



Educação

ISSN: 0101-465X

reveduc@pucrs.br

Pontifícia Universidade Católica do Rio

Grande do Sul

Brasil

Barbosa Saisi, Neide

Ensino Fundamental de nove anos em escola pública e privada: realidades distintas

Educação, vol. 39, núm. 1, enero-abril, 2016, pp. 22-32

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84846355004>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

## Ensino Fundamental de nove anos em escola pública e privada: realidades distintas

*Nine year Basic Education in public school and private: different realities*

*Nueve años de Educación Básica en la escuela pública y privada: diferentes realidades*

NEIDE BARBOSA SAISI\*



### RESUMO

Este artigo relata a pesquisa realizada em duas escolas de Ensino Fundamental, uma pública e outra privada, na cidade de São Paulo, em 2011, com o objetivo de verificar se o processo de implantação do ensino de nove anos – Lei 11.114/05 – respeita as características da criança de 5 a 6 anos, postuladas por autores como Vygotsky e Wallon. Os dados empíricos foram obtidos por meio de observação das classes de primeiro ano, entrevista com suas educadoras e análise do Projeto Pedagógico. E os resultados revelaram que as medidas adotadas foram diferentes no que diz respeito ao ambiente físico e social dos novos primeiros anos, à metodologia de ensino, à relação professor-aluno, à seleção do docente, à sua formação continuada e à consideração da criança em sua singularidade. O que demonstrou duas realidades educacionais diametralmente opostas.

**Palavras-chave:** Políticas públicas. Ensino Fundamental de nove anos. Características da criança de 5 a 6 anos.

### ABSTRACT

This article presents information about a research conducted in two Basic Education schools in the city of São Paulo, one public and another private, in 2011, which aimed at analysing and verifying if the implementing process of the Nine-year Basic Education System – Law 11.114/05 – has respected the specific features of children between 5 and 6 years of age, postulated by authors such as Piaget, Vygotsky and Wallon. The empirical data was collected through the observation of 1<sup>st</sup> grade lessons, interviews with the pupils' educators and an analysis of the Pedagogic Project. The results have shown that the steps taken were different in what concerns the physical and social environment of the new first grades, the teaching methodology, the relationship teacher-student, the teacher selection, the continuing education of teachers and the approach to the children in their uniqueness, thus revealing two diametrically opposed educational realities.

**Keywords:** Public policies. Nine-year Basic Education. Five to six-year-old children characteristics.

### RESUMEN

Este artículo informa sobre las investigaciones llevadas a cabo en dos escuelas primarias, una pública y una privada en la ciudad de São Paulo, en 2011, con el fin de verificar que el proceso de implementación de la educación nueve años – Ley 11.114/05 – respecto las características del niño de 5 o 6 años, postulados por autores como Vygotsky y Wallon. Los datos empíricos fueron obtenidos a través de la observación del primer año de clases, entrevista con los profesores locales y análisis del Programa de Educación. Los resultados revelaron que las medidas adoptadas eran diferentes con respecto al entorno físico y social de los nuevos primeros años, la metodología de la enseñanza, la relación profesor-alumno, la selección de los profesores, su educación continua y la consideración del niño en su singularidad, que mostró dos realidades educativas diametralmente opuestas.

**Palabras clave:** Políticas públicas. Nueve años de Educación Básica. Las características del niño de 5 a 6 años.

\*Doutora em Educação – Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é professora titular dessa Universidade. E-mail: [neide@pluricom.com.br](mailto:neide@pluricom.com.br).

A LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 9.394/96, inovou ao considerar a educação infantil como a primeira etapa da educação básica e ao conferir reconhecimento à ação pedagógica exercida na faixa etária de 0 a 6 anos.

Essas definições legais sofreram alterações em 2005, com a Lei nº 11.114/05, que determinou a matrícula obrigatória aos seis anos no Ensino Fundamental; e em 2006, com a Lei nº 11.274/06, que o ampliou para nove anos, com matrícula obrigatória aos seis anos de idade, mesmo incompletos.

Afora a intenção de “oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino escolar, as crianças prossigam nos estudos e alcancem maior índice de escolaridade” (PEREIRA e TEIXEIRA, 2008, p. 118), a proposta não foi consensual. Houve argumentos favoráveis e contrários a essa mudança. A despeito dessa polêmica, a lei tornou-se realidade em 2006, ano de sua promulgação, com prazo até 2010 para ser praticada.

Em 2011, cinco anos depois, instigados pela questão da qualidade do ensino da escola pública, pela alteração dos primeiros anos e pelas denúncias das múltiplas pesquisas realizadas, investigou-se sobre o tema. Justifica-se o interesse devido ao tempo decorrido para as escolas fomentarem a mudança e realizarem os ajustes necessários desde a sua implantação.

A revisão bibliográfica enfoca o tema de várias perspectivas como objeto de pesquisa (em teses e dissertações), ora de modo mais amplo, em seus aspectos políticos, ou circunstanciais da implementação da lei, ora mais especificamente na dimensão pedagógica. Este estudo integrou-se ao segundo grupo, mas demonstrou-se original ao destacar a criança em sua singularidade, como a referência para definir se o ensino foi, ou não, de qualidade. Assim, averiguou criticamente se as ações pedagógicas consideraram as particularidades da criança de cinco a seis anos, conforme preconizadas por autores interacionistas da psicologia da educação: Vygotsky e Wallon.

Esse objetivo foi norteado por dois pressupostos: afirma-se, com o primeiro, que a eficácia educativa é alcançada quando as características do educando são levadas em conta pelo educador em suas decisões pedagógicas. Com o segundo, considera-se que, no panorama da formação brasileira do professor, esses são autores de notória presença, o que justifica tê-los como parâmetros de análise das ações empreendidas nos novos primeiros anos.

Trata-se de uma pesquisa descritiva, pois visou a apontar as características de um grupo de educadores em relação à sua prática. De natureza exploratória, sem a pretensão de generalizar os dados, consistiu em um estudo

de caso de duas escolas, uma pública e outra privada, localizadas na cidade de São Paulo. Vale lembrar que esse tipo de pesquisa também se aplica a organizações. “As pesquisas descritivas são as que habitualmente realizam os pesquisadores preocupados com a atuação prática” (GIL, 2002, p. 4).

As fontes de informação foram duas: a) as entrevistas semiestruturadas concedidas pelos educadores e a observação de sua prática; b) o Projeto Pedagógico, para descrever as escolas e averiguar se havia registro de projetos específicos relativos à implantação e se houve planejamento.

Para identificar o sujeito e obter informações a respeito da proposta foram entrevistadas as professoras da primeira série, as coordenadoras e as diretoras das escolas selecionadas.

Verificou-se a prática do professor em seus aspectos pedagógicos e relacionais com a criança: se possibilitou a exploração do ambiente físico e social; se foi desafiadora e despertou o seu interesse em participar; se articulou, com suas fantasias, necessidades lúdicas, atividades expressivas e diferentes linguagens, para favorecer aprendizagens; e se respeitou o seu nível de conhecimento. Ainda, se considerou as ocorrências emocionais e os conflitos da criança ao enfrentá-los por meio do diálogo e da reflexão conjunta, de modo que ela pudesse avançar na compreensão de si, do outro e da situação em que se encontrava. Além disso, se houve momentos de escuta e de trocas entre as crianças e delas com o professor ou se a intervenção foi apenas para repreendê-las.

Essas referências têm como suporte uma concepção de criança fundamentada nos autores mencionados. Com eles, a criança é compreendida por meio de teorias que no cenário da ciência psicológica da educação referem-se às que têm por fundamentos o modelo epistemológico interacionista.

Contribuíram para essa visão Vygotsky e Wallon naqueles aspectos que enfatizam o ser humano na interação estabelecida entre ele e seu contexto físico e social. Esses autores têm como premissa que a criança desenvolve sua humanidade à medida que interage com o mundo, resultando desse processo a construção de uma identidade singular e única. Dessa perspectiva, privilegia-se a interação ativa da criança com seu meio, e sua participação é considerada como parte integrante das atividades pedagógicas: os conteúdos escolares passam a ter a função de estimular essa interação e de ajudá-la a exercitar sua atenção e reflexão em seu processo de aprendizado.

Sendo assim, ressalta-se a influência que o meio social exerce sobre ela como fator constituinte e de concebê-la em sua concretude e materialidade, contextualizada em um determinado tempo e local. É um ser histórico

que também faz história e comprehende o mundo e a este responde de acordo com sua subjetividade.

Vygotsky indica a relevância do educador como mediador entre a criança e os signos culturais da sociedade e o conceito de zona de desenvolvimento proximal como espaço de atuação pedagógica em que o nível de aprendizado do aluno é levado em conta na didática do professor.

Wallon constata que a interação com o outro não ocorre sem conflito e que as emoções, de origem orgânica, sob a influência social, passam a se subordinar às funções psíquicas superiores, também elas edificadas nas relações sociais estabelecidas; pressupõe que o enfrentamento pedagógico de desentendimentos entre a criança e entre ela e o adulto, por meio do diálogo, propicia o alargamento de sua compreensão sobre si, sobre o outro e sobre a realidade.

Com os dois autores, essa concepção integra e valoriza suas manifestações simbólicas em atividades lúdicas e expressivas como desenho, pintura, histórias, música, jogos, além de outras que mediatizam sua relação com o mundo. Compreende-se que as atividades pedagógicas para serem coerentes com uma educação de qualidade incluiriam essas dimensões infantis.

## ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL – EMEF

**Aspectos físicos.** A escola localiza-se na zona norte da cidade de São Paulo, com 700 alunos de 6 a 17 anos, do 1º ao 9º ano, com dois turnos: das 7h30 às 12h30 e das 13h30 às 18h30. O prédio possui três pavimentos com várias salas: a da equipe gestora, a de coordenação pedagógica, a dos professores, a dos agentes escolares, a de leitura, a de acompanhamento pedagógico, a de multimeios, a do Educom Rádio e mais dez para aulas. Além disso, há a secretaria, banheiros e uma minicopa para funcionários, laboratório de informática, almoxarifado e estacionamento. Também há refeitório, cozinha, depósito de alimentos, banheiros para alunos, pátio interno, palco e duas quadras esportivas.

**População atendida.** As famílias são 70% oriundas da capital, 5% do interior do Estado e o restante do Nordeste. Cerca de 80% dos pais são operários não especializados; 60% das mães têm emprego informal; 90% dos pais possuem uma renda de dois a três salários mínimos, enquanto 8%, de quatro a seis; há os que participam do Bolsa Escola e do Bolsa Família e 70% moram em casa própria; 42% não concluíram o Ensino Fundamental, 32,5% concluíram, 10% cursaram suplência, 5% cursaram o Ensino Médio, 2,5% são analfabetos e 2% têm curso superior. Trata-se, portanto, de uma população social, cultural e economicamente simples em sua maioria.

Se a natureza do trabalho educacional desenvolvido pela escola já é constituída de enorme responsabilidade social, o fato de atender a famílias de poucos recursos materiais e estruturais a torna praticamente única como referência cultural, de lazer e bem-estar social para seus alunos.

**Recursos humanos.** O corpo docente é composto de 70 professores, 40 do Ensino Fundamental I, inclusive os de cursos complementares (informática, sala de leitura etc.) e 30 do Fundamental II. Em sua maioria, são concursados e efetivos da unidade, todos graduados e alguns com pós-graduação. A equipe gestora é formada por uma diretora, graduada em Artes, dois vice-diretores e duas coordenadoras pedagógicas, uma para o Fundamental I e a outra para o II. Os agentes escolares e os funcionários da secretaria também são efetivos, todos com Ensino Médio completo; os agentes de limpeza e cozinha são terceirizados e em sua maioria não o concluíram.

**Projeto Pedagógico.** A análise revelou que a escola desenvolve três projetos: a) um jornal que publica semestralmente matérias feitas pelos próprios alunos e é destinado à comunidade; b) o projeto de xadrez, com participação em campeonatos fora da escola; c) o ensino de línguas – francês e espanhol. Não foi identificado projeto específico para a implantação da lei, dado confirmado na entrevista.

**Entrevista.** Esta revelou que a coordenadora pedagógica e a diretora têm opiniões parecidas a respeito da entrada da criança de seis anos. Entendem que física e psicologicamente ela é muito imatura para as cobranças exigidas. A diretora afirma compreender suas necessidades espaciais e aponta a impossibilidade de atendê-las devido à estrutura do prédio não comportar a construção de um parque ou de uma brinquedoteca e, nem mesmo, a adaptação das salas de aula com carteiras menores e cantinhos lúdicos, pois estas são compartilhadas com alunos maiores no período oposto ao do primeiro ano. Com esses dados, depreendemos que as gestoras conheciam as necessidades das crianças, mas não tinham recursos materiais para atendê-las.

Cada professora dos dois primeiros anos concedeu uma entrevista. Ambas pedagogas, efetivas da Prefeitura. Uma delas tem quase 25 de magistério, nunca trabalhou com a 1ª série e nem com a educação infantil. Sua experiência é com adultos. A outra tem cinco anos de magistério, dois deles na Prefeitura de São Paulo, e sempre trabalhou com a 1ª série do fundamental anterior. Nenhuma tinha, portanto, experiência com a faixa etária de 5 a 6 anos. A adequação do professor às demandas de uma determinada turma nem sempre é atendida, pois, na rede escolar, o que determina a atribuição é a classificação do professor que, amparado pela lei, escolhe segundo seus

critérios. O diretor exerce seu poder de persuasão para ele assumir turmas às quais possa corresponder.

Na visão das educadoras, a criança dessa faixa etária é imatura. Reforçam a “falta de espaço” como problema e sua inclusão como “absurda”. A preparação do professor é um desafio, em face dessa mudança, e se questionam: “Como alfabetizar?”. Pontuam a necessidade de adequação do espaço físico, a disponibilização de recursos materiais e a integração da família e da comunidade.

Como dificuldades, indicam o tempo de permanência na sala de aula, a inadequação do tamanho das salas e das carteiras e as exigências do governo a respeito da alfabetização. Em relação a tantas dúvidas e dificuldades, ressaltam que a unidade escolar abordou o tema de modo superficial e não pensou ou realizou nenhuma ação para que se considerassem as características da criança de seis anos. Portanto, afirmam que a alteração ocorreu de forma brusca, sem planejamento. Há muita diferença entre esse novo primeiro ano e a antiga 1<sup>a</sup> série, devido ao adiantamento da idade. É necessária uma formação específica dos professores para essa atuação. A Secretaria Municipal de Educação ofereceu um curso *on-line* que não foi significativo, pois não houve retorno das atividades realizadas.

**Observação.** As duas salas de aula foram observadas por um mês, todos os dias da semana, durante uma hora. Eram compostas de 30 a 35 alunos acomodados em carteiras dispostas umas atrás das outras, o que não favorecia a necessidade de movimento das crianças; algumas delas, quando sentadas, não alcançavam o chão. A mesa da professora ficava sempre de frente para a classe e, atrás dela, a lousa. Havia na parede alguns cartazes com músicas, listas de palavras, alfabeto e numerais. Todos os materiais foram elaborados pelas professoras e utilizados durante as aulas quando elas os apontavam, e a turma, em conjunto, reproduzia os sons equivalentes das letras e dos numerais. Não havia materiais diversificados e o conhecimento era passado pelo professor oralmente, e não por exploração, imaginação e construção ativa.

Ao chegarem, as crianças organizavam seus materiais em cima da carteira conforme a matéria prevista. No caderno de português, todos os dias, copiavam o cabeçalho e a sequência de atividades, colocados na lousa e escreviam o alfabeto e os numerais de zero a 50. A atividade de reproduzir o número não propicia a noção de quantidade empírica representada pelo numeral. Sua necessidade de vivenciar o mundo concretamente para abstrá-la não foi atendida. Elas dispersavam e não conseguiam concluir a tarefa antes do recreio. Neste, elas corriam, gritavam, pulavam no pátio coberto, sem nenhum brinquedo ou proposta de atividade lúdica. Presentes, apenas os inspetores que as repreendiam pela movimentação e algazarra que faziam. Algumas

vezes, acabavam em acidentes e brigas, que não eram refletidas com a criança pelo adulto, para provocar um envolvimento do processo de socialização e compreensão de si e do outro. Quando voltavam do recreio, estavam sempre agitadas e as professoras sempre reclamavam em tom de voz mais elevado, repreensivo e até ameaçador para que se aquietassem e completassem os exercícios que exigiam, muitas vezes, mais de um dia.

A ludicidade ocorria nas aulas extracurriculares, com outros professores: de Artes, de Leitura, de Informática e de Educação Física. Nesta última, a criança tinha liberdade para tomar iniciativa, exercitar o corpo por meio de jogos e brincadeiras que desenvolviam a coordenação motora, lateralidade, equilíbrio, interação com os colegas e imaginação. Essas aulas aconteciam duas vezes por semana e tinham duração de 45 minutos.

Sua necessidade de se movimentar, de explorar o ambiente, de agir sobre ele, de se expressar e de refletir sobre o próprio comportamento não era atendida. Pelo contrário, as lentes demonstravam frustração por não conseguir realizar a tarefa e por comparar-se às mais ligeiras. Percebiam sua inabilidade para atender ao que lhe fora solicitado. A intervenção do adulto em situações de “desobediência” não contribuiu para a reflexão e compreensão sobre seu modo de agir.

Na sala de leitura, somente uma vez por semana, elas ouviam histórias e as desenhavam. Dessa forma, constatamos a compartimentalização do processo educacional em disciplinas estanques: movimento apenas na Educação Física e atividades simbólicas e expressivas em “salas de leitura”. O interesse e a fala da criança eram pouco considerados. E o processo de alfabetização se desenvolvia por meio da memorização do nome das letras e de cópias no caderno das palavras evocadas. As menos experientes demonstravam dispersão e até enfado sem satisfação com essa atividade.

Em síntese, a entrevista e a observação revelaram vários aspectos: a imaturidade da criança devido à sua inclusão, vista como “absurda”; a valorização do brincar e a crítica à exigência da alfabetização; a estrutura física como fator impeditivo do atendimento adequado das necessidades requeridas e a relevância da formação do professor para o atual primeiro ano.

De fato, a estrutura do prédio é inadequada: carteiras grandes e pesadas, o que dificulta a mobilidade da criança e sua interação com os demais e os rearranjos espaciais que o professor faria para dinamizar as aulas. Esse fato, todavia, não justifica o emprego de propostas pedagógicas monótonas, repetitivas, sem apelo à participação, iniciativa, imaginação e criatividade, atributos necessários para um processo de aprendizagem ativo e significativo. A cópia diária de palavras sem sentido, para algumas, não contribuiu para promover o gosto pelo aprender e a

vontade de se empenhar. As educadoras compreenderam as dificuldades como resultado de sua imaturidade, mas não a importância da adequação pedagógica. Embora valorizem o brincar nessa idade, não o utilizaram em situações pedagógicas, nem tampouco as atividades expressivas tradicionalmente utilizadas na educação infantil. Isso é compreensível, pois as duas professoras não têm experiência com esse segmento. Propõem inclusive um estímulo à formação de professores para o enfrentamento das peculiaridades de que se reveste esse período infantil.

Conclui-se que não houve investimento da escola em debater conjuntamente o processo de implantação da lei em suas reais condições: as características dos atuais primeiros anos, as necessidades pedagógicas decorrentes, tais como um currículo específico, um processo de alfabetização adequado e uma estrutura didática que enfrentasse a carência de recursos físicos. Não se notou uma busca de alternativas pedagógicas. Um fato que corrobora a situação descrita é o emprego dos “Cadernos de Apoio”, enviados pela Secretaria Municipal da Educação, que devem ser aplicados dentro de um determinado prazo. Sem experiência com a faixa etária, seu uso passa a ser a alternativa principal.

## ESCOLA PRIVADA

**Aspectos físicos.** É uma escola particular de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II, localizada na região de Santana, zona norte de São Paulo, com 1.000 alunos de 1 a 15 anos, divididos em dois turnos: manhã e tarde. Há os que permanecem nos dois, o que define a unidade como “escola integrada”.

O prédio consiste em um casarão tombado, composto por: uma sala de recepção, uma de direção e outra de coordenação, uma administrativa, que comporta o departamento de pessoal e um almoxarifado, uma de professores, uma para atendimento de alunos, dez de aula, uma de audiovisuais, uma minissala esportiva que funciona como um espaço multiuso, com diferentes recursos, dois banheiros infantis (masculino e feminino), dois banheiros para funcionários. Ao ar livre, a escola possui dois parques de areia e mais três com diferentes brinquedos; um pônei, um ganso, dois patos, um coelho e duas chinchilas, todos devidamente alocados e tratados.

**População atendida.** As famílias são 100% originárias da capital. Os pais em sua maioria são profissionais liberais: médicos, dentistas, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, advogados e professores universitários. Muitos são empresários com negócios próprios. Todos têm nível universitário e alguns, pós-graduação. Em geral, procuram essa escola porque acreditam em sua filosofia educacional por ela denominada de construtivista. Trata-

se, portanto, de uma clientela com o padrão econômico e intelectual alto.

**Recursos humanos.** O corpo docente é formado por 18 professores: 14 de Educação Infantil e quatro que atuam no primeiro ano. A escola optou por manter os primeiros anos acoplados à Educação Infantil, o que nos permite inferir que não houve ruptura entre esse segmento e o posterior no que se refere ao espaço físico. Há mais oito professores de cursos complementares: Música, Inglês, Educação Física, Judô, Balé e Capoeira; e 16 estagiários que são auxiliares de classe. Todos os professores são graduados e alguns, pós-graduados.

A equipe gestora é formada por uma diretora graduada em Pedagogia, que também é uma das mantenedoras da instituição. Há duas coordenadoras: uma que foca os aspectos pedagógicos, é formada em Psicologia e atua na formação dos professores; a outra é formada em Pedagogia e concentra-se nas questões administrativas e na formação dos estagiários. Há também os funcionários responsáveis pela administração, departamento de pessoal, recepcionistas, todos graduados em suas respectivas áreas, além de agentes de limpeza, seguranças e zeladores que, em sua maioria, concluíram o Ensino Médio.

**Projeto Pedagógico.** A análise do Projeto Pedagógico revelou que essa escola se define como construtivista. Há cinco projetos básicos destinados ao primeiro ano: 1) a “reescrita de texto coletivo”, desenvolvida ao longo do primeiro semestre, explora um texto de Ruth Rocha para ser trabalhado com a escrita; 2) a “autobiografia”, desenvolvida no segundo semestre, propõe que as crianças trabalhem com a “construção do eu” enquanto indivíduo contextualizado em um determinado tempo e espaço; 3) a “coleção”, relacionada à matemática e desenvolvida durante o ano todo, provoca a construção da noção de quantidade, correspondência numérica e quantificação; 4) as paisagens de São Paulo, que atraem o olhar da criança e sua observação, são expressadas por meio de desenho e de fotografia; 5) e um projeto relacionado à “autobiografia” (faltou completar como o projeto atua). A análise revelou uma proposta pedagógica diversificada e estimuladora à participação. Todavia, não mostrou um planejamento, no âmbito geral da escola, para estudar a implantação das novas regras.

**Entrevista.** Encontro realizado com a coordenadora pedagógica revelou que, nessa unidade, dentro da rede privada, a entrada com 6 anos foi mais uma mudança de nomenclatura, pois se manteve na mesma unidade educacional, ou seja, no mesmo prédio, com um grande espaço físico com parque, salas e mobiliários adequados e, principalmente, com a presença contínua do lúdico. Em termos de políticas públicas, ela afirma que há a vantagem de o Estado se responsabilizar por essa criança, que antes ficava à margem de seu abrigo. Mas esse mesmo Estado

cobra a implantação da lei sem oferecer recursos para que isso ocorra adequadamente. Ainda complementou que, para essa unidade escolar, o maior desafio é entender que esse primeiro ano está entre a Educação Infantil, devido às características do aluno de 6 anos, e o Ensino Fundamental, pelas exigências curriculares agora cobradas.

Há uma compreensão similar da coordenadora com as professoras do primeiro ano que avaliam a ocorrência gradativa da mudança, muito mais em seus aspectos burocráticos do que pedagógicos.

No entanto, uma das delas menciona a imaturidade dos alunos em relação a certas exigências referentes a esse novo primeiro ano, pois, de forma lenta, algumas cobranças começaram a ser feitas legalmente. Apesar de muito sutis, entraram em confronto com as características dessa criança. A professora também notou alguma cobrança em relação à alfabetização, mas não explicitou de onde ou de quem procedia.

Nesse sentido, para uma das professoras, o maior desafio é “adequar o brincar aos conteúdos”, devido às expectativas para alfabetização. Para essas educadoras, o grande desafio é a adequação curricular em vista da mudança legal e da manutenção do respeito às características dessa faixa etária.

As entrevistadas afirmam que a implantação da lei foi operacionalizada de modo gradativo e que a adequação curricular ao público destinado não causou dificuldades para elas. Atribuem a tranquilidade do processo à experiência que têm com Educação Infantil e com o processo de alfabetização e à formação contínua oferecida pela própria escola.

**Observação.** Nessa instituição havia quatro turmas de primeiro ano, duas de manhã e duas à tarde. A pesquisa realizou-se com as duas classes da manhã, observadas todos os dias, por um mês. Essas docentes – com experiência de 20 e 25 anos – sempre trabalharam com Educação Infantil e alfabetização. A organização do espaço era feita de modo a se permitir a movimentação da criança: as carteiras não tinham um posicionamento fixo, mas eram organizadas de acordo com a proposta de atividade. Desse modo, as professoras também não tinham um lugar fixo, pois não havia uma mesa que pertencesse a elas: existia uma espécie de balcão para poder elaborar certas atividades, que serviam como um ponto de apoio. Tanto alunos quanto professoras tinham a oportunidade de explorar o espaço da sala de aula e de se movimentar livremente.

As salas de aula possuíam uma lousa, um computador, armários, escaninhos para os alunos e carteiras. Nas paredes, havia uma lista com seus nomes, um calendário e outros trabalhos feitos por eles.

Os educandos realizavam atividades diárias, chamadas de atividades permanentes. O dia começava com

uma “roda de conversa” a respeito do final de semana, da lição de casa e principalmente para definirem a rotina do dia. Havia a participação de todos ao perguntarem, contarem, trocarem fatos e estabelecerem relações entre si e com a professora. Esta fazia intervenções nos conflitos que surgiam sem alterar o tom de voz, mas em conjunto, sobre o ocorrido.

Integravam as atividades permanentes: a “Pasta de leitura”, na qual, semanalmente, as crianças levavam para casa um texto diferente, que era lido e trabalhado na aula; a “Roda de leitura”, que consistia na troca de livros durante a semana, com o intuito de levarem um para casa, como um empréstimo da biblioteca, desenvolvê-lo (ou devolvê-lo?) na semana seguinte e escolher outro; a “Hora do conto”, a leitura de um livro diferente a cada dia, com variados estilos literários; o “Nome próprio”, um momento de contato com seus nomes; a “Leitura e escrita”, como exercício diário, coletiva ou individualmente; o “Calendário”, em que, diariamente, em roda, todos conversavam sobre o que aconteceria ao longo do dia e no qual faziam uma previsão para os dias seguintes, por exemplo: “Dia 26 de fevereiro terá o aniversário da amiga Victoria”; os “Jogos com registro”, brincadeiras dirigidas de tabuleiro; a “Contagem”, quando elas trabalhavam com diferentes materiais; os “Cantinhos”, diferentes espaços lúdicos montados cotidianamente, como casinha, escritório, massinha, carrinho etc.; a “Roda de fortuna”, realizada ao final do dia, quando trocavam e experimentavam frutas dos colegas; e por fim, o “Ateliê”, em que era realizada uma atividade de artes em sala própria.

Foram confirmadas por meio da observação as informações obtidas na entrevista e no Projeto Pedagógico: as atividades diárias e as relações sociais estabelecidas entre as crianças e os adultos mostram que, nessa escola, o primeiro ano consistia em um prolongamento da Educação Infantil, acrescido do processo de alfabetização desenvolvido com o emprego do lúdico, de histórias e de atividades expressivas. No que diz respeito à construção do pensamento lógico, foram observadas propostas pedagógicas favorecedoras de uma participação ativa coerente com o planejado: colecionar coisas, contá-las e a outros objetos. A manutenção das classes do novo primeiro ano nas mesmas instalações e a experiência das professoras com Educação Infantil e alfabetização confirmam que, nessa escola, a mudança ocorreu tranquilamente, sem rupturas.

## DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados descritos tornam claros dois modos distintos pelos quais a implantação da Lei nº 11.274/2001 repercutiu nas duas escolas. Na pública, a criança foi transferida de um prédio para salas com mobiliários inadequados e

desfavoráveis à mobilidade e diversificação de atividades. Essas adquiriram um caráter mais formalizado com conteúdos estanques, obrigatoriedade de uso de caderno e de livro que chegava a ocupar a maior parte do período, mesmo que a criança manifestasse enfado com a tarefa. Embora as professoras considerem a necessidade de espaço para brincar, as características do prédio e seu funcionamento não permitem atender a essas necessidades específicas, já que também é utilizado por alunos do segmento escolar posterior.

As professoras do primeiro ano não tinham experiência com Educação Infantil e o procedimento oficial de escolha de aulas pelo professor não favoreceu a adequação para as exigências próprias do novo primeiro ano. Apesar de considerarem a criança imatura para o processo de alfabetização e para se empenhar nas atividades propostas, não houve alteração de sua prática. Poderia essa inabilidade estar relacionada à sua inexperiência com essa faixa etária, ou à falta de formação pedagógica, teórico/prática, para o desempenho de uma docência que requer agora novas competências? Afinal, sua dificuldade em lidar com a nova realidade foi apontada na entrevista ao se indagar como alfabetizar “crianças imaturas”. Para enfrentar a necessidade de formação, frequentaram um curso oferecido pelos órgãos oficiais, mas não o avaliaram positivamente, pois não se sentiram suficientemente auxiliadas e não receberam “retorno” das atividades realizadas.

Com tais fatos, pode-se concluir que a implantação ocorreu sem um preparo preliminar e sem planejamento para enfrentar a falta de espaço externo para parques e sala de brinquedoteca, para disponibilizar salas com ambientes diversificados e lúdicos e nem para investir na formação continuada do professor. Para que, assim, ele pudesse se capacitar para buscar alternativas pedagógicas necessárias devido à inexistência das condições materiais apontadas. Houve uma mudança radical e brusca no processo educativo e as características da criança não foram levadas em conta.

Na escola privada, foi o oposto: os alunos permaneceram no mesmo local, com o mesmo mobiliário, em consonância com sua necessidade de movimentação e de participação. De acordo com o planejado no Projeto Pedagógico, havia pluralidade de atividades, do interesse da criança, além de ser exigida a sua participação. As professoras destinadas ao novo primeiro ano tinham experiência em Educação Infantil e sua formação era realizada na própria escola, continuamente. Pode-se concordar com o que revelou a entrevista, de que o que mudou foi apenas a nomenclatura, pois a natureza do trabalho pedagógico manteve-se articulada ao primeiro segmento, de modo a incorporar o processo de alfabetização desenvolvido com recursos lúdicos. Os dados revelam

coerência com a preocupação apontada na entrevista de que, em outras palavras, o desafio desse primeiro ano reside em entendê-lo como uma etapa intermediária que deve agregar o lúdico em suas atividades. Tais dados confirmam que nessa escola a implantação ocorreu sem rupturas, com respeito às peculiaridades do aluno.

As educadoras de ambas as escolas ressaltaram como aspectos negativos que a criança dessa faixa apresenta alguma imaturidade para responder às tarefas que lhe são solicitadas; que o brincar, embora importante para o seu processo de aprender, não é sempre considerado; que o professor carece de formação pedagógica; que o Estado cobra a implantação, mas não oferece os recursos necessários como prédios e salas adequadas.

E as opiniões quanto aos problemas são comuns, mas os dados revelam que a realidade concreta entre elas difere acentuadamente: o nível socioeconômico e intelectual das famílias atendidas é discrepante; os recursos materiais disponibilizados não se aplicam a ambas; não há equivalência na diversidade de atividades oferecidas para além da sala de aula e respectivos profissionais contratados; o processo de seleção do professor difere em grau de liberdade de escolha; o centro de decisão destoa quanto à distância do cotidiano, entre outras diferenças que se explicam pelo contexto de origem de cada uma. Acreditamos que essas condições materiais e humanas diferentes entre as escolas constituíram-se em um fator interveniente no desempenho qualitativo delas. A diferença também é confirmada na pesquisa de Zincarelli (2009).

Após seis anos da implantação, a formação do professor é um dos focos de crítica que permanece. Essa necessidade, pontuada por outras pesquisas, tais como a de Capuchinho, (2007), Araújo, (2008), Dantas, (2009), Vargas, (2010), Antunes, (2010), Mota (2010) e outros, confere ao tema uma centralidade no conjunto de carências que assolam a educação brasileira e que precisam ser enfrentadas. Aliás, em sua pesquisa, Tenreiro (2011) afirma que essa questão foi indicada em praticamente todos os 18 trabalhos analisados por ela.

O que foi feito concretamente pelas escolas e pelo governo? A privada resolveu preparar o professor internamente. Quanto à pública, a consulta a documentos oficiais oferece algumas pistas. Para orientar o processo de implantação, o MEC divulgou um rol de documentos com orientações baseadas em autores renomados e relevantes para a área. Dentre esses, o documento **Ensino Fundamental de nove anos – orientações gerais**, de 2004, ressalta dois aspectos: de um lado, deixa entrever que não houve investimento direto com o professor e, de outro, que ofereceu uma contribuição teórica.

Explica em seu prefácio que o documento é resultado do diálogo estabelecido entre os gestores de várias unidades escolares que participaram de sete encontros regionais

realizados no início de 2004. Esse trecho vislumbra que não houve investimento no preparo do professor, pois essa ação ocorreria pela mediação dos gestores que haviam participado dos encontros. A expectativa do Ministério da Educação era a de que estes “dialogassem construtivamente” com aqueles. Desse fato infere-se que não houve uma intervenção concreta, consistente e direta, por parte das autoridades, que envolvesse o professor, por ser ele o profissional que “faz mediação direta, explícita e instrumental da educação” (Severino, 2006, p. 63) com o aluno. Isso confirma que não houve um preparo do professor para fomentar o processo, pois esse carecia de um conhecimento teórico/prático sobre quem é essa criança; sobre quais as atividades pedagógicas, sua adequação e duração à faixa; sobre como deveria ser a alfabetização: por onde começar, como fazer e aonde chegar; sobre o significado de se adotar livro, ou não, pois uma decisão dessa natureza deveria fundamentar-se em pressupostos consistentes e bem planejados, com a participação dos envolvidos: o diretor, o coordenador e principalmente o professor responsável pelos primeiros anos. Como o procedimento de escolha de aula do professor não garante que ele seja experiente no segmento, restaria às autoridades a alternativa de investir na formação continuada de seus educadores para eliminar as carências apontadas.

Para Almeida (2006), “o exercício da docência não se pode resumir à aplicação de modelos previamente estabelecidos; deve dar conta da complexidade que se manifesta no contexto da prática concreta desenvolvida pelos professores” (p. 178). Concordamos com a autora quando ela afirma que a formação do professor é um processo dinâmico, que excede os aspectos apenas de ordem técnica, na maioria das vezes “impostos pelas autoridades competentes, que não levam em conta a dimensão coletiva do trabalho docente e as situações reais enfrentadas por esses profissionais em suas práticas cotidianas” (p. 179).

Este estudo revela que os docentes não participaram das decisões e que a proposta partiu de instâncias superiores, das autoridades competentes. E, se de fato isso aconteceu, ao menos as necessidades impostas pela mudança deveriam ser foco de reflexão e de ações concretas com objetivo de atendê-las, sob pena de se comprometer a qualidade do processo educativo. Realmente, os docentes encontravam-se, por força da lei, na contingência de responder a uma nova realidade educacional para a qual não contribuíram com suas opiniões e não se sentiam preparados para enfrentá-la. Consequentemente, atuaram com as ferramentas de que dispunham, e, pelos dados aqui indicados, estas não corresponderam às exigências desse novo primeiro ano e desconsideraram a singularidade da criança.

Essa constatação remete a mais um problema: o da gestão pública no que concerne à participação democrática dos segmentos que compõem o sistema educacional. A característica de gestão pública, conforme apontada aqui pelos educadores, inscreve-se em um modo de gerir radicalmente contrário aos princípios de uma proposta educacional democrática, como a propugnada por Paulo Freire (2004), quando ressalta a importância do diálogo para a transformação do mundo e do homem. Esse princípio refere-se não só à relação professor-aluno, mas também à participação intraorganizacional e, externamente, de cada unidade escolar com as instâncias hierárquicas superiores. No sentido de divulgar a voz daqueles que trabalham diretamente com a criança e conhecem os percalços de seu cotidiano.

Ao discutir a participação da escola na construção do projeto político pedagógico, Padilha (2008) ressalta sua relevância enquanto fator que favorece o questionamento das práticas pedagógicas e administrativas do sistema. Concorda-se com esses educadores e acredita-se que a assunção de uma gestão democrática no interior das unidades educacionais e na sua relação com as instâncias superiores do sistema educacional – ao incorporar a participação dos envolvidos (diretor, coordenador, professores, família e secretarias da educação) – contribuiria para melhor assegurar a compreensão por todos a respeito dos princípios fundantes da proposta., Entende-se que esta representa os benefícios a serem obtidos, as finalidades a serem alcançadas, as ações a serem executadas e as necessidades que inevitavelmente adviriam, fossem elas de ordem administrativas ou pedagógicas.

Nem ao menos os professores do atual primeiro ano participaram das etapas necessárias para considerar a singularidade da criança, pelo que se pôde inferir dos dados deste estudo e reafirmados pelas pesquisas de Moro (2009), Vargas (2010), Barbosa (2009), Antunes (2010) e outros.

Mudanças que contemplam objetivos da magnitude que a lei propôs requerem planejamento e este não foi realizado pelas escolas, conforme verificado também em Araújo (2008), Moro (2009) e Antunes (2010). Todos esses estudos mostram carência de informações dos professores para uma atuação firme e consistente. Em decorrência, sentimentos de incertezas e inseguranças emergem dessas circunstâncias.

De fato, o que se encontrou como consequência da falta de planejamento foi uma pedagogia que não favorece a aprendizagem significativa da maioria das crianças. Mesmo que essas permaneçam mais tempo na escola (objetivo da proposta), é possível supor que, sem um processo educacional de qualidade, o aumento de anos na escolaridade não resultará em uma aprendizagem eficaz.

Em relação à contribuição teórica, o mesmo documento diferencia o atual primeiro ano do antigo e recomenda que os conteúdos e atividades sejam organizados segundo o perfil dos alunos, pois não se trata de mera transferência de crianças de 6 anos para outro segmento. E ressalva ainda que o tempo seja empregado de modo mais efetivo, que se enfatizem as características sociais e psicológicas dessa faixa e que as orientações pedagógicas atentem para a sua singularidade e a respeitem como sujeitos do aprendizado.

Na mesma linha, um segundo documento, **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**, 2006, trata diretamente da faixa etária em seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem, singularidade e diferentes expressões. O brincar como modo de estar no mundo, o letramento e a alfabetização. Também discute a organização do trabalho pedagógico em suas modalidades possíveis. Portanto, do ponto de vista teórico, as escolas não ficaram à deriva, pois no conjunto dos dois documentos consubstanciaram-se em um suporte teórico e sugestões valiosas relativas à organização do trabalho pedagógico para as novas classes do primeiro ano.

Conforme as informações aqui obtidas, infere-se que não houve ressonância dessas medidas na escola. Se por um lado esta não se organizou para transformar o saber teórico recebido do Estado em um saber fazer; por outro, o Estado não instalou procedimentos de preparo do professor e de acompanhamento do processo de instauração da mudança. O curso frequentado pelo professor não o auxiliou, nem correspondeu à sua expectativa.

Compreende-se que a ação pedagógica mobiliza não só o conhecimento do educador sobre um determinado assunto, mas também exige dele uma dimensão mais técnica que consiste no saber ensinar. Delors (1999, p. 90) afirma que a educação abrange quatro tipos de aprendizagem: aprender a conhecer (“a compreender o mundo”), aprender a fazer (“como ensinar o aluno”), aprender a viver juntos (“descoberta do outro e participação em projetos comuns”) e aprender a ser (“desenvolvimento total da pessoa”).

Ao trazer para nossa pesquisa os dois primeiros tipos, entende-se que o estudo dos documentos oferecidos pelos órgãos oficiais teria sido parte do preparo do professor para ele “aprender a conhecer” a criança que receberia em sua sala. Todavia, as intervenções pedagógicas realizadas envolveriam outras ações de ordem prática, ocasião que oportunizaria a tradução das recomendações teóricas em ações, quando, então, ele aprenderia como ensinar, a “saber fazer”.

Nota-se, portanto, que faltou complementaridade de ações entre a escola e as instâncias oficiais superiores. É

razoável supor que estas consideram sua tarefa cumprida ao fornecer subsídios teóricos e encontros com gestores de unidades dos quais esperam um papel de mediadores entre estas e as escolas e incluir pausas na atividade docente para o professor trabalhar em sua formação continuada no coletivo da escola. Já os educadores têm a expectativa de participar mais diretamente dos processos de decisões; de receber orientações teórico/práticas concretas e de obter soluções de ordem administrativa quando as situações requerem. A aproximação entre essas duas instâncias no compartilhamento não só dos objetivos da proposta, mas também dos processos decisórios, poderia evitar a polarização desses segmentos em sua concretização.

Sobre as soluções de natureza administrativas, as críticas recaíram sobre as condições físicas dos prédios e do mobiliário para atender às exigências atuais. Em seu primeiro capítulo, o documento de 2004 oferece alguns dados quantitativos sobre o Ensino Fundamental e tecê questionamentos sobre a “estrutura, seja ela espacial, dos currículos, dos programas e do tempo escolar”. No que diz respeito à organização espacial das escolas, afirma que esta mais dificulta ao invés de favorecer uma “ação comunicativa construtiva”. Sobre os currículos e programas, questiona sobre “o que (o aluno) tem aprendido com um currículo que fragmenta a realidade (...”).

Essas ponderações denotam que o próprio ministério já reconhecia a existência de obstáculos de natureza material a uma educação de qualidade. Entretanto, como não foram superados antes da vinda da criança de 6 anos, estes foram potencializados em relação a ela. Se a estrutura física impediu uma “ação comunicativa construtiva” para o aluno maior, com o menor torna-se ainda mais prejudicial à sua aprendizagem e desenvolvimento, devido às suas características psicológicas e sociais. A crítica às estruturas físicas também aparece nas pesquisas de Silva (2006) e Dantas (2009).

Assinala-se, também, a fragmentação do conteúdo no documento e na prática. Esta pesquisa mostra que o problema, embora questionado pelas autoridades, não foi enfrentado. Pelo contrário, é praticado atualmente também nos atuais primeiros anos. A prática pedagógica que preponderou na implantação foi a do Ensino Fundamental sobre a da Educação Infantil, apesar de suas reconhecidas inadequações.

## CONCLUSÃO

Ao longo dos anos, como professora de Educação Infantil, no início da carreira, há décadas e, a seguir, como professora universitária dedicada à formação de professores da criança pequena e dos primeiros anos do Ensino Fundamental, a questão da qualidade dos

serviços educacionais prestados pelas escolas públicas sempre foi foco de preocupação. Por agregar, como pedagoga e psicóloga, referências teórico-práticas sobre o desenvolvimento humano e sobre a relevância dos primeiros anos de vida nesse processo, considera-se importante investigar a dinâmica interna de instituições educacionais que abrigam a primeira infância, em especial a escola. É a criança o foco desse investimento profissional. Com a alteração dos atuais primeiros anos, torna-se candente pesquisá-los para produzir um conhecimento com base no qual se possa oferecer sugestões e sustentabilidade às políticas públicas destinadas à infância deste país.

Deteve-se-nos na discussão da escola pública porque foi nesta que a qualidade do trabalho pedagógico não condizia com a singularidade dos novos alunos, mas não se pode generalizar esse desencontro para outras. E nem tampouco para a realidade positiva constatada na escola privada.

Verificaram-se com esta pesquisa as ações dos dois lados envolvidos na implantação: os órgãos públicos que o deflagraram e os educadores que o instalaram concretamente, no dia a dia escolar. Averiguou-se que, de um lado, os órgãos públicos empenharam-se em dois sentidos: primeiro com leis que culminaram com a instalação de um novo Ensino Fundamental; segundo, com medidas de apoio à divulgação da proposta: elaboraram documentos de caráter pedagógico para orientar as escolas, realizaram encontros de estudo com representantes das unidades escolares e ofereceram cursos para o professor. De outro lado, a escola, com seus educadores, valorizou a iniciativa governamental no que ela representa de inclusão e de possibilidade de ampliação da escolaridade da população que necessita da educação pública. Mas não se sentiu preparada para corresponder aos novos desafios. Sentiu-se até excluída do processo.

O recurso de confrontar os dados com documentos oficiais mostrou que há um descompasso entre a escola e os órgãos superiores: entendimentos diferentes sobre o que cada qual considera ser o processo de formação de professor e expectativas de gestão que não se complementam. Ao contrário, colocam os dois em polos opostos, com prejuízo para a educação e para as crianças brasileiras.

Esse distanciamento entre as altas instâncias educacionais e a escola, embora não afete o aumento dos anos escolares, conforme objetivo estabelecido, constitui-se em um fator que compromete a qualidade da educação oferecida. Nesta pesquisa ficou patente a necessidade de se desenvolverem políticas públicas de valorização do educador, não só de seu salário, mas também de seu protagonismo nas esferas de decisões, de

modo que se sintam ouvidos, que participem de escolhas e se sintam responsáveis por elas. A distância entre aqueles que propõem e aqueles que executam favorece o descompromisso do educador com as sugestões de reformas das quais se sentem alijados, mas que, todavia, cobram deles iniciativas para as quais afirmam não estar preparados.

São muitos os aspectos que não foram abordados devido à exiguidade de espaço. Mas espera-se que o que aqui foi explicitado possa contribuir para o debate sobre a qualidade da educação pública brasileira, tanto no plano da escola quanto no das políticas públicas, ao conceber esses dois polos como partes de uma totalidade que, ao se contraporem, geram a perda apontada. A busca de uma educação de qualidade implica considerá-los como instâncias que interagem em função dos mesmos objetivos, dentro de um mesmo contexto social, econômico e político, o que requer um diálogo contínuo nutrido por uma gestão democrática.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Izabel de. Apontamentos a respeito da formação de professores. In: BARBOSA, Raquel L. Leite. **Formação de educadores: artes e técnicas – ciências e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 10.172/2001**. Brasília, 2001.
- BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 11.274/2006**. Brasília, 2006.
- BRASIL, **Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2004.
- BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade**. Ministério da Educação. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.
- CAPUCHINHO, Alessandra de Oliveira. **Sentidos e significados produzidos pelo professor sobre o Ensino Fundamental de nove anos**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.
- DELORS, Jacques. **Um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. (Coleção leitura).
- GALVÃO, Izabel. **Henry Wallon** – uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HASHIMOTO, Cecília Iacoponi. **Ensino Fundamental de nove anos**: um novo caminho em velha estrada? Um velho caminho em nova estrada? Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 1999.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2007.

PEREIRA, Eva Waisros; TEIXEIRA, Zuleide Araújo. A educação básica redimensionada. In: BREZEINSKI, Iris (Org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997.

SEVERINO, Antônio J. Formação, perfil e identidade dos profissionais da educação a propósito das Diretrizes Curriculares

do Curso de Pedagogia. In: BARBOSA, Raquel L. Leite (Org.). **Formação de educadores**: artes e técnicas-ciências políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

SIMÃO, Ana Lúcia. **Escola Fundamental de nove anos**: em destaque o trabalho do professor do primeiro ano na rede municipal paulistana. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

TENREIRO, Maria Odete Vieira. **Ensino Fundamental de nove anos**: o impacto da política na escola. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Artigo recebido em dezembro 2015.

Aprovado em março 2016.