintas e nonas séries.

Aqui se percebe que apesar da secretaria estar presente na instituição escolar na presença dos técnicos educacionais, sua presença é sentida mais como um apoio burocrático à instituição e não como um apoio à prática dos professores da escola, pois, 47, ou seja, a maioria dos participantes, afirmaram que não existe acompanhamento da secretaria em relação ao trabalho do professor, e ainda dentre os que responderam ter um acompanhamento, alguns ainda admitem que a assistência maior é dedicada àquele professor cuja turma participará das avaliações do MEC.

Já em relação ao apoio e acompanhamento do trabalho do professor por parte da coordenação e direção da escola, 25 sujeitos responderam que há um acompanhamento, mas apenas por parte da coordenação, pois, a direção está mais envolvida com as questões administrativas da escola, 15 responderam que existe um acompanhamento por parte dos coordenadores, porém, é um acompanhamento esporádico, quando há necessidade e mediante solicitação do professor, 9 responderam que tanto a coordenação quanto a direção acompanham seu trabalho constantemente e 7 responderam que não existe nenhum acompanhamento por parte da coordenação nem da direção no seu trabalho cotidiano.

As falas dos sujeitos revelam que os coordenadores pedagógicos são os responsáveis por dar assistência e acompanhar o trabalho do professor, a direção da escola por ter outras atribuições, não se envolve nas questões pedagógicas, e mesmo quando se fazem presente de alguma maneira na sala de algum professor, sua presença se justifica na existência de algum problema. Sobre isso, os(as) diretores(as) afirmam:

> Isso não é nem minha função porque eu sou o Diretor (a) Administrativo da escola, claro que também tenho responsabilidades com o pedagógico, mas os coordenadores pedagógicos estão aí para isso, até porque você sabe o diretor aqui é meio sozinho e tem muita coisa pra fazer. (D4)
>
> Porque às vezes a gente nota uma sala mais agitada, então a gente procura estar conversando com o professor, o aluno que sai muito da sala de aula, então, na sala a gente já detecta um problema, porque aquele aluno está saindo muito, então a gente procura saber (D6)
>
> Eu só acompanho quando tem algum professor que eu tô vendo que tá dando problema. Quando eu vou é porque... O professor já fica até meio assim, que sabe que se eu estou ali é porque ele está fazendo alguma coisa que eu não estou gostando. (D8)

A afirmação de D4 esclarece que na instituição escolar existe uma divisão de tarefas que é bem definida, a coordenação da escola é quem deve se preocupar com assuntos

pedagógicos, enquanto que a direção se ocupa dos assuntos administrativos e se respalda nas diversas atividades referentes à sua função para justificar sua ausência em relação ao trabalho do professor. Já as falas de D6 e D8 remetem à afirmação de que a direção das escolas tem se envolvido diretamente com o trabalho do professor apenas em casos onde este não esteja correspondendo às suas atribuições, especialmente relacionada ao controle dos alunos em sala de aula. Não há indícios de envolvimento da direção em relação ao trabalho pedagógico realizado pelo professor. A afirmação de um(a) professor(a) confirma as afirmações acima, relatando que a presença da direção em sua sala "é muito difícil. Só mesmo quando eu chamo, ou quando tem algum problema que acontece na sala" (P2).

Já em relação ao apoio dos coordenadores, a maioria dos professores respondeu que existe um acompanhamento, porém, se percebe que esse acompanhamento não ocorre de maneira sistemática e constante, mas de acordo com a procura dos profissionais, ou mesmo nos momentos de conselho escolar, que ocorrem bimestralmente nas escolas, momento quando são apresentados os casos de dificuldades no processo de aprendizagem de cada turma. Porém, em relação ao trabalho cotidiano, a coordenação geralmente atende apenas àqueles que procuram por apoio, ou seja, o apoio não acontece por iniciativa do gestor, mas na medida em que o professor o busca. Sobre isso, P11 diz que "acompanha, mas acompanha porque eu sou cri cri, eu vou atrás, eu pergunto, eu quero... eu corro atrás sabe. Eu não fico parada não, mas falar que vem me procurar, isso não." Essa postura das escolas em relação à forma de apoio pedagógico, no mínimo se distancia das orientações do MEC que apontam a necessidade de ampla discussão em âmbito escolar e formação continuada aos professores.

Sobre a avaliação do trabalho do professor especificamente da primeira série do ensino fundamental, 17 participantes da pesquisa responderam que não há nenhuma forma de avaliar o professor, 17 responderam que existe uma avaliação institucional na qual a categoria professor corresponde à avaliação do trabalho de todo o corpo docente da escola e que não é uma avaliação específica do trabalho individual de cada professor, mas da categoria em geral. Outros 15 disseram que apesar de não existir nenhuma avaliação formal do seu trabalho, existe uma avaliação do professor de acordo com o rendimento de sua turma. Geralmente, o critério de avaliação está na competência do aluno em relação à leitura e escrita e 8 sujeitos não souberam responder sobre a existência de qualquer avaliação sobre o seu trabalho.

Quanto às exigências em relação ao rendimento dos alunos da primeira série do ensino fundamental, 50 sujeitos afirmam que não existe uma exigência formal, até pelo fato de que as crianças da primeira série não são retidas, porém, dizem que existe uma constante cobrança para que as crianças saiam da série lendo e escrevendo. Outros 5

sujeitos responderam que existe a exigência em relação à alfabetização das crianças, e se justificaram considerando que no início do ano seguinte as crianças enfrentariam a Provinha Brasil, avaliação do MEC para as crianças que estão na segunda série; 2 responderam que existe uma cobrança em relação à alfabetização das crianças, pois a escola fornece todo o material e condições necessárias ao trabalho do professor. A esse respeito, temos a afirmação de um(a) diretor(a):

> Ah, eu cobro, eu cobro delas, tanto das coordenadoras como das professoras, porque é a base, é o alicerce, então, independente de ser efetivo ou não, elas têm que fazer o trabalho delas. Elas têm por obrigação ensinar, elas têm que fazer, é o mínimo exigido que as crianças saiam lendo e escrevendo, eu exijo. Se eu dou todo o material, se eu disponho todo o recurso pedagógico, eu quero retorno... Ah, eu pressiono, eu pressiono e não me intimido em momento algum, se eu tiver que fazer uma advertência por escrito. (D13)

Dentre tantos relatos que vão nessa mesma direção de cobranças em relação ao resultado medido pela alfabetização dos alunos, a fala de D13 se evidencia, pois, diversos são os problemas advindos de seu depoimento. Em um primeiro momento poderia se questionar as afirmações, "eu cobro, eu exijo," uma vez que cobranças e exigências devem vir posteriores a uma orientação, e vimos até o momento da pesquisa que não houve orientação realizada quanto ao trabalho do professor. Ainda que se tenha em mente que todo professor precisa saber quais são suas atribuições, pode-se questionar também que o trabalho do professor, especialmente das primeiras séries, não se limita à questão do ensinar a ler e escrever, ainda que seja o um conteúdo essencial do trabalho a ser realizado. A fala de D13, nesse sentido, desrespeita a individualidade de cada criança ao querer que todas saiam alfabetizadas da primeira série, além disso, desrespeita uma das orientações do MEC quando em seus documentos afirma: "é importante lembrar que a maioria das crianças necessita de mais de duzentos dias letivos para consolidar essas aprendizagens [...]" e orienta, "[...] que os três anos iniciais constituam-se em um período destinado à construção de conhecimentos que solidifiquem o processo de alfabetização e de letramento" (BRASIL, 2009a p. 17). Fica claro, portanto, que a alfabetização da criança deve ser trabalhada e consolidada durante os três primeiros anos do ensino fundamental e não um resultado a ser exigido já na primeira série.

Ainda há que se considerar a afirmação "eu dou todo o material, disponho de todo o recurso", pois as respostas dos professores participantes desta pesquisa referentes ao apoio material recebido tanto da parte da secretaria municipal quanto das instituições escolares, vão em direção contrária a tal afirmação, e ainda que ao professor seja fornecido todo material didático-pedagógico, isso não bastaria para que o mesmo conseguisse alfabetizar todas as crianças da turma. Acreditar em tal possibilidade seria no mínimo excluir as diferenças de cada criança, que cada criança é um ser único e assim sendo cada

uma tem seu tempo, têm ritmos diferentes para os seus aprendizados, Cecília Goulart, afirma que "Não se pode esperar que todas as crianças aprendam tudo que lhes é falado, ao mesmo tempo" (GOULART, 2006 *In:* BRASIL, 2006b p.92).

Além disso, os materiais didático-pedagógicos são apenas parte das necessidades para a realização do trabalho do professor, ainda há que se pensar nas condições de estrutura física, ambientes adequados, orientação e formação continuada dos profissionais, enfim, tantas outras questões que precisam ser consideradas em se tratando de condições de trabalho, incluindo aí as condições psicológicas envolvidas na fala de do(a) diretor(a) ao afirmar "eu pressiono, eu pressiono e não me intimido em momento algum, se eu tiver que fazer uma advertência por escrito". A fala proferida pelo(a) diretor(a) faz pensar que os professores sofrem constante pressão de sua parte, inclusive com ameaças de advertências para os que não cumprirem com suas exigências.

Quanto à sistematização dos resultados e rendimento dos alunos, 27 pessoas responderam que não existe, pois as fichas avaliativas são entregues aos pais dos alunos no fim do ano, 5 responderam que não existe nenhuma maneira de sistematizar o rendimento dos alunos, uma vez que não existe uma avaliação formal para as crianças da primeira série, 10 responderam que a única forma de sistematização é que as fichas ficam arquivadas na escola para consultas dos coordenadores e professores, especialmente os que vão receber as crianças na série seguinte, 2 responderam que existe uma sistematização por parte da escola, pois as informações das fichas avaliativas são registradas em atas que ficam na escola para posteriores consultas e 8 responderam que desconhecem a existência de qualquer forma de sistematização por parte da escola ou da secretaria municipal.

As respostas para esta questão referem-se a uma sistematização dos resultados das crianças especificamente das primeiras séries, pois, referente às demais séries do ensino fundamental, existe a sistematização através de um sistema municipal informatizado onde todos os professores registram as presenças, ausências e notas de cada aluno, além dos conteúdos trabalhados em cada uma das disciplinas que compõem as séries de ensino.

As respostas indicam para uma inexistência de sistematização sobre qualquer aspecto do desenvolvimento das crianças, posto que as avaliações sejam realizadas por meio de uma ficha conceitual e que são destinadas aos pais das crianças no final do ano letivo. Porém, essa ficha avaliativa foi digitalizada e incluída nos sistema municipal no ano de 2014, portanto, atualmente as informações sobre o rendimento dos alunos, não apenas das primeiras séries, mas também da educação infantil, ficam registradas no sistema municipal.

Em relação à avaliação dos sujeitos da pesquisa do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos, 4 sujeitos não souberam responder sobre a questão, 35 aprovam o Programa, porém, concordam que foi implantado/implementado de maneira inadequada. Afirmam que a escola precisa ainda cuidar de questões como as adequações nos mobiliários, espaço físico e a capacitação dos professores, especialmente os que estão atuando em salas de primeira série que precisam de um apoio maior para realizar um bom trabalho. O principal benefício do Programa de acordo com esses sujeitos é a questão da obrigatoriedade da matrícula da criança de 5 e 6 anos, pois, anteriormente, os pais não tinham consciência da importância da escola na vida dos filhos dessa idade. Dos entrevistados, 18 sujeitos desaprovam o Programa, alegando principalmente a questão da falta de estrutura das escolas para receber crianças tão pequenas no ensino fundamental. De acordo com esses sujeitos, o Programa chegou à escola desconsiderando todas as necessidades da criança, seja em relação ao espaço, mobiliário, rotina, enfim, o Programa chegou na forma do "cumpra-se", sem que os profissionais tivessem a oportunidade de questionar, opinar ou ao menos se interar das mudanças antes da sua implementação.

Os dados sobre as ações realizadas em função do Programa revelam que no processo de ampliação do ensino fundamental, o município se preocupou mais com as questões burocráticas da ampliação do que com as mudanças em âmbito prático, pois, as ações realizadas estão ainda muito distantes das recomendações do MEC no que tange ao apoio material e pedagógico aos educadores, às adaptações nos espaços escolares para receber as crianças de 5 e 6 anos no ensino fundamental e à prática pedagógica. Revelam ainda que, apesar de existente, a política de formação continuada é escassa e descontextualizada ao fazer pedagógico do professor, ou seja, não proporciona aos profissionais um suporte teórico na busca de conhecimentos que os auxiliem na reelaboração de suas propostas pedagógicas frente à nova realidade da escola.

Ainda no que se refere aos dados, ou a ausência deles, a especificidade do município de Corumbá-MS enquanto região fronteiriça, ainda que não tenha sido objeto de análise da pesquisa, não aparece em nos relatos de nenhum dos 57 profissionais entrevistados, remetendo à conclusão de que esse diferencial não foi relevante nem mereceu atenção nas ações realizadas no processo de ampliação do ensino fundamental. Todas as pontuações até aqui nos permitem reafirmar que o processo de ampliação do ensino fundamental, no município de Corumbá-MS, assim como em âmbito federal e estadual, como exposto nos capítulos anteriores, antes de objetivar uma melhoria na educação, se configura como mais uma estratégia de consonância com as políticas nacionais e internacionais voltadas para a educação de países periféricos. A ampliação do ensino fundamental, ainda que em âmbito escolar já esteja como concretizada, ainda apresenta muitos desafios que devem ser

superados na busca de uma educação pautada nos compromissos com uma educação de qualidade e equidade, tal como propagam os documentos estudados. A seguir, o trabalho segue para a última etapa realizando as considerações finais do estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo estudar o processo de ampliação do ensino fundamental determinado pela promulgação da Lei 11.274/06 (BRASIL, 2006a). O foco central do estudo foi a análise crítica nos processos de implantação e implementação do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental de Nove anos nas escolas do município de Corumbá em Mato Grosso do Sul. Para isso, foi necessário focar o estudo em algumas questões importantes que permitissem a compreensão do Programa para além da aparência, descortinando sua essência e desvelando as especificidades que determinam uma política de ampliação da educação básica.

Já no primeiro capítulo os estudos empreendidos evidenciam que a compreensão das mudanças no capitalismo contemporâneo seria essencial na busca de respostas para as determinações no campo educacional, posto que, a dinâmica de crescimento do modo de produção capitalista caracterizado pela divisão da sociedade em classes e sempre em busca da sua real necessidade - o capital -, acaba por determinar também as relações sociais, relações essas que são conflituosas, com suas bases estabelecidas a partir das lutas de classes, das desigualdades sociais, da hegemonia de poucos países dominantes sobre a maioria de países dominados. Sendo assim, não se pode compreender uma política social, tal como é uma política educacional sem que se considere a totalidade e a contextualização histórica em que a mesma foi construída.

Assim, na busca de atingir o objetivo específico de analisar no contexto da mundialização como se deu a Reforma da Educação básica e sua manifestação nas políticas educacionais, as discussões estabelecidas no primeiro capítulo do trabalho constroem suas bases teóricas a partir das obras de Marx (1987), Mészáros (2009), Chesnais (1996), Soares (2003), Melo (2004), Jacomeli (2004), Saviani (2008), além de outros autores que ajudam a esclarecer o quanto o processo de mundialização financeira vivido pelas sociedades e as relações estabelecidas entre os governos nacionais e internacionais influenciam nos processos de gestão pública e nas políticas domésticas dos países periféricos como o Brasil. Além dos autores citados, o primeiro capítulo ainda tratou e explicitar o quanto as conferências mundiais de educação também são responsáveis nas definições das metas educacionais do país, na medida em que condicionam as políticas de empréstimos e financiamentos, ao atendimento das metas do Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), dentre outros organismos multilaterais do capital e principais financiadores desses encontros e conferências que tanto influenciam, no direcionamento das políticas do país, especialmente a partir da década de 1990.

Na busca de garantir no estudo os objetivos específicos de discutir a interlocução dos diferentes atores da política educacional com o Estado acerca do Programa, bem como de analisar a interseção das políticas educacionais do governo central e local, o segundo capítulo deste trabalho se propôs a apresentar o Programa de Ampliação do Ensino Fundamental de Nove anos, bem como relacioná-lo com as legislações educacionais atuais no país, mais uma vez, percebeu-se a necessidade de realizar um breve resgate histórico nas legislações nacionais anteriores, especificamente nos 40 anos que abarcam desde a década de 1960 à década de 2000 para possibilitar a compreensão dos determinantes legais que culmina no estabelecimento de mais um ano de escolarização tendo em vista que a ampliação da garantia e obrigatoriedade se revelou como uma constante nas legislações, e ganha um destaque especialmente na década de 1990. Os estudos realizados nas legislações nacionais, estaduais do Mato Grosso do Sul, e as especificidades locais no município de Corumbá, revelaram que as esferas se coadunam no que tange às questões legais da ampliação do ensino fundamental.

Os apontamentos em relação às legislações caminham no sentido da afirmação de que o país consolida em seus documentos legais os conceitos e ideologias dos países hegemônicos, na medida em que busca sempre estar em consonância com as metas estipuladas nas conferências mundiais para a educação, especialmente no que se refere à educação básica.

A ampliação do ensino fundamental requer ações que vão muito além do acréscimo do tempo na escola, ou da antecipação da idade da criança no ensino fundamental. É necessária uma série de ações, tanto na práxis dos gestores e educadores para que o aumento no tempo de escolaridade possa contribuir com o processo de formação da criança, quanto nas modificações e atenções no atendimento físico às crianças que a partir da determinação da lei passaram a frequentar a escolas mais cedo.

Assim, são necessárias algumas ações administrativas que exigem estudos e reflexões coletivas, inclusive com a participação de toda a comunidade escolar, tais como as adequações e reelaborações nos documentos escolares. A exemplo disso, temos o Projeto Político Pedagógico da escola, o Regimento Escolar, o Currículo Escolar, que nesse momento devem ser analisados e reelaborados para atender às novas demandas. A ampliação do ensino fundamental requer também atenção para os espaços escolares que devem ser pensados para a inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental, exigem, por exemplo, adaptações nos espaços físicos da escola, nos mobiliários, materiais didáticos e principalmente, uma mudança na prática pedagógica, na qual os gestores ocupam um papel fundamental no sentido de orientar para uma reflexão e reelaboração da práxis a fim de não transformar essa transposição de um nível para outro em uma

ruptura para a criança. Nesse sentido, é fundamental que a gestão promova ações de formação continuada aos professores a fim de possibilitar tais mudanças em suas práticas pedagógicas.

Os dados apresentados a partir das análises das entrevistas dos sujeitos da pesquisa permitem algumas constatações sobre a ampliação em âmbito empírico dentre as quais destaca-se que, no município de Corumbá-MS, a ampliação se concretizou no que se refere às questões legais e burocráticas, porém, na prática a evidência é de que a ampliação foi realizada sem que houvesse um planejamento adequado que assegurasse de fato a qualidade no processo de ampliação do ensino fundamental.

No que tange às alterações nos documentos escolares tais como o Projeto Político Pedagógico e Regimentos Escolares, as respostas nos levam a afirmar que apesar de terem sido realizadas na maioria das escolas, tais alterações foram feitas sem a participação dos profissionais como um todo, mas sim, a partir de algumas reuniões em pequenos grupos de representantes dos vários setores da escola, como as Associações de Pais e Mestres (APM) e Colegiados Escolares (CE) além dos coordenadores e gestores das escolas, e que em geral as alterações não são realizadas em processos de discussão e reflexão sobre as mudanças necessárias na prática educacional e sim de forma a priorizar questões técnicas e burocráticas.

Em relação ao preparo das instituições escolares quanto ao espaço físico as respostas nos revelam que não houve reformas e/ou adequações nos espaços físicos das escolas, bem como não houve adequação nos mobiliários da maioria das instituições escolares, e as que receberam os mobiliários ainda revelam que em número insuficiente para atender as turmas de primeira série. Essa ausência de preocupação com o espaço escolar acabou por gerar desigualdades e conflitos entre as instituições e entre os profissionais na medida em que cada escola adotou uma estratégia individual e de maneira improvisada para dar conta de abarcar em seus espaços essa nova demanda.

As questões pedagógicas ficaram solapadas nesse processo, posto que nas afirmações dos profissionais, não houve preocupação por parte da gestão municipal e/ou escolar em fornecer suporte teórico e/ou técnico aos profissionais quanto às mudanças necessárias para uma reelaboração de suas propostas pedagógicas. Sem cursos de formação específica, contando apenas com as escassas formações continuadas realizadas duas vezes ao ano, geralmente no início de cada semestre escolar, realizadas sem um contexto com seu trabalho cotidiano, os professores realizaram as mudanças de acordo com suas próprias concepções pedagógicas, o que acabou por gerar práticas isoladas e diferenciadas entre as escolas e dentro de uma mesma escola, o que incide no aumento das desigualdades de oportunidades no processo de formação dos alunos.

Já o apoio material é inexistente por parte da secretaria, pois, desde os materiais básicos como lápis, borracha, fotocópias, até os materiais de apoio visual como os painéis da sala, são de responsabilidade do professor. Ainda que alguns professores tenham respondido que a escola às vezes ajuda fornecendo alguns materiais, esse fornecimento, além de não ser espontâneo, dependendo sempre da procura por parte do professor, é insuficiente para atender as necessidades das turmas.

Em relação às exigências quanto ao trabalho do professor e ao rendimento dos alunos da primeira série, as respostas revelam que não existe nenhuma exigência formal devido à impossibilidade de retenção da criança na série, porém, existe uma cobrança constante em relação à alfabetização da criança na primeira série, especialmente no aprendizado da leitura e da escrita propriamente, e o respaldo para tal cobrança está na existência da Provinha Brasil, avaliação realizada pelo Ministério da Educação (MEC) no início da segunda série.

Os relatos dos participantes da pesquisa também evidenciam que apesar do Programa já estar estabelecido e considerado efetivado nas escolas, os mecanismos de avaliação e sistematização foram falhos na medida em que não houve durante os processos de implantação e implementação do Programa um acompanhamento e/ou uma maneira única de sistematizar as informações de cada aluno individualmente, assim, cada escola registrou à sua maneira os progressos das crianças. Ainda que em 2014, as fichas avaliativas das crianças das primeiras séries tenham sido incluídas no sistema de gestão educacional do município, e que atualmente as informações sejam sistematizadas, há que se considerar que o Programa foi inserido nas escolas desde 2007, portanto, os registros sobre o rendimento dos alunos dos 7 anos anteriores se perderam em grande parte das escolas, inviabilizando um acompanhamento real do Programa e seus benefícios.

As informações conseguidas através dos estudos teóricos, bem como em âmbito empírico revelam que no município de Corumbá – MS, a idade de ingresso no ensino fundamental é de 5 anos, apesar da Lei 11.274/06, bem como os documentos estudados na elaboração do trabalho todos trazerem a inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental. Porém, no município essa pratica foi pautada em uma Ação Civil Pública movida pelo Ministério Público Estadual que trouxe como réus o Estado de Mato Grosso do Sul e as prefeituras de Corumbá-MS e Ladário-MS, concedendo uma liminar que dá direito à matrícula das crianças que completassem os 6 anos no decorrer do ano letivo de 2007 no ensino fundamental. Assim as matrículas a partir de 2007, ano em que a ampliação foi implantada/implementada no município foram norteadas pelas orientações desse documento, ainda que sem nenhuma discussão que comprove os benefícios da antecipação de mais um ano o ingresso da criança no ensino fundamental.

A Lei nº 11.274/06 (BRASIL, 2006) estabeleceu o prazo máximo de até 2010 para que os sistemas de ensino se adequassem às mudanças, porém, o município de Corumbá-MS, em consonância com o estado de Mato Grosso do Sul, já em 2007 realizou a ampliação do ensino fundamental, uma atitude precipitada que confere ao Programa uma efetivação aparente, posto que não houve tempo para as discussões necessárias referentes às realizações na prática. Assim, o Programa se coloca de maneira impositiva, improvisada e sem as reflexões essenciais para a garantia dos direitos educacionais, pelo menos no que tange à qualidade da educação.

A implantação/implementação do Programa tal como se apresentou no município revelou acima de tudo que a ampliação do ensino fundamental, ainda que já considerada como realizada, ainda apresenta grandes desafios que precisam ser superados para que seja efetivada em âmbito escolar.

As revelações do estudo em geral, portanto, nos respaldam na afirmação de que a política de ampliação, antes de objetivar a melhoria da qualidade da educação, busca a adequação do país às orientações próprias da mundialização do capital.

Importante destacar aqui que apesar das conclusões trazidas pela pesquisa, a política de ampliação do ensino fundamental, buscando a universalização da educação ampliando a garantia de educação para todos, revela, dialeticamente, um ganho para a classe trabalhadora. Assim, não pretende-se aqui desvalidar o Programa, tampouco, o considera-lo irrelevante, ao contrário, a importância de programas como este está na sua capacidade de produzir contradições. Vimos na introdução deste trabalho que e é captando as contradições do fenômeno que se chega à sua realidade. Consideramos que as mudanças essenciais na educação só serão possíveis a partir da compreensão ampla do fenômeno, superando a aparência para se chegar à sua essência.

Todo estudo que se finda traz para o pesquisador a sensação de dever cumprido, a alegria de ver que seus objetivos para a pesquisa foram alcançados. Porém, a satisfação da finalização do trabalho vem também acompanhada da estranha sensação de que o estudo poderia ter dado passos mais largos. Essa sensação nos acompanha nesse momento, especialmente em questões importantes relacionadas ao financiamento da educação no que tange ao Programa de Ampliação. Durante a coleta de dados, percebemos que muitos dos sujeitos da pesquisa têm a clareza das necessidades da escola, especialmente nas modificações em seus espaços físicos, adequações dos espaços e mobiliários a serem ocupados pelas crianças, sentimos a angústia de professores que, mesmo sem condições, acabam por dispor do seu orçamento para garantir ao menos os materiais básicos para os seus alunos. Na busca de respostas especialmente junto aos gestores, descobrimos que o financiamento da educação ainda é uma incógnita até mesmo para quem está na

função de gerir o dinheiro. Nesse impasse, os estudos mais aprofundados referentes ao financiamento para o processo de ampliação do ensino fundamental são necessários.

Além disso, tanto os documentos da ampliação do ensino fundamental, quanto este estudo não deu conta de abarcar todos os aspectos da inclusão da criança de seis anos, ou de cinco, como aconteceu no município de Corumbá, diante disso, existe a necessidade de novos estudos que se dediquem a trabalhar sobre as questões aqui pontuadas.

Finalizamos o estudo, cientes de que o Programa de Ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos aqui descortinado, apesar de considerado implantado/implementado na rede municipal de Corumbá-MS, ainda se apresenta com desafio na garantia dos direitos educacionais, carecendo especialmente de condições objetivas para sua consolidação.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública.** 3 ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BARROS, Valter Mangini. **Potencialidades sul-mato-grossenses.** 2 ed. – Campo Grande, MS: Editora Oeste, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 1988. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm > Acesso em: 16/04/2014.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB nº. 9.394/1996** de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996a. Disponível em< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 16/04/2014.

_____. **Lei nº 9.424/1996.** De 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, DF, 1996b. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm > Acesso em: 14/02/2015.

_____. Ministério da Educação. **Lei 10.172/2001** de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_lei10172. pdf > . Acesso em: 09/08/2013.

_____. MEC/SEB/DPE/COEF. **Ensino Fundamental de Nove Anos:** Orientações Gerais. Brasília: MEC, 2004a. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf > . Acesso em: 09/08/2011.

_____. MEC/SEB/DPE/COEF. **Ampliação do Ensino Fundamental de Nove anos:** Relatório do programa/ Secretaria da Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, 2004b. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/efrelatoria2.pdf >. Acesso em: 14/02/2015

_____. **Lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005.** Altera os artigos. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF, 16 de maio de 2005a. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004- 2006/2005/Lei/L11114.htm > . Acesso em: 20 de outubro de 2013.

_____. MEC/SEB/DPE/COEF. **Ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos:** 2º Relatório do Programa/ Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, 2005b Disponível em < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/efrelatoria2.pdf > Acesso em: 09/09/2013.

_____. MEC/CNE/CEB. **Resolução nº 3/2005.** Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília, DF, 2005c. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf >. Acesso em 09/01/2014.

_____. MEC/CNE/CEB. **Parecer nº 6/2005**. Reexame do Parecer CNE/CEB 24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília, DF, 2005d. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006_05.pdf >. Acesso em: 09/01/2014.

_____. MEC/CNE/CEB. **Resolução nº 18/2005.** Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Arts. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996. Brasília, DF, 2005e. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb018_05.pdf > Acesso em 09/01/2014.

_____. **Lei 11.274, 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. Brasília, DF, 2006a. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004- 2006/2006/Lei/l11274.htm > Acesso em: 20 de outubro de 2013.

_____. MEC. **Ensino Fundamental de Nove Anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização do documento: Janete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006b.

. **Ampliação do Ensino Fundamental de Nove anos:** 3º Relatório do programa/ Secretaria da Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, 2006c. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/relatorio_internet.pdf > . Acesso em: 09/09/2013.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE.CEB nº 7,** 19 de abril de 2007. que trata da consulta com base nas Leis n° 11.114/2005 e n° 11.274/2006, que se referem ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Brasília, DF 2007a. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb007_07.pdf > Acesso em: 13/08 2012.

_____. **Lei nº 11.494/2007.** De 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF, 2007b. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm > Acesso em 15/02/2015.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 4,** 20 de fevereiro de 2008. Reafirma a importância da criação de um novo Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória para as crianças a partir dos 06 (seis) anos completos ou a completar até o início do ano letivo. Explicita o ano de 2009 como o último período para o planejamento e implementação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, que deverá ser adotado por todos os sistemas de ensino até o ano letivo de 2010. Brasília, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf>. Acesso em 14/02/2015.

_____. **Ensino Fundamental de Nove anos:** Passo a passo do processo de implantação – 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, 2009a. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf >. Acesso em: 28/02/2015.

_____. **Emenda Constitucional nº 59,** 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF, 2009b. disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm > . Acesso em: 25/09/2013.

_____. MEC/FNDE/CD. **Resolução nº 25 de 24 de maio de 2011.** Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 17, de 19 de abril de 2011, a escolas públicas da educação básica para a implementação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola). Brasília, DF, 2011. Disponível em < http://pdeescola.mec.gov.br/images/stories/pdf/resol_25_fnde_250511.pdf >. Acesso em: 09/09/2014.

_____. MEC/ FNDE/CD. **Resolução nº 10, de 18 de abril de 2013.** Dispõe sobre os critérios de repasse e execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em cumprimento ao disposto na Lei 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, DF, 2013. Disponível em < https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php >. Acesso em: 09/09/2014.

BORBA, ÂNGELA MEYER. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo.** *In:* BRASIL, Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização do documento: Janete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006b.

BRITO, V. M. de; SENNA, E. **A política de ampliação do Ensino Fundamental e sua efetivação no Estado de Mato Grosso do Sul.** in: XXIV SIMPÓSIO BRASILEIRO/IIICONDRESSO INTERAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA. Programa e trabalhos completos. Vitória, ES, 12 a 14 de agosto de 2009. CDROM.
CHESNAIS, François. **A Mundialização do Capital.** São Paulo: Xamã. 1996.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Marxismo e política:** a dualidade de poderes e outros ensaios. São Paulo: Cortez. 1994.

COARACY, Joana. **O planejamento como processo.** *In:* Revista Educação, ano I, n. 4. Brasília: 1972.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 3ª ed. - São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987.

FEDATTO, N. A. da S. F. Idéia de estado: um ponto de partida para compreender a Educação Básica p. 15 – 32. In: FREITAS, D. N. T. de; FEDATTO, N. A. da S. F. (Orgs.). **Educação Básica:** discursos e práticas político – normativas e interpretativas. Dirce Nei Teixeira de Freitas, Nilce Aparecida da Silva Fedatto (orgs). Dourados, MS: Editora da UFGD, 2008. 208p.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio**: o minidicionário da língua á

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 5ª ed. - São Paulo: Cortez, 2003.

GOULART, Cecília. **A organização do trabalho pedagígico:** alfabetização e letramento como eixos orientadores. *In*: BRASIL, Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização do documento: Janete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006b.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno.** 8ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

IBGE - **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Banco de dados. Cidades. Histórico do município de Corumbá-MS. 2015. Disponível em < http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=500320&search= mato-grosso-do-sullcorumbalinfograficos:-historico>. Acesso em 28/02/2015.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Banco de dados. Cidades. Dados populacionais do muncípio de Corumbá-MS. Disponível em< http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=500320&search=mato -grosso-do-sullcorumba> . Acesso em 12/04/2013.

INEP – **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Resultado final do Censo Escolar 2014. Número de matrículas no Mato Grosso do Sul e no município de Corumbá-MS. 2015. Disponível em < http://portal.inep.gov.br/basica- censo-escolar-matricula> Acesso em 19/02/2015.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** IDEB/ resultados alcançados e Metas estipuladas para o município de Corumbá – MS. 2015. Disponível em < http://ideb.inep.gov.br/resultado/ > Acesso em 26/02/2015.

JACOMELI, Mara Regina Martins. **Dos Estudos Sociais aos Temas Transversais:** uma abordagem histórica dos fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras (1971 – 2000). Campinas, SP: [s.n.], 2004.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto;** tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho – educação e o papel Social da Escola.** *In:* FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. 9 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MARX, Karl. **Contribuições à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos**/Karl Marx.; seleção de textos de Josaé Arthur Giannotti; traduções de José Carlos Bruni...(et.al.). – 4. ed. – São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os pensadores).

MATO GROSSO DO SUL. **Constituição Estadual do Mato Grosso do Sul de 1989**. Disponível em: http://www.cee.ms.gov.br . Acesso em 20/09/2013.

_____. **Lei nº 2787**, de 24 de dezembro de 2003. Aprova o Plano Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Campo Grande, 2003. Disponível em: http://www.sed.ms.gov.br/index.php?inside=1&tp=3&comp=&show=540 . Acesso em 20/09/2013.

_____. Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. **Deliberação nº 8144/2006**. Dispõe sobre o Ensino Fundamental, com duração de 9 (nove).anos, e matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, no Sistema Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul.Campo Grande, 2006a. Disponível em < http://www.unisite.ms.gov.br/unisite/sites/cee/geradorhtml/paginasgeradas/msmarques_ 6328/Delib/del-8144.pdf > . Acesso em 20/09/2013.

_____. Constituição (1989). **Emenda constitucional nº 50**, de 18 de outubro de 2011. Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2011. Altera o inciso IX do art.189 e os incisos I, II, III e § 1º do art. 190 e acrescenta os incisos X e XI e o § 6º ao art. 190, da Seção I, do Capítulo III, "Da Educação", da Constituição Estadual. Disponível em < http://www.unisite.ms.gov.br/unisite/controle/ShowFile.php?id=95380 > . Acesso em 20/09/2013.

_____. Ministério Público Estadual. **Ação civil pública.** Autos 008.06.013838-3. Ação Publica visando à matrícula das crianças que completassem seis anos no decorrer do ano letivo de 2007. Mato Grosso do Sul. Corumbá, 2006b.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação:** consolidação do projeto neoliberal na America Latina. Brasil e Venezuela. Maceió: Edufal, 2004.

MÉSZÁROS, István. **Marx:** A teoria da Alienação. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____ **A crise estrutural do capital.** Trad. De Francisco Raul Cornejo[et al.] São Paulo: Boitempo, 2009.

MILITÃO, S. C. N. **FUNDEB: mais do mesmo?** Nuances: estudos sobre educação. Presidente Prudente, ano XVII, v. 18, n. 19, p. 127-138, jan./abr. 2011. Disponível em http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunic acoesRelatos/0492.pdf Acesso em 24/02/2015.

NORONHA, O.M. Globalização, Mundialização e Educação. In: LUCENA, Carlos. (org). **Capitalismo, Estado e Educação**. Campinas,SP: Alínea, 2008. P. 13 – 42.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Política educacional nos anos 1990:** educação básica e empregabilidade. *In:* DOURADO. Luíz Fernandes e PARO, Vitor Henrique (orgs.).São Paulo: Xamã, 2001. P. 105 – 121.

OLIVEIRA, R. T. C.; SCAFF, E. A. S. (Org.). **Gestão das políticas educacionais no brasil e seus mecanismos de centralização e descentralização:** o desafio do plano de ações articuladas (PAR). Relatório técnico final da pesquisa realizada em municípios do estado de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: UCDB, 2011.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PEREZ, José Roberto Rus. **Avaliação do processo de implementação**: algumas questões metodológicas. *In:* RICO, Elizabeth Melo (org.). Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate.5.ed. São Paulo: Cortez; Instituto de Estudos Especiais, 2007. P.65 – 73.

SAVIANI, Demerval. **Historia das ideias pedagógicas no Brasil. –** 2. ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. Demerval Saviani. – 3ªed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

SILVA, Antonia Almeida e SCAFF, Elisângela Alves da Silva. **Ensino Fundamental de Nove Anos:** política de integração ou de conformação social? *In:* Práxis Educativa, Ponta Grossa, vol.5, nº1, jan. – jun. 2010. P.97 – 107.

SILVA, Giane Aparecida Moura da. **O trabalho infantil na região da fronteira Brasil – Bolívia.** 122f. 2009. Dissertação de Mestrado do Programa de pós-graduação strictu senso Estudos Fronteiriços, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal. Corumbá, MS.

SOARES, Maria Clara Couto. **Banco Mundial:** políticas e reformas. *In:* Tommasi, Lívia de. WARDE, Mirian Jorge. E HADDAD, Sérgio (orgs.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003. P. 15 – 39.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, 1990. Unesco, 1998a. Disponível em: < http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em 12/04/2013.

_____. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos**. Nova Delhi, 06 de dezembro de 1993. Unesco, 1998b. Disponível em < http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf > . Acesso em: 12/04/2013.

_____. **Educação para Todos.** o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED. Ação Educativa, 2001a. Disponível em < http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf > Acesso em: 12/04/2013.

_____. **Educação:** um tesouro a descobrir. "Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI". Jacques Delors (org.) – 5 ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001b.

_____. **Educação de Qualidade para todos:** um assunto de direitos humanos. 2ª ed. – Brasília: UNESCO/OREAL, 2008. Disponível em < http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150585por.pdf > Acesso em 22/01/2015.

XAVIER, M. E. S. P.;RIBEIRO, M. L.;NORONHA. O. M. **História da educação:** a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexos com base na experiência prática de pesquisa. *In* ZAGO, N; CARVALHO, M.P de; VILELA, R.A.T. (Orgs). **Itinerários de Pesquisa:** Perspectivas qualitativas em sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P. 287 – 309.

APÊNDICE 1. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaria de contar com sua colaboração respondendo o questionário, em anexo, para a pesquisa de Dissertação de Mestrado, intitulada REFORMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E O PROGRAMA DE AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ – MS.

Você está sendo convidado (a) a participar em uma pesquisa como VOLUNTÁRIO. Podendo decidir, portanto, se quer participar ou não. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Este estudo está sendo conduzido por Edith Fany Jobbins, e está sendo realizado no Programa de Pós – Graduação Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal, sob a orientação da Profª Drª Ester Senna.

A finalidade deste estudo é analisar o processo de implantação e implementação do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos nas escolas públicas da rede municipal de ensino de Corumbá – MS.

Os sujeitos desta pesquisa se encontram no campo da educação e os requisitos necessários para a participação na pesquisa é que sejam profissionais que estejam em exercício e atuando diretamente no Ensino Fundamental. Serão entrevistados:

1. 1 Técnico Educacional da Secretaria Executiva da Educação do Município de Corumbá – MS, responsável pelo Ensino Fundamental.
2. Os Diretores das instituições escolares selecionadas.
3. 1 Coordenador pedagógico responsável pelo Ensino fundamental 1ª fase (do 1º ao 5º ano) de cada uma das instituições escolares selecionadas.
4. 2 Professores do primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove anos de cada instituição escolar selecionada.

Você será submetido a uma entrevista semi-estruturada. O conteúdo das questões refere-se ao processo de implantação e implementação do referido Programa. A entrevista será gravada e o que você disser será registrado para posterior estudo, e somente para o estudo em questão.

Se você concordar em participar do estudo seu nome e identidade serão mantidos em sigilo, garantindo o anonimato. A menos que requerido por lei, somente o pesquisador, a equipe do estudo, o comitê de Ética independente e os inspetores de agências

regulamentadoras do governo (quando necessário) terão acesso as suas informações do estudo.

Você será informado de qualquer mudança que possa alterar a sua vontade em continuar participando do estudo e terá garantido o direito de desistir a qualquer momento se assim desejar, sem qualquer tipo de prejuízo, bem como não será impedido de participar de novos estudos. A participação na pesquisa não lhe trará riscos de qualquer natureza, também não lhe acarretará custos, sendo assim não há previsão de ressarcimento ou indenizações futuras. A pesquisadora se encarregará de chegar até você nos momentos e lugares convenientes para a realização da entrevista.

Ao participar da pesquisa você estará se beneficiando unicamente pela colaboração no processo de conhecimento e divulgação do andamento das Políticas Públicas no seu município, ou seja, não lhe será oferecido nenhum benefício pessoal ou profissional devido à participação no referido estudo.

Os resultados desse estudo retornarão a você na forma de relatório que será disponibilizado ao final da pesquisa.

Para perguntas ou problemas referentes ao estudo ligue para (67) 3232-9345 ou (67) 9984-7766 [Edith Fany Jobbins] para o esclarecimento de possíveis dúvidas. Para perguntas sobre seus direitos como participante no estudo chame o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS no telefone (67) 3345-7187.

Você ficará com uma das duas vias de igual teor deste termo de consentimento. Agradeço a colaboração,

Atenciosamente.

Edith Fany Jobbins.

Declaro ter conhecimento da finalidade do presente estudo e autorizo o uso das informações para fins exclusivos do estudo citado.

Data_____/_____/_____

Assinatura do Voluntário

APÊNDICE 2. QUADRO DE APRESENTAÇÃO/CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.

QUADRO DE APRESENTAÇÃO/CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS SUJEITOS DA PESQUISA: FUNÇÃO QUE EXERCE NA REME / NÚMERO DE SUJEITOS PARTICIPANTES / GRADUAÇÃO DOS SUJEITOS / FORMAÇÃO PÓS-GRADUAÇÃO E IDENTIFICAÇÃO NA PESQUISA.				
Função que exerce na REME	Número de sujeitos participantes da pesquisa	Graduação dos sujeitos	Formação pós-graduação	Identificaçãona pesquisa
Gerente de gestão de políticas educacionais	1	História	Mestrado em História.	G1
Diretores das escolas da REME	14	Pedagogia – 7 Matemática – 3 Geografia – 1 História – 1 Educação Física – 1 Ciências Biológicas – 1	Pós-graduação em Planejamento Educacional – 5 Pós-graduação em Psicopedagogia – 4 Pós-graduação em Gestão Escolar – 2 Pós-graduação em Educação Especial – 1 Pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior – 1 Pós-graduação em Treinamento Desportivo –1	D1 a D14.
Coordenadores pedagógicos dasescolas da REME	14	Pedagogia – 13 Letras – 1	Pós-graduação em Planejamento Educacional – 4 Pós-graduação em Psicopedagogia – 2Pós-graduação em Gestão Escolar – 2 Pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior – 1 Pós-graduação em Pesquisa Educacional – 1 Pós-graduação em Orientação Educacional – 1 Pós-graduação em Séries Iniciais do Ensino fundamental – 1 Não possui curso de pós-graduação - 2	C1 a C14

Professores das primeiras séries do ensino fundamental das escolas da REME	28	Pedagogia – 22 Geografia – 2 História – 2 Letras – 1 Psicologia – 1	Pós-graduação em Planejamento Educacional – 7 Pós-graduação em Psicopedagogia – 3 Pós-graduação em Séries Iniciais do Ensino fundamental – 3 Pós-graduação em Educação Infantil - 3 Pós-graduação em Educação Especial - 2 Pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior – 1 Pós-graduação em Metologia, assessoria eAprendizagem em Educação à Distância – EAD – 1 Pós- graduação em andamento (cursando)nas áreas de Alfabeização e Planejamento Educacional - 2 Mestrado em andamento (cursando) na área deCiências e Educação – 1 Não possui curso de pós-graduação – 5	P1 a P28

APÊNDICE 3. ROTEIRO DE ENTREVISTAS

a. ENTREVISTA A SER REALIZADA COM O GESTOR DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CORUMBÁ MS.

DADOS DO (A) ENTREVISTADO (A).

FORMAÇÃO (curso/ano):

PÓS- GRADUAÇÃO (curso/ano):

INSTITUIÇÃO QUE TRABALHA (data de admissão):

FUNÇÃO:

TEMPO DE ATUAÇÃO NA FUNÇÃO:

OCUPAÇÃO ANTERIOR:

PARTE I: IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DE AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ-MS.

1. Quando e como se deu o processo de implantação do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental no Município de Corumbá- MS?

2. Quais são os objetivos da ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos?

3. De acordo com os documentos do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental de Nove anos publicados pelo MEC (Ministério da Educação), é necessário realizar uma série de modificações administrativas no que se refere à documentação que rege a educação nos municípios. Que documentos da secretaria de educação e das escolas foram alterados e quais foram as modificações realizadas no intuito de cumprir as orientações do MEC no que tange a essa exigência?

4. Como foi realizada a etapa de planejamento para a implantação do Programa de Ampliação do Ensino fundamental nas escolas do município? Quem participou desse planejamento?

5. A Lei nº 274/06, que amplia o ensino fundamental de oito para nove anos, estipula o prazo máximo de até 2010 para a adequação do Programa nos Estados e Municípios do país. Por que razão o município de Corumbá decidiu implantar o Programa em 2007?

Houve tempo hábil para as preparações necessárias à implantação dessa nova política nas escolas do município?

6. A secretaria municipal de educação destinou algum subsídio financeiro especificamente para a implantação do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos para as escolas do município? Qual a origem dessa verba?

PARTE II: IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ-MS.

7. Como se deu o processo de implementação do Programa nas escolas do município?

8. Os funcionários da secretaria de educação receberam alguma orientação e/ou capacitação referente especificamente à implementação do novo ensino fundamental? Em que momento isso aconteceu e como foi realizada?

9. Os diretores (as), coordenadores (as) e educadores (as) das escolas receberam orientações da Secretaria municipal para a implementação do Programa nas instituições? Quais foram essas orientações?

10. Quais foram as orientações da secretaria de educação às instituições escolares em relação à matrícula das crianças no 1º ano do novo ensino fundamental?

11. Os documentos elaborados pelo MEC para subsidiar o processo de ampliação do ensino fundamental de oito pra nove anos orientam a reformulação do Projeto Político Pedagógico e do Currículo Escolar. As escolas foram orientadas sobre essas modificações?

12. Houve alguma reforma ou adequação na estrutura física das escolas municipais para receber as crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental? Que tipo de adequações ou reformas?

13. A secretaria de educação fornece suporte técnico e teórico às escolas e aos educadores nesse processo de mudança? Esse suporte é constante? Como ocorre?

14. Os professores receberam da secretaria de educação alguma forma de capacitação específica referente à ampliação do ensino fundamental? Em que momento e de que forma isso ocorreu?

15. A secretaria de educação realizou alguma ação de esclarecimento sobre a nova política educacional à comunidade? Como foi a ação e a que público atendeu?

16. Como foi o processo de esclarecimento especificamente aos pais dos alunos envolvidos no processo de ampliação?

17. A secretaria encontrou alguma dificuldade específica no processo de implementação do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos? Especifique.

PARTE III: ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE AMPLIAÇÃO DE NOVE ANOS NO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ-MS

18. Como é realizada a avaliação do processo de implementação do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos?

19. A secretaria acompanhou o processo de adequações nos documentos escolares como é o caso do Projeto Político Pedagógico e do Currículo das instituições escolares? Como foi realizado esse acompanhamento?

20. A secretaria acompanha o trabalho realizado especificamente pelos profissionais que atuam no 1º ano do ensino fundamental de nove anos? Como é realizado esse acompanhamento?

21. Existe alguma forma de avaliação sobre os resultados do trabalho dos profissionais que atuam no 1º ano do ensino fundamental?

22. Quais são as exigências em relação ao rendimento dos alunos incluídos no ensino fundamental? Existe alguma forma de avaliação do desempenho desses alunos do 1º ano do ensino fundamental de nove anos?

23. A secretaria sistematiza de alguma maneira as informações sobre o rendimento no processo de aprendizagem das crianças de seis anos incluídas no ensino fundamental?

24. Qual é a sua avaliação sobre o Programa de Ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos?

b. ENTREVISTA A SER REALIZADA COM OS DIRETORES E COORDENADORES DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CORUMBÁ MS.

DADOS DO (A) ENTREVISTADO (A).

FORMAÇÃO (curso/ano):

PÓS- GRADUAÇÃO (curso/ano):

INSTITUIÇÃO QUE TRABALHA (data de admissão):

FUNÇÃO:

TEMPO DE ATUAÇÃO NA FUNÇÃO:

OCUPAÇÃO ANTERIOR:

PARTE I: IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DE AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ-MS.

1. Quando e como se deu o processo de implantação do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental na sua escola?

2. Você já tinha conhecimento do Programa de ampliação antes da implantação na sua escola? De onde veio esse conhecimento?

3. Quais são os objetivos da ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos?

4. Anteriormente à implantação do programa de ampliação nas escolas, houve algum momento em que os gestores das escolas foram convocados a discutirem as mudanças para esse nível de ensino?

5. De acordo com os documentos do Programa publicados pelo MEC (Ministério da Educação), é necessário realizar uma série de modificações administrativas no que se refere à documentação que rege a educação nas escolas. Que documentos da escola foram alterados, quais foram as modificações realizadas e quem participou do processo de reformulação desses documentos?

6. A escola recebeu da secretaria municipal de educação algum subsídio financeiro específico para a implantação do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental?

PARTE II: IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ-MS.

7. Como se deu o processo de implementação do Programa nas escolas do município?

8. Qual a diferença entre os objetivos da antiga primeira série e do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos?

9. Os diretores e coordenadores de educação receberam alguma orientação e/ou capacitação referente especificamente à implementação do novo ensino fundamental? Em que momento isso aconteceu e como foi realizada?

10. Quais foram as orientações da secretaria de educação às instituições escolares em relação à matrícula das crianças no 1º ano do novo ensino fundamental?

11. Houve alguma reforma ou adequação na estrutura física das escolas municipais para receber as crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental? A sua instituição recebeu alguma reforma ou adequação?Especifique.

12. A secretaria de educação fornece suporte técnico e teórico e/ou de materiais às escolas e aos educadores nesse processo de mudança? Esse suporte é constante? Como ocorre?

13. A direção e coordenação fornecem que tipo de apoio aos professores no que se refere à prática pedagógica em seu trabalho cotidiano? Como e com que frequência esse apoio é fornecido?

14. Os professores da sua escola receberam da secretaria de educação alguma forma de capacitação específica referente à ampliação do ensino fundamental? Em que momento e de que forma isso ocorreu?

15. Qual é o perfil profissional dos educadores que atuam nas salas de 1º ano do ensino fundamental de nove anos em sua escola?

16. A secretaria municipal de educação e a escola realizaram alguma ação de esclarecimento sobre a nova política educacional à comunidade? Como foi a ação e a que público atendeu?

17. Como a escola realizou o esclarecimento especificamente aos pais dos alunos envolvidos no processo de ampliação?

18. A escola encontrou alguma dificuldade específica no processo de implementação do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos? Especifique.

PARTE III: ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NO MUNICÍPIO DE CORUMBA-MS.

19. Como é realizada a avaliação do processo de implementação do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos em sua escola?

20. A secretaria acompanhou o processo de adequações dos documentos escolares como é o caso do projeto político pedagógico e do currículo das instituições escolares? Como foi realizado esse acompanhamento?

21. A secretaria municipal de educação acompanha o trabalho realizado pelos profissionais que atuam no 1º ano do ensino fundamental de nove anos? Como e com que frequência é realizado esse acompanhamento?

22. A direção e a coordenação da escola acompanham o trabalho realizado pelo professor do 1º ano do ensino fundamental de nove anos? Como e com que frequência é realizado esse acompanhamento?

23. Existe alguma forma de avaliação sobre os resultados do trabalho dos profissionais que atuam no 1º ano do ensino fundamental em sua escola? Como é realizada essa avaliação?

24. Quais são as exigências em relação ao rendimento dos alunos incluídos no ensino fundamental? Existe alguma forma de avaliação do desempenho desses alunos do 1º ano do ensino fundamental de nove anos?

25. A escola sistematiza de alguma maneira as informações sobre o rendimento no processo de aprendizagem das crianças de seis anos incluídas no ensino fundamental? De que forma as informações são sistematizadas?

26. Qual é a sua avaliação sobre o Programa de Ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos?

c. ENTREVISTA A SER REALIZADA COM OS PROFESSORES DO 1º ANO DAS ESCOLAS URBANAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CORUMBÁ MS.

DADOS DO (A) ENTREVISTADO (A).

FORMAÇÃO (curso/ano):

PÓS- GRADUAÇÃO (curso/ano):

INSTITUIÇÃO QUE TRABALHA (ano de admissão):

FUNÇÃO:

TEMPO DE ATUAÇÃO NA FUNÇÃO:

OCUPAÇÃO ANTERIOR:

PARTE I: IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DE AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ-MS.

1. Quando e como se deu o processo de implantação do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental na sua escola?

2. Você já tinha conhecimento sobre o Programa de ampliação antes da implantação na sua escola? Como essa informação chegou até você?

3. Quais são os objetivos da ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos?

4. Anteriormente à implantação do programa de ampliação nas escolas, houve algum momento em que os professores das escolas, especialmente os professores do 1º ano, foram convocados a discutirem as mudanças para esse nível de ensino?

5. De acordo com os documentos do Programa publicados pelo MEC (Ministério da Educação), é necessário realizar uma série de modificações administrativas no que se refere à documentação que rege a educação nas escolas. Que documentos da escola foram alterados, quais foram as modificações realizadas?

6. Os professores da sua escola participaram do processo de reformulação do Projeto Político Pedagógico e do Currículo Escolar? Como foi o processo de discussões?

7. A escola recebeu da secretaria municipal de educação algum subsídio financeiro específico para a implantação do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental?

PARTE II: IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ-MS.

8. Como se deu o processo de implementação do Programa nas escolas do município?

9. Os professores da sua escola receberam alguma orientação e/ou capacitação referente especificamente à implementação do novo ensino fundamental? Em que momento isso aconteceu e como foi realizada?

10. Quais foram as orientações recebidas por vocês professores sobre o trabalho pedagógico a ser realizado nesse novo formato do 1º ano do ensino fundamental?

11. Houve alguma reforma ou adequação no espaço físico da sua escola para receber as crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental?

12. A secretaria de educação fornece suporte técnico e teórico e/ou de materiais às escolas e aos educadores nesse processo de mudança? Esse suporte é constante? Como ocorre?

13. Você precisou fazer algum curso de formação além de sua graduação para assumir a turma de 1º ano do ensino fundamental?

14. Quais são as diferenças entre os objetivos da antiga primeira série e do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos?

15. Quais as principais modificações na sua prática pedagógica de hoje em comparação com o antigo formato do ensino fundamental?

16. A secretaria municipal de educação e a sua escola realizaram alguma ação de esclarecimento sobre a nova política educacional à comunidade durante o período de

transição do ensino fundamental de oito para nove anos? Como foi a ação e a que público atendeu?

17. Como a sua escola realizou o esclarecimento especificamente aos pais dos alunos envolvidos no processo de ampliação?

18. Você encontrou alguma dificuldade específica no processo de implementação do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos? Especifique.

19. Você considera que a instituição escolar e a secretaria municipal de educação fornecem o apoio necessário aos professores nesse processo de mudanças?

20. Você acredita que a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, pode contribuir no processo de aprendizagem dos alunos? Por quê?

PARTE III: ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ-MS.

21. Como é realizada a avaliação do processo de implementação do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos em sua escola?

22. A secretaria municipal de educação acompanhou o processo de adequações dos documentos escolares como é o caso do Projeto Político Pedagógico e do Currículo da sua escola? Como foi realizado esse acompanhamento?

23. A secretaria municipal de educação acompanha o trabalho realizado pelos professores do 1º ano do ensino fundamental de nove anos? Como e com que frequência é realizado esse acompanhamento?

24. A direção e a coordenação da escola acompanham o trabalho realizado pelo professor do 1º ano do ensino fundamental de nove anos? Como e com que frequência é realizado esse acompanhamento?

25. Existe alguma forma de avaliação sobre os resultados do seu trabalho no 1º ano do ensino fundamental? Como é realizada essa avaliação?

26. Existem exigências em relação ao rendimento dos alunos incluídos no ensino fundamental? Quais são essas exigências?

27. Existe alguma forma de avaliação do desempenho dos alunos do 1º ano do ensino fundamental de nove anos? Como é realizada?

28. A escola sistematiza de alguma maneira as informações sobre o rendimento no processo de aprendizagem das crianças de seis anos incluídas no ensino fundamental? De que forma as informações são sistematizadas?

29. Qual é a sua avaliação sobre o Programa de Ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos?

EDITH FANY JOBBINS - possui graduação em Pedagogia (2007) e Pós-graduação Strictu Sensu -Mestrado (2015) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), é pós-graduada em nível Latu-Sensu -Especialização (2022) pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). É professora efetiva da Rede Municipal de Ensino (REME) do município de Corumbá-MS desde o ano de 2008, atolando como professora alfabetizadora no Ensino Fundamental. Atualmente atua como coordenadora pedagógica na Educação Infantil da Escola Municipal Izabel Corrêa de Oliveira. Pesquisadora da área educacional desde a graduação, possui produções principalmente nos seguintes temas: transformação e/ou conservação social, o papel da educação na sociedade, história da educação e políticas educacionais em Mato Grosso do Sul.

REFORMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E O PROGRAMA DE AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

NO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ – MS

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2023

REFORMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E O PROGRAMA DE AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

NO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ – MS

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2023