

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Gisela Azzulin Ribas

**VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA ESCOLA MUNICIPAL
LUIZINHO DE GRANDI SOBRE O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS**

Santa Cruz do Sul
2013

Gisela Azzulin Ribas

**VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA ESCOLA MUNICIPAL
LUIZINHO DE GRANDI SOBRE O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, área de concentração em Educação, Linha de Pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagens na Educação, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito final para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Felipe Gustsack

Santa Cruz do Sul
2013

Gisela Azzulin Ribas

**VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA ESCOLA MUNICIPAL
LUIZINHO DE GRANDI SOBRE O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS**

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Linha de Pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagens na Educação, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito final para obtenção do título de Mestra em Educação.

Dr. Felipe Gustsack
Professor Orientador – UNISC

Dr. Cláudio José de Oliveira
Professor Examinador – UNISC

Dr. Jerônimo Siqueira Tybusch
Professor Examinador – UFSM

Santa Cruz do Sul
2013

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é fruto da minha trajetória de vida e de diversas interações, além daquelas especificamente realizadas na pesquisa, para a qual muitas pessoas, direta ou indiretamente, contribuíram. Ao chegar nesse momento tão esperado, afloram-me sentimentos que me levam a agradecer a esta vitória.

Principalmente a “*DEUS*” por ter me dado forças, coragem e perseverança, sendo meu guia e protetor;

A minha incansável “*Mãe*” por sua dedicação, amorosidade, cumplicidade e consolo nos momentos difíceis, bem como por ter sido minha fiel companheira nas viagens quando compartilhávamos angústias, erros e acertos;

À memória de meu “*Pa*” cuja presença sentia sempre me guiando e dando-me forças a seguir, levando-me a recordar nossas brincadeiras em que eu era a professora e ele o meu aluno;

Em especial a meu “*Esposo*” que foi incansável em todos os momentos, na convivência do amor, respeitando minhas aflições, alegrias e apoiando sempre de maneira incansável e por isso, este fruto também é seu;

Ao meu “*Filho*” que suportou a ausência da mãe, mas soube confortar-me com suas vitórias e dando apoio para realizar, nas madrugadas, as leituras como meu fiel companheiro;

A meus tios “*Lúcia e Elenor*”, de Vênancio Aires-RS, que me apoiaram desde a infância e acreditaram nesta vitória;

À “*escola Luizinho de Grandi*” que oportunizou realizar a pesquisa;

Aos integrantes das bancas por suas contribuições enriquecedoras desde o primeiro momento de qualificação até a defesa;

A todas “*as pessoas*” que de uma forma ou de outra contribuíram para a realização deste sonho.

O meu olhar é nítido como um girassol.
Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E de, vez em quando olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...
Sei ter o pasmo essencial
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras...
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do Mundo...

Fernando Pessoa (1977)

RESUMO

Realizei esta dissertação tratando do tema da implementação da Lei 11.274/06, que propõe o Ensino Fundamental de Nove Anos. Mediante tal normativa, as crianças adentram mais cedo na escola, com seis anos, oportunidade anteriormente negada às classes populares. O contexto empírico da pesquisa que originou este estudo foi a “Escola Municipal de Ensino Fundamental junto ao Caic Luizinho de Grandi”, localizada na periferia de Santa Maria – RS. O objetivo foi compreender o movimento de auto-organização de quatro professoras do segundo ano do Ensino Fundamental como um dever das educadoras, na medida em que vivenciavam seus processos de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar frente às exigências dessa nova lei. A pesquisa constituiu-se por um viés qualitativo, seguindo uma abordagem da pesquisa-ação. Para tanto realizei: observações, questionários, relatos de experiências e participação em reuniões. Assim, pude trabalhar com as falas e as escritas dessas professoras, bem como com as minhas, que deram subsídios para o estudo. Alguns dos teóricos chamados ao diálogo para o estudo deste tema foram: Edgar Morin, Humberto Maturana, Paulo Freire, Maria Cândida de Moraes, entre outros. As conclusões evidenciam que as professoras ainda se sentem muito inseguras quanto à lei dos nove anos, para cuja implementação, necessitariam de mais estudos. Apesar disso, cada uma a sua maneira, está procurando atender às necessidades dos alunos que chegam beneficiados pela nova lei. Enfim, penso que implementar o ensino de nove anos gerou um movimento complexo nas vivências dessas professoras, bem como nas escolas, confirmando o fato de que a educação apresenta sempre um conjunto de necessidades e que estas precisam ser constantemente revistas, sejam elas de alunos sejam de professores.

Palavras-chave: Aprendizagem; Ensino fundamental de nove anos; Escola; Educadores; Complexidade.

RESUMEN

Realicé esta disertación tratando del tema de la Implementación de la Ley 11.274/06, que propone la Enseñanza Fundamental de Nueve Años. Mediante tal normativa, los niños adentran más temprano en la escuela, con seis años, oportunidad negada a las clases populares. El contexto empírico de la investigación que originó este estudio fue la “*Escola Municipal de Ensino Fundamental junto ao Caic Luizinho de Grandl*”, ubicada en la periferia de Santa Maria – RS. El objetivo fue comprender el movimiento de auto organización de cuatro profesoras del segundo año de la Enseñanza Fundamental como un devenir de las educadoras, en la medida en que vivenciaban sus procesos de enseñanza y aprendizaje en el cotidiano escolar frente a las exigencias de esa nueva ley. La investigación se constituyó por un bias cualitativo, siguiendo un abordaje de la pesquisa-acción. Para tanto realicé: observaciones, cuestionarios, relatos de experiencias y participación en reuniones. Así, pude trabajar con las hablas y las escritas de esas profesoras, bien como con las mías, que dieron subsidios para el estudio. Algunos de los teóricos llamados al diálogo para el estudio de este tema fueron: Edgar Morin, Humberto Maturana, Paulo Freire, Maria Cândida de Moraes, entre otros. Las conclusiones evidencian que las profesoras aún se sienten muy inseguras cuanto a la ley de los nueve años, para cuya implementación, necesitarían de más estudios. A pesar de ello, cada una a su manera, está procurando atender a las necesidades de los alumnos que llegan beneficiados por la nueva ley. En fin, pienso que implementar la enseñanza de nueve años generó un movimiento complejo en las vivencias de esas profesoras, bien como en las escuelas, confirmando el hecho de que la educación presenta siempre un conjunto de necesidades y que estas necesitan ser constantemente revistas, sean ellas de alumnos sean de profesores.

Palabras clave: Aprendizaje; Enseñanza fundamental de nueve años; Educadores; Complejidad.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança
CONED	Conselho Nacional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
EFNA	Ensino Fundamental de Nove Anos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de iniciação à Docência
GEEMPA	Grupo de Estudos sobre Educação Metodologia de Pesquisa e Ação
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UNIFRA	Centro Universitário Franciscano
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	9
2 COMEÇANDO A TECER.....	17
2.1 Vivências.....	17
2.2 Fundamentos legais para o ensino de nove anos.....	22
3 COMPLEXIDADE NA EDUCAÇÃO.....	32
3.1 Contexto e conhecimento.....	38
3.2 Complexo e complicação	39
4 O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE NA EDUCAÇÃO.....	43
5 PELOS CAMINHOS DAS APRENDIZAGENS.....	50
5.1 Escola Luizinho de Grandi e seu contexto.....	60
6 TECENDO OS FIOS DA PESQUISA.....	64
6.1 Entrelaçando os dizeres	67
7 ARREMATANDO OS FIOS	81
REFERÊNCIAS.....	86
ANEXOS.....	90

1 APRESENTAÇÃO

Vivemos em um mundo em que cada vez mais as mudanças, transformações se tornam visíveis, uma vez que tudo está evoluindo rapidamente, tornando as coisas diferentes a cada instante. Começo falando de transformações, porque o tema deste estudo remete a um grupo de quatro professoras que vivenciam todo um conjunto de transformações decorrentes da implementação da lei do ensino de nove anos. Poderia dizer ainda que, por estarmos todos vinculados a esse mundo, não há como ficarmos alheios aos acontecimentos. Ou seja, querendo ou não, necessitamos acompanhar as mudanças, realizando enfrentamentos, acordos, convivendo com os desafios cotidianos.

No processo de acompanhamento dessas vivências das professoras que participaram da minha pesquisa, a grosso modo, o que pude observar remete também a esse mesmo movimento, as mesmas necessidades, especialmente a de aprender a agir nas transformações. Para elas, assim como para todos na sociedade em que vivemos, muitas destas transformações se apresentam empolgantes, construtivas; outras, assustadoras e indesejáveis. Mas o certo é que as mudanças ocorrem a cada instante e, tendo ou não consciência de suas dimensões, somos com elas transformados.

Cambi (1999, p. 13.), ao apresentar a história da educação, escreveu:

A história da educação pode ajudar um saudável ceticismo, cada vez mais importante num universo educacional dominado pela inflação de métodos, de modas e de reformas educativas. Aprender a relativizar as ideias e as propostas educativas, e a percebê-las no tempo, é uma condição de sobrevivência de qualquer educador na sociedade pedagógica dos nossos dias. Possuir um conhecimento histórico não implica ter uma ação mais eficaz, mas estimula uma atitude crítica e reflexiva. [...] extrema diversidade. Para além disso, revelar que a educação não é um 'destino' mas, uma construção social, o que renova o sentido da ação quotidiana de cada educador.

Conforme as palavras de Cambi, então, acredito que precisamos no nosso dia a dia reavaliarmos nossos processos educativos, saber fazer uma crítica construtiva. Um dos objetivos deste estudo é de extrema importância, pois referencia as pessoas que apresentam maneiras diferentes de agir nas transformações, seja em função do

seu próprio ritmo, seja pelas condições em que e como são afetadas. Ou seja, a intenção é perceber e compreender também, um pouco mais, as muitas teorias, especialmente no campo da educação que procuram apresentar e discutir caminhos para esses diferentes modos de agir; inclusive àquelas que teimam em afirmar que tais alunos e/ou tais professores estão com dificuldades.

Mas, por ora, gostaria de lembrar o que um poeta nos provoca a refletir, ao afirmar que prefere ser “uma metamorfose ambulante, do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo” (SEIXAS, 1988). Refiro-me, assim, ao nosso permanente estado de mutação enquanto seres vivos, enquanto espécie, e à relevância do amor, tanto em nosso cotidiano como, principalmente, no ato de educar, porque o fazemos em contextos específicos – as escolas – ainda que não seja possível separá-lo de outros contextos e condições de convivência. Convivência que implica a aceitação do outro como legítimo outro, porque somos, enquanto educadores/as, pessoas que pensamos em um futuro melhor e sabemos que sem o amor não há condições para essa evolução. Quanto a esse saber, busco apoio nas ideias de Maturana (2001, p. 269 - 270), que afirma:

O amor ou, se não quisermos usar uma palavra tão forte, a aceitação do outro junto a nós na convivência, é o fundamento biológico do fenômeno social. Sem amor, sem aceitação do outro junto a nós, não há socialização, e sem esta não há humanidade. Qualquer coisa que destrua ou limite a aceitação do outro, desde a competição até a posse da verdade, passando pela certeza ideológica, destrói ou limita o acontecimento do fenômeno social. Portanto, destrói também o ser humano, porque elimina o processo biológico que o gera. Não nos enganemos. Não estamos moralizando nem fazendo aqui uma prédica do amor. Só estamos destacando o fato de que biologicamente, sem amor, sem aceitação do outro, não há fenômeno social. Se ainda se convive assim vive-se hipocritamente, na indiferença ou na negação ativa. Descartar o amor como fundamento biológico do social, bem como as implicações éticas dessa dinâmica, seria desconhecer tudo o que a história de seres vivos de mais de três bilhões e meio de anos nos diz e nos legou. Não prestar atenção ao fato de que todo conhecer é um fazer, não perceber a identidade entre ação e conhecimento, não ver que todo ato humano ao construir um mundo na linguagem, tem um caráter ético porque ocorre no domínio social - tudo isso é igual a não permitir-se ver que as maçãs caem para baixo.

A evolução é constante em nossas vidas. O amor, neste princípio evolutivo, é capaz de libertar de uma cegueira que, muitas vezes, não nos permite perceber que somos responsáveis pelas transformações em nosso processo evolutivo. Avanços

científicos e tecnológicos têm permitido melhorar a qualidade de vida e promover o conhecimento sobre sua saúde, por exemplo, como forma de planejar ações preventivas e de controle. Mesmo durante a gestação de um novo ser humano é possível antecipar enfermidades e realizar procedimentos adequados de cura ou de minimização de efeitos indesejáveis na saúde, após o nascimento.

Em outras palavras, o que percebo é que o mundo nos toca e nós tocamos o mundo a cada instante. Assim, por mais estranho que pareça, estamos indo para esse primeiro encontro com nossas crianças, muitas vezes, imbuídos muito mais de nossas preocupações adultocêntricas do que propriamente de sensibilidades quanto às características da infância. As transformações ocorrem diariamente e, nesse processo evolutivo, a criança está indo cada vez mais cedo para a escola. Em consequência, os pais convivem menos com seus filhos e a infância parece terminar mais cedo, o que nessa nova cultura evolutiva, na visão dos adultos, pode parecer normal, já que tudo também começa mais cedo.

No entanto, não pode deixar de considerar que a criança precisa de tempo para ser criança, para viver intensamente sua infância, para brincar. Afinal, é na sua socialização que ela vai construindo o conhecimento de si e do mundo, da cultura e das aprendizagens. A infância para Gaston Bachelard são momentos que marcam o sujeito pela vida toda. O envolvimento com os afetos é prazeroso e que faz parte da infância viva e da história do sujeito. É algo que possuímos adormecido em nossa subjetividade.

Então, neste momento prazeroso da infância, Paro (2012), sinaliza que para uma boa educação, o trabalho do professor começa na infância e não pode ser individual e sim coletivo. O educador, ao compartilhar saberes, debate assuntos relativos aos processos educacionais, reflete com seus pares sobre temas que possibilitem dinâmicas capazes de produzir ações críticas e criativas, e, assim está em constante aprendizagem, como forma de potencializar suas condições de ser educador.

Recordando a infância, Verden-Zöllner e Maturana (2006) consideram que a linguagem surgiu com o emocional, na convivência de conversações, emoções e ações, que nos guiam nas situações mutantes de nossas vidas. Para os autores o amor é a emoção que fundamenta nossa aceitação do mundo, onde o lúdico tem

importante papel para a aquisição de habilidades como ler, escrever e contar acerca das interações de cada ser com o meio.

Concomitante a essa perspectiva e ao fato da inserção prematura da criança no ambiente escolar e a qualidade de suas interações e expressões, incumbe aos educadores oferecer um ambiente escolar que permita às crianças interações que permaneçam adequadas às suas fases cognitivas e afetivas. Isso se faz necessário no sentido de promover seu desenvolvimento pessoal e coletivo, respeitando e conduzindo as experiências para a formação de sua autonomia.

Sob este enfoque, considerando a maior permanência da criança na escola e menor tempo de convívio com os pais, cabe questionar em que medida este processo está forjando a necessidade de que as crianças tenham sua independência social antecipada, algo que poderia ser requerido futuramente.

Ao julgar essas e outras tantas reflexões cabíveis ao ingresso das crianças na escola, a pesquisa que proponho tem como tema central a implementação da Lei nº11.274 (BRASIL, 2006)¹, que contempla o ensino dos nove anos e suas repercussões no contexto da Escola Municipal de Ensino Fundamental Luizinho de Grandi, em Santa Maria-RS.

Essa lei chegou gerando certas inquietudes entre os educadores que convivem com ressentimentos, conflitos de ideias e desejos em aceitar e/ou se contrapor às decisões que lhe são apresentadas pelo Ministério da Educação (MEC). Em termos gerais, podemos dizer que a escola, uma vez mais, está assumindo a implantação de uma lei, devido ao fato de ser esta, mais uma determinação legal que vem somar-se a outras tantas que se impõem.

O estudo desse tema implica investigar as percepções de como os professores conduzem seu trabalho e quais suas vivências, as opiniões com relação

¹ LEI Nº 11.274, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. "Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão. § 2º O poder público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para o grupo de seis a 14 anos de idade e de 15 a 16 anos de idade. Art. 5º Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental disposto no art. 3º desta Lei e a abrangência da pré-escola de que trata o art. 2º desta Lei. Art. 6º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 6 de fevereiro de 2006; 185ª da Independência e 118ª da República.

aos impactos da implementação dessa nova lei em suas práticas educacionais. Mais especificamente, estou preocupada em compreender como professores e demais profissionais dessa escola atuam e gerenciam os processos de ensino e de aprendizagem para que os alunos alcancem as aprendizagens propostas no projeto pedagógico, considerando as exigências dessa nova lei.

Para discutir essas e outras ideias acerca do tema do ensino de nove anos, da conseqüente progressão continuada e suas repercussões entre os professores elaborei esta dissertação que está dividida em sete partes, constituindo-se esta apresentação no seu primeiro capítulo, na qual contextualizo alguns autores e pressupostos que emergiram com a Complexidade. No segundo capítulo estão os referenciais teóricos com subsídios referentes à normatização da implementação do ensino dos nove anos, focando, em especial, o 2º ano do ensino fundamental. Início este subcapítulo mesclando vivências pessoais com fragmentos de teóricos, para, a seguir, apresentar uma breve retrospectiva histórica da educação.

Dentre as questões legais que dão sustentabilidade para este estudo, destaco também os princípios do paradigma da complexidade na educação e a aprendizagem como base no desenvolvimento do aluno. No capítulo seguinte apresento a escola na qual realizei a pesquisa, o percurso percorrido passo a passo, como foi conduzida a pesquisa, a metodologia com a aproximação de um estudo de caso dos professores envolvidos, o procedimento de registro de dados, bem como a pesquisa-ação. No 6º capítulo, um subcapítulo intitulado 'Entrelaçando os dizeres', discuto os achados de pesquisa, apresento e discuto os movimentos contextualizados pela complexidade no ensino dos nove anos na escola participante da pesquisa e por último o 7º capítulo "Arrematando os fios" que pontua sobre as questões pertinentes que se destacaram no decorrer dessa dissertação.

Assim, conforme o objetivo da pesquisa apresento nesta dissertação um relatório dos resultados obtidos na mesma, especialmente quanto à implementação da lei nº 11274/06, que no início surpreendeu os professores, gestores e demais atores da educação que realizaram reuniões pedagógicas e de estudos relevantes acerca do tema em discussão.

Por isso, acredito que este estudo contribuirá para enriquecer aos leitores interessados no tema Vivências e Percepções dos professores da Escola Fundamental Luizinho de Grandi junto ao CAIC sobre o ensino Fundamental de

Nove Anos, não somente como uma pesquisa, mas sim como uma abertura neste amplo caminho investigado.

Retornando ao interesse em dissertar sobre esse tema decorre, sobretudo, da experiência profissional que realizo enquanto Supervisora Pedagógica. As atividades diárias me permitem observar mais profundamente e até mesmo enfrentar, junto a colegas educadores, situações nas quais muitos de nós nos sentimos despreparados, como é o caso da inclusão das crianças na escola aos seis anos de idade.

A realização do Curso de Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul, tem me permitido estudar, através de leituras e debates, situações que problematizam e contribuem para minhas aprendizagens e compreensões dessa temática e de suas repercussões. Isso me levou, por exemplo, a perceber que esse tema se apresenta como um foco importante nos debates, não apenas na escola, mas também nos meios acadêmicos atuais.

Como prova disso, descrevo o fato de que alguns aspectos da Lei 11.274/2006 vêm sendo discutidos em eventos importantes da área da educação [34ª Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), 2011; ANPEd Sul, 2012], nos quais se problematizam as relações entre educação e infância e entre pesquisa e educação básica, como uma preocupação central.

Na ANPEd 2011 foi contemplado um estudo que teve como tema: Ensino Fundamental de nove anos: análise de uma experiência no interior de São Paulo (CORREIA, 2011); e no ano de 2012, sucessivamente, foi relatada outra experiência tendo como título: Ensino Fundamental de Nove Anos: denúncias e anúncios (SAMWAYS; SAVELI, 2012). Pesquisam como estava sendo refletido pelos educadores o processo de implementação dessa lei e as experiências dos mesmos.

Vale destacar, também nesse sentido, que as preocupações iniciais dos educadores quanto aos processos de ensino e de aprendizagem das crianças de seis anos ampliaram-se ainda mais, na medida em que essa lei entrou em vigor, aprovada pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece o ensino fundamental com nove anos de duração.

Aspecto que considero relevante aqui é lembrar que, formalmente, a Lei do Ensino Fundamental de Nove Anos (EFNA) já estava estabelecida na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), contudo só foi efetivada com a gestão do governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010).

Faço aqui uma breve alusão a outros países que já incluíram no seu processo o ensino dos nove anos. Em Portugal, a Lei do Sistema Educativo – LBSE estabelece a gratuidade e a universalização da educação, sendo que as crianças entram na escola aos seis anos e permanecem até os quinze anos. Propõe, ainda, a obrigatoriedade da frequência por, no mínimo, nove anos. Na Espanha, este tempo sobe para dez anos.

Nos Estados Unidos, o compromisso varia de um estado para o outro. Os americanos dividem o sistema escolar em duas fases: o primário e o secundário. As crianças entram com seis anos, fase que se estende por cinco anos (ensino primário) e aos onze anos começa a divisão por disciplinas, mas os estudantes precisam frequentar a escola até 16 anos (ensino secundário). Na Argentina e no Uruguai, a escolarização é obrigatória e gratuita, sendo que o ensino fundamental tem a duração de dez anos.

Então, diante de tantas mudanças com o ensino obrigatório de nove anos em outros países, onde as crianças já estavam entrando mais cedo na escola, dando lhes mais oportunidades, como Supervisora Escolar, vejo que as hipóteses dos movimentos são percebidas nos anseios dos professores que estão envolvidos nesse processo educativo que tem como meta a qualidade da educação e nas especificidades do tempo da infância na escola. Vale ressaltar que o EFNA surgiu como uma proposta de escolarização para ampliar o andamento da aprendizagem da classe de baixa renda e abranger, desse modo, não só a alfabetização, mas, também, o conhecimento do letramento. O objetivo foi o de implementar a educação dos nove anos de forma gradual, sem intervenções, além de despertar no educando o prazer de estar na escola.

Vale ainda referir outro fator que desperta muita preocupação dos professores que está no fato de que nas normativas da lei a criança não deve ser reprovada/retida nos três primeiros anos do ensino fundamental de nove anos. Muitos educadores estão disciplinados a alfabetizar no primeiro ano na escola,

sendo que nas normativas dessa lei os educadores têm os três primeiros anos para expandir a alfabetização dos alunos.

Nessa perspectiva, procuro entender uma das consequências da implementação do ensino de nove anos, que implica em não podermos repetir os modelos tradicionais de avaliação por notas, por conceitos, enfim, que se torna em um modelo de classificação dos alunos. Na escola onde desenvolvi a pesquisa a questão da não retenção dos educandos nos três primeiros anos vem sendo constantemente reavaliada pelos professores e equipe diretiva, conforme seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

E, nesse sentido, as escritas nesta dissertação têm a pretensão de colaborar para a intensificação dos debates de modo a subsidiar ações de professores e gestores na busca por melhores alternativas para qualificar a aprendizagem das crianças e garantir que essa progressão continuada não sirva como argumento, nos anos seguintes, para justificar a não aprendizagem.

Considero, principalmente, a importância e atualidade do tema e o seu interesse para a pesquisa em educação, tendo em vista a implementação do EFNA na Escola Municipal Luizinho de Grandi junto ao CAIC onde realizei esta pesquisa. As questões norteadoras do estudo se apresentavam como: O que pensam os professores sobre a implementação da lei? Como seria, se pudessem realizar a implementação de outra maneira? Como conduzem seu trabalho em relação à implementação desta lei e ao Projeto Político Pedagógico da escola?

Essas questões norteadoras, somadas às percepções e às vivências das professoras participantes, me possibilitaram uma experiência significativa em relação ao estudo do EFNA.

2 COMEÇANDO A TECER

Início este capítulo colocando algumas reflexões associadas ao meu fazer pedagógico para, a seguir, reunir contribuições legais e de autores e pesquisadores sobre os temas focados neste estudo.

2.1 Vivências

Ao vivermos estamos incluídos na teia chamada vida. De acordo com Petraglia (2006, p.67) “nossas vidas, compete a cada um de nós vivê-las. É bem verdade que não conseguimos vivê-las sem compartilharmos, de algum modo, com outras pessoas”. Esta colocação provoca reflexões e reforça em mim a ideia de que é mais tranquilo acreditar que estamos nos reconfigurando a todo o momento, nos conduzindo e potencializando como seres humanos inacabados, em um processo permanente de mutação, pois é neste percurso que aprendemos sempre.

Neste contexto, minhas vivências como aluna e pesquisadora, professora e supervisora educacional convergem e se aproximam. Encontro em Freire (1996, p.85), posicionamentos relevantes que me conduzem a compreender situações e ambientes educacionais e a compreender-me nesse processo de aprendizagem, especialmente, quando escreve: “Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”. Com base nessa inquietação, portanto, faço uma retrospectiva da minha infância e da vida para poder repensar-me como educadora e mestranda.

Concordo também com Arroyo (2009, p.14) ao afirmar que: “Somos a história de que participamos. A memória que carregamos”. Afinal, estas vivências constroem os subsídios para pontuar a importância do tema da pesquisa sobre a implementação do EFNA. Recordo, então, a minha trajetória escolar. Durante a minha primeira série fui transferida na metade do ano para outra escola. Uma metamorfose começava a fazer parte da minha vida, pois tudo era diferente: nova escola, colegas e professores. Meus estudos começaram em uma escola na cidade de Venâncio Aires-RS, onde morei alguns anos e, por motivo de saúde, tive que mudar-me para Santa Maria-RS.

Ao chegar na nova escola me deparei com crianças já lendo e eu não tinha o mesmo desempenho como meus colegas. Nesse momento, a professora com sua amorosidade, percebeu as minhas dificuldades e começou a realizar um trabalho especial. Então, ela se dedicou para que, no momento da leitura, eu conseguisse acompanhar a turma. Seu esforço e dedicação me encantaram e, com sua paciência, fez-me acreditar que eu tinha potencialidade para aprender.

De acordo com Arroyo (2009, p.15) “o mestre que somos, o pedagogo-educador que aflora em nós, reflete o rosto, o percurso ou sem-percurso da infância que acompanhamos”. Nesta perspectiva, é importante lembrar que a infância tem sido nossa cúmplice ao longo da história da pedagogia e de nossa condição de pedagogos. Com isso, vivi momentos inesquecíveis, pois ao chegar em casa brincava com meu pai que cansado depois de um dia árduo de trabalho, passava a ser o aluno e eu a professora.

Ao ensejo dessa nova etapa de vida comecei, então, a acreditar nas minhas potencialidades, como resultado da iniciativa de minha primeira professora ao oportunizar uma significativa lembrança de dedicação e visão de educadora, que jamais esquecerei. Assim, hoje posso afirmar que a responsabilidade que temos como educadores em todos os processos educacionais são marcantes na trajetória do nosso aluno. Diante deste cenário, compreendo o que Moraes & La Torre (2004, p.14) defendem quando afirmam que: “um sonho é somente um sonho se sonhamos sozinhos; mas se o sonhamos com outro, começa a se transformar em algo real”.

Por esta menção referida acima, recordo da querida professora, Dona Maria Pavane, sua maneira de contar histórias, sua amorosidade, sua capacidade de me levar a viagens inesquecíveis no mundo das letras, ao mundo imaginário, com suas histórias cada vez mais fascinantes. Assim, nos instantes em que ela entrava em nossa aula transformavam-se em momentos que deixávamos de lado a cartilha da Diva, as escritas e entrávamos no mundo do encantamento e da fantasia. Para mim, era algo muito especial, pois era na escola que tudo acontecia, uma vez que aprendia a viver livremente momentos de deslumbramento e de boas aprendizagens.

A escola para mim sempre foi um lugar muito especial. Maturana (2001) afirma que a escola deve deixar seus alunos brincarem de verdade e que se aprende brincando com muito amor e ternura. Além disso, o autor defende a ideia de

que a criança que não consegue brincar terá mais tendência a ser um adulto frustrado, pois é na aceitação do outro que os corpos e mentes se unem. Hoje, percebo que um novo período de renovação acontece na escola e é necessário por em evidência uma visão de todos os aspectos que estão em torno dela. Conforme Petraglia, (1995, p.04) “É necessário que no processo de construção de conhecimento que ocorre na escola, fiquem claras para alunos e professores todas as relações que de forma ou de outra, se fazem presentes na prática pedagógica”.

Acredito em educação como busca do conhecimento, com persistência e, neste sentido, Arroyo (2006, p.17) esclarece: “Guardamos em nós o mestre que tantos foram. Podemos modernizá-los, mas nunca deixamos de sê-lo”. Potencializei minha dedicação no curso de Magistério, como formação inicial comprometida com a educação, com o percurso do aprendizado que acredita na fundamentação teórica e empírica do educador com autonomia, reflexão em busca de novos conhecimentos. Isso indica o modo de sentir, pensar de cada um. Neste enfoque procurei tomar decisões a partir das minhas escolhas feitas, sabendo assim que somos resultado das nossas histórias.

Vivenciei minha ação pedagógica, quando comecei a colocar em prática trabalhando numa turma de 2º e 3º série numa escola privada da cidade de Restinga Seca – RS, e percebi que a partir desse momento começo traçando meu caminho o qual sempre almejei.

Após, ingressei no Curso de Pedagogia - Habilitação Magistério e, sucessivamente, na Pós-Graduação em Gestão Educacional. Os sonhos começaram a se concretizar para um futuro mais promissor ao ser aprovada no concurso de Supervisora Educacional. A convivência diária com os professores que atuam sob minha responsabilidade, me fez perceber a necessidade de ir ao encontro de novos conhecimentos para o fortalecimento da prática pedagógica.

A partir dessa perspectiva, encontro estímulo em Maturana (1999, p.57), quando afirma:

Ao longo do tempo a afetividade foi se tornando independente dando oportunidade para que a criança construísse cada vez mais seu lado afetivo pela expressão e manifestação dos sentimentos que permitissem compreender a si mesmo.

E percebo que a cada dia a interação com o universo da criança, com seus colegas e a família vai conduzindo a um tecer em conjunto, mobilizando-os para o crescimento cognitivo e afetivo. Esta percepção me fez optar por continuar meus estudos como supervisora. Acredito que, com minhas reflexões possa contribuir para que novos caminhos sejam encontrados para os atuais problemas educacionais, presentes na escola. Afinal, creio que novas descobertas, novas verdades deixarão de ser absolutas, tornando o ensinar e aprender uma prática educativa, mais viva aos nossos educandos e educadores.

Diante dessa atribuição, remeto-me ao pensamento de Freire (1996, p.69) ao afirmar: “aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem a abertura ao risco e à aventura do espírito, o que nos insere numa nova construção de educação”. Percebo que o mundo nos toca a cada instante com novos saberes, deixando para trás um pensamento fragmentado, isolado, que exerceu forte influência sobre nós, porém enfrentamos a necessidade de mudanças, a possibilidade para novos caminhos do conhecimento, reflexão e pensamento, como uma espiral reflexiva que nos conduz a um novo paradigma mais sustentável, de renovação, visando a educação do futuro.

Nas pesquisas e nos estudos entendo que tenho aprendido a me concentrar mais na pesquisa, e fazer estudos juntamente com os professores e diretores à respeito da implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos. Como supervisora pedagógica vivencio as preocupações, os anseios com a referida lei, que define o ensino fundamental de nove anos, compreendendo que as mudanças são constantes e desafiadoras. No desempenho desta função transito por diversas turmas, o que me fez observar que em diferentes fases, o foco mais importante da criança é sua vida escolar.

O adentrar mais cedo na escola, antes privilégio de classes médias e altas, foi oportunizado pela lei a todas as crianças. Deste modo, respeitando a individualidade que inventa, brinca, chora, tomo como referência Arroyo (2006, p.85) ao afirmar que: “se for para escolarizar a infância, eu sou contra; se for para respeitar a infância, sou a favor”.

Esta colocação inspira considerar como ser justo acreditar na potencialidade de cada criança. Considero essas e outras tantas reflexões cabíveis ao ingresso

antecipado das crianças na escola². A mencionada lei tem como objetivo a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, conforme artigo 32 da Constituição Federal (BRASIL, 2006).

Seguindo as orientações normativas a referida lei afirma que:

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

O § 3º do I matricular todas os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental.

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

O estudo desse tema implicou a investigação de como os professores conduzem seu trabalho e quais suas opiniões com relação aos impactos da implementação dessa nova lei em suas práticas. Vale destacar que, nesse percurso como educadora e supervisora, sempre procurei a formação continuada, através de leituras e conversas diárias com as professoras. As intervenções, nas reuniões na escola, me proporcionam subsídios para conviver com as interferências que ocorrem naquele espaço, sempre cultivando as exigências e responsabilidades que a profissão exige.

Pensando assim, na formação continuada e na obrigatoriedade do ensino fundamental disposta no art. 30 desta Lei, posso dizer que, sem dúvida, essa medida representa um marco significativo das Políticas Públicas de Educação relacionadas à infância e ao processo de escolarização no Brasil.

Esse avanço apresenta uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica existente que está mudando constantemente nossas atitudes e a prática educadora. Sob esse enfoque percebo o amor pela educação e a importância de ser educadora, na minha vida pessoal e profissional.

Na verdade, estes sentimentos encontram inseridos nos questionamentos em torno da organização do ensino, nas reflexões acerca da proposta pedagógica que atenda ao novo desafio de ampliação de um ano a mais na escola e na escuta dos

² Referência à Lei nº11.274, que contempla o ensino dos nove anos, com a alteração da redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional.

posicionamentos das professoras, os quais dão sustentação a este estudo do Curso de Mestrado.

A escolha desta temática convidou ao aprofundamento de estudos que sustentam o aperfeiçoamento da minha prática atual como supervisora educacional, mas também, como educadora, procurando sempre o conhecimento como algo vital. Para Morin (1977, p.24) aliás, “hoje não é apenas aprender, não é apenas reaprender, não é apenas desaprender, mas sim reorganizar o nosso sistema mental para reaprender a aprender”. Assim estamos sempre em eternos processos de mutação na educação, especialmente se a observamos na espiral da complexidade que tudo se liga a tudo e buscamos superar a fragmentação de saberes. Nesta abordagem o caminho sempre desperta muitas indagações e aponta para novas reflexões constituindo novas dinâmicas de um olhar complexo.

Assim vale lembrar que o Poder Público, ao colocar em prática e garantir a permanência dos alunos com seis anos de idade na escola, acaba criando outras demandas socioeconômicas e pedagógicas. Alguns dos reflexos dessa alteração deram-se diretamente nas administrações públicas municipais que tiveram que arcar com o aumento das despesas, a fim de que fossem atendidas necessidades como: aquisição de material didático, abertura de novas turmas, disponibilidade de espaço físico e novos recursos como, por exemplo, as adaptações para receber estes alunos na escola, a capacitação dos professores, entre outros.

O ensino fundamental de nove anos apresenta então uma reflexão em nossas práticas educativas, este aluno/criança está entrando na escola mais cedo e precisa de mais atenção, mais dedicação, relembro essa dedicação, que tive nos meus primeiros anos/séries na escola que me deixaram marcas significativas.

2.2 Fundamentos legais para o ensino de nove anos

Neste subcapítulo, faço uma breve retrospectiva de como o país chegou à configuração legal e atual da escolarização obrigatória de nove anos, tomando por base alguns estudiosos como Cambi (1999) e Manacorda (1997). Ao revisar a história da educação, percebo que a cultura dos gregos era mais para a formação do homem enquanto cidadão individual, onde os professores eram contratados inteiramente pelas famílias, tornando a educação que a criança recebida

dependente diretamente da vontade e da capacidade financeira da família. Os mais ricos tinham um escravo a seu serviço, chamado de pedagogo, que os acompanhava e ajudava, obrigando a criança a repetir as lições. Um dos principais fins da educação consistia em formar o coração da criança.

Enquanto a criança era preparada em seus estudos, os pais, o preceptor, os parentes e os mestres aborreciam na espera de seus estudos, à educação para os que esperavam não era dado seu real valor. Por vezes, as ameaças e os castigos afastavam as crianças das verdades que elas ‘deveriam’ amar. Os mestres deviam se unir para dar à criança exemplos de dignidade, de gestos, maneiras, polidez, elegância na conduta, de respeito pelas leis das cidades e pelos mais velhos.

Com o passar dos anos a educação começou a ser requisitada como uma maneira de crescimento para as crianças e àqueles que a cercam, almejando um futuro melhor. Porém, essa oportunidade, infelizmente, era somente para as classes mais abastadas. No entanto, com o passar dos séculos, a educação começou a ensaiar sua importância e os pais começaram a compreender a seriedade da escola na educação de seus filhos e a matriculá-los na escola para lhes oportunizar melhores condições de aprendizagem. Mas, muitos não possuíam a mesma oportunidade, os que eram filhos de escravos, operários, crianças de classes baixas, devido às condições econômicas, sendo que a educação infantil, inicialmente, não tinha lugar em todas as escolas.

A seguir aponto, brevemente, as principais leis que conduziram a diversas mudanças no campo educacional brasileiro e que pautaram as reivindicações para um ensino melhor, que prima pela construção do conhecimento e da aprendizagem numa prática pedagógica reflexiva, condizente com a necessidade existente.

A lei nº 4.024, de 1961, instituiu a duração de quatro anos para o Ensino Fundamental, cumprindo uma diretriz do Acordo de Punta Del Este e Santiago (BRASIL, 2007). O governo brasileiro passou a ter a obrigação de estabelecer a duração de seis anos de ensino primário para todos os brasileiros (BRASIL, 1961). Em 1971, a Lei nº 5692 ampliou esse período para oito anos, porém, em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) propôs uma nova reformulação para o ensino desde os seis anos de idade com nove anos de duração (BRASIL, 1996). Cabe ressaltar que essa foi uma meta da educação nacional pela Lei

nº10.172 de 9 de janeiro de 2001, aprovada então pelo Plano Nacional de Educação (PNE).

Do ponto de vista da política educacional há a LDB e o PNE, sendo que a LDB propiciou competências da União: “elaborar o Plano Municipal de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 1996, ART. 9º, inciso I). Nas Disposições Transitórias, foi acrescentado:

A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta lei, encaminhará ao Congresso Nacional o Plano Nacional de educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1996, art. 87, inciso I).

Em âmbito nacional, visto que na LDB de 1996 o ensino obrigatório propiciou mudanças para começar aos seis anos de idade, tornou-se meta primordial o acesso de todas as crianças das camadas sociais menos favorecidas adentrar na escola. Além disso, esperava-se que todos seriam contemplados com mais qualidade no ensino, tempo na escola, buscando, assim, mais qualidade na educação brasileira e aos educandos aprenderem de maneira mais prazerosa.

Dessa maneira, a permanência maior na escola já era uma tendência ressaltada desde a década de 1990, para que se ampliasse a aprendizagem das crianças. O PNE apontou que a exclusão das crianças da escola em sua idade escolar apropriada, negava-lhes o direito fundamental de todo cidadão, o direito de cidadania, conduzindo-as ao estigma da pobreza, da exclusão, da marginalidade social, impossibilitando-lhes uma perspectiva de um futuro promissor (BRASIL, 2001). Nesse contexto, o Estado assumiu o ordenamento da implementação da lei do EFNA, considerado obrigatório até o ano de 2010 que todas as escolas ampliassem o ensino fundamental.

Conforme a Constituição Federal § 1º do artigo 211, cabe ao MEC cumprir sua função de prestar assistência técnica e financeira aos sistemas de ensino, visando garantir um padrão mínimo de qualidade da educação, ou seja:

A União organizará o sistema federal de ensino e dos territórios, financiará as instituições de ensino público federal e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma de garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira a Estados, ao Distrito Federal e aos municípios (BRASIL, 1988).

O PNE 2001-2011 estabeleceu que o cumprimento da meta da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, com início aos seis anos, exige a iniciativa da União. A LDB foi sancionada em 20 de dezembro de 1996, no entanto a primeira proposta do PNE foi protocolada no dia 10 de fevereiro de 1988, evidenciando ser essa uma reivindicação que estava sendo aguardada há muitos anos.

Ressalto que o PNE e a LDB propiciaram os primeiros indícios para que houvesse uma transformação na educação, no ensino fundamental, de oito para nove anos, enfatizando muita atenção ao processo de aprendizagem da criança. Ambos destacavam que deviam ser ampliadas as assistências às famílias de baixa renda. Nestas, em especial, a escola pode ser muito importante por manter suas crianças afastadas de riscos, pois, em muitos casos, crianças fora do ambiente escolar podem tornar-se vítimas do trabalho infantil, exploração sexual e discriminações sociais, econômicas e educativas.

O PNE, elaborado no início do século XX, foi importante por evidenciar a intenção de contribuir com ideias que auxiliassem no amadurecimento de um problema nacional: a educação. No entanto, em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros na Educação, movimento que apresentou a proposta de um plano unitário e com bases científicas, foram encaminhadas ao governo sugestões de soluções dos problemas que emergiam na educação nessa época, ou seja, a distribuição de fundos especiais. Com base nessa ideia, foi incluído na Constituição Brasileira, em 16 de julho de 1934, o art. 150, que declarava ser competência da União: “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo território do País”.

Em meados de 1962, surgiu o projeto de lei que em 1966 passou a ser chamado de: Plano Complementar de Educação. Em 1967 o MEC expôs o Plano ao debate, em quatro Encontros Nacionais de Planejamento, sem que chegasse a se concretizar. Isso aconteceu com a Constituição Federal de 1988, onde o art. 214 contempla esta obrigatoriedade.

No II CONED, realizado em Belo Horizonte de 6 a 9 de novembro de 1997, foi aprovado o texto que resultou no “Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira”. Entretanto, após muitas discussões entre os parlamentares foi

aprovada a LDB, que iniciava a discussão sobre o PNE, ainda não aprovado. Em seu artigo 87, a LDB previa o encaminhamento do projeto do PNE. Este deveria ter entrado em votação no Congresso Nacional até o dia 23/12/1997. O prazo já havia vencido, quando em 10/2/1998, após o recesso parlamentar, o deputado Ivan Valente encaminhou o projeto realizado, juntamente com o movimento dos educadores, para ser discutido pelos parlamentares.

Após muitas debates, inclusões e exclusões de textos, sugestões de emendas, finalmente, o PNE foi aprovado em 2001, como indicativo da importância das lutas para aqueles que defendem uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse enfoque reporto alguns antecedentes históricos da preparação para o PNE, justamente compreendendo o caráter de sua importância na educação e suas considerações.

A LDB, Lei nº 9394/1996 estabeleceu, nos artigos 9º e 87º que caberia à União, Estados, Municípios instituir a Década da Educação (BRASIL, 1996), ou seja, o Plano Decenal da Educação (PDE) (BRASIL, 1993). Sendo assim nos dez anos posteriores à Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jontiem, na Tailândia, surgiram as normativas legais do PNE em consonância com a LDB, com o propósito de promover a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

Conforme normativas legais do MEC, a Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, alterou-se na LDB a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceram as diretrizes e bases da educação nacional, dispendo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, estabelecendo o prazo de implementação até 2010. Nessa direção, a elaboração do PNE respaldou suas políticas públicas educacionais em âmbito nacional, integrando-se a parâmetros internacionais na Conferência Mundial de Educação para Todos, que respaldou a educação, focando nas principais discussões, dando prioridade à educação básica, ou seja, o ensino fundamental do mundo todo.

Desta Conferência resultou um documento que ressaltou a necessidade de expandir o enfoque dado para a educação básica, ensino fundamental, conforme referido em seu Artigo 2 (CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1991):

1- Lutar pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todo exige mais do que a ratificação do compromisso pela educação básica. É necessário um enfoque abrangente, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais; dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes. Existem hoje novas possibilidades que resultam da convergência do crescimento da informação e de uma capacidade de comunicação sem precedentes. Devemos trabalhar estas possibilidades com criatividade e com a determinação de aumentar a sua eficácia.

2 - Este enfoque abrangente, tal como exposto nos artigos 3 e 7 desta declaração, compreende o seguinte:

- Universalizar o acesso á educação e promover equidade;
- Concentrar a atenção na aprendizagem;
- Ampliar os meios e o raio da ação da educação básica;
- Propiciar um ambiente adequado á aprendizagem;
- Fortalecer alianças.

Para atingir os compromissos firmados no documento mencionado acima, justifica-se a ampliação do ensino fundamental, garantindo a universalização da aprendizagem das crianças, dando ênfase ao acesso dos alunos à escola e objetivando a qualidade e a importância da educação das crianças.

Assim, com o suporte de resoluções e pareceres que norteiam esse processo, e as orientações feitas pelo MEC na condução dessa política pública educacional, podemos dizer que a educação brasileira conquistou novos espaços. Isto se configurou a partir da Constituição Federal de 1988 que propôs, em seu artigo 208, a prioridade no atendimento da criança como um todo, sendo um dever do Estado e um direito da criança, como se percebe dos fragmentos a seguir (BRASIL, 1988):

Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009) [...]

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

Foi a partir das reflexões sobre as leis que deram subsídios a Lei nº11.274, de 2006, que criou no Brasil o Ensino Fundamental de Nove Anos e implica, em um primeiro momento, revisitar a sua história. Neste ensejo, apresento a aprovação do PNE e seu contexto que traz como meta a ampliação do ensino e as modificações nomeadas com a aprovação de leis específicas. As orientações legais que subsidiam a ampliação do Ensino Fundamental compreendem a construção da política educacional e, cada vez mais, envolvendo o questionamento sobre a obrigatoriedade da criança com seis anos estar na escola e as repercussões desta lei.

Nesse sentido, vale lembrar que a educação dos nove anos contribui para a uma melhor integração da criança na escola. Ou seja, propõe um ganho na qualidade do ensino, uma vez que um ano a mais na escola permite que os brasileiros se alfabetizem na idade prevista pela lei nº11.274/06 e rompe com paradigmas da formação de milhões de brasileiros analfabetos funcionais. Os analfabetos funcionais são pessoas com 15 anos de idade ou mais e com menos de quatro anos de estudo completo (SILVA, 1996, p.1-4) que não usufruíram de oportunidades de estudos.

Todavia, destaco que o EFNA é um movimento mundial, isto é, o mesmo também acontece por toda a América do Sul, onde todos os países fazem parte desse contexto de ampliação na educação.

Segundo Saviani (2008 p.5):

As carências de educação, saúde ou segurança são consideradas seja diretamente como custos na medida em que impedem ou retardam, ou tornam mais onerosos os investimentos do desenvolvimento econômico, seja como custos para a sociedade que através do Estado, terá que investir recursos para supri-las. Está aí a raiz das dificuldades porque passa a política educacional. As medidas tomadas pelo governo, ainda que partam de necessidades reais e respondam com alguma competência a essas necessidades padecem de uma incapacidade congênita de resolvê-las.

As ideias acima citadas apontam para o fato de que as carências em educação são inúmeras, e que cabe ao Estado investir para garantir a inclusão das crianças com seis anos de idade e dar prioridade, por um lado, em oferecer ao educando maior oportunidade de aprendizagem de escolarização obrigatória, e, por

outro, oferecer a oportunidade aos gestores, educadores e demais profissionais da educação que estejam em condições para esse desafio, de repensar o ensino fundamental e das necessidades que urgem na educação.

Nessa perspectiva, vale lembrar Freire (1996, p.16), quando afirma que:

A ética de que falo é que se sabe afronta na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. É a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. Na maneira como lidamos com os conteúdos que ensinamos, no modo como citamos autores de cuja obra discordamos ou cuja obra concordamos.

A ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração envolve um processo de mudanças sociais, administrativas, políticas e pedagógicas, para que possamos ofertar à criança um ensino mais longo e prazeroso no convívio escolar. A intenção, por trás dessa proposta, é de oportunizar essa criança e a todo âmbito escolar uma educação cada vez mais qualificada, contribuindo para a formação de todos. Isso reforça as palavras de Freire (1996), quando ressalta a seriedade das interações que configuram nosso viver, nas trocas com o meio para nos mantermos vivos.

Imbuir-se nessa proposta é ir adiante com sonhos e fantasias que contribuam para a valorização da criança. O ensino de nove anos permite ampliar a visão de mundo e assegurar à criança mais autonomia. O adentrar mais cedo na escola traz novas perspectivas para a educação, visando um futuro melhor para todos os envolvidos nesse processo.

A aprovação dessa lei justifica-se pela necessidade de que as crianças oriundas das classes populares possam usufruir mais cedo da escola. Conforme o documento que apresenta a proposta do EFNA:

Conforme recentes pesquisas, 81,7% das crianças de seis anos estão na escola, sendo que 38,9% freqüentam a Educação Infantil, 13,6% as classes de alfabetização e 29,6% já estão no Ensino Fundamental (IBGE, Censo Demográfico 2000). Esse dado reforça o propósito de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, uma vez que permite aumentar o número de crianças incluídas no sistema educacional. Os setores populares deverão ser os mais beneficiados, uma vez que as crianças de seis anos da classe média e alta já se encontram majoritariamente incorporadas ao sistema de ensino – na pré-escola ou na primeira série do Ensino Fundamental. A

opção pela faixa etária dos 6 aos 14 e não dos 7 aos 15 anos para o Ensino Fundamental de nove anos segue a tendência das famílias e dos sistemas de ensino de inserir progressivamente as crianças de 6 anos na rede escolar (BRASIL, 2004, p. 16).

A ampliação do processo educativo tem como intenção a reestruturação do ensino fundamental, bem como a garantia de maior escolaridade para todos, promovendo a progressão continuada nos processos de ensino e de aprendizagem. Em outras palavras, observa-se que, para que as classes populares também usufruam dos mesmos direitos de aprendizagem é que foi proposta e criada a lei, cujo objetivo é contribuir para a diminuição das diferenças na educação, de condições de estudo e de aprendizagem entre as classes sociais.

É nessa perspectiva, assegurada pelo MEC, que toda a criança tem seu direito, inclusive assegurado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que a ampara em todas as suas fases e proporciona tanto seus direitos como seus deveres, assim como na LDB, visto que seu objetivo principal é nortear a educação brasileira. Assim, em conformidade com essa proposta, a lei visa também promover a ampliação das experiências, dos conhecimentos, do desenvolvimento das crianças com relação às suas características cognitivas, sociais, etárias, psicológicas, dentre outras.

Afinal, a Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006) defende a ampliação do tempo de ensino na escola com mais comprometimento de educandos e educadores, visto que ela estabelece a valorização do educando, bem como a sua não retenção nos três primeiros anos do ensino fundamental.

No documento oficial do MEC *Ensino Fundamental de Nove Anos - Orientações para a Inclusão de Crianças de Seis Anos de Idade*, estão destacadas as preocupações quanto à infância e sua singularidade; à infância na escola e na vida, projetando um futuro melhor para todas as crianças (BRASIL, 2007). Ou seja, que a relação/convivência da criança com a escola e na escola seja positiva e fundamental no seu desenvolvimento; que o brincar seja como um modo de ser e estar no mundo; que as diversas expressões, como a linguagem, a fantasia, a imaginação interajam no desenvolvimento de descobertas e na construção de novas relações.

Dessa forma, compreendo que, além dos conhecimentos específicos nos quais interagem maiores preocupações, somos aprendizes tanto como as nossas crianças. O ensino dos nove anos também, trás consigo novas reformulações nas práticas educacionais, assim a organização do trabalho pedagógico, avaliação, aprendizagens na escola, experiências, modalidades organizativas do trabalho pedagógico e trocas com o meio possibilitam a renovação na forma de compreensão da tomada de consciência como uma troca de saberes, uma reforma de nossos pensamentos.

3 COMPLEXIDADE NA EDUCAÇÃO

A busca por novas compreensões acerca das necessidades sociais e humanas, nas diversas áreas, leva a se pensar em novos paradigmas, necessidade essa que é advinda da realidade em que se vive, principalmente nas mudanças da lei do ensino dos nove anos e que só pode ser compreendida, de fato, se isso for feito levando em conta a complexidade que envolve as relações da sociedade que se vive.

Conforme Morin (2000, p.41) apresenta:

Estamos numa época de mudança de paradigmas. Os paradigmas são os princípios dos princípios, algumas noções que controlam os espíritos, que comandam as teorias, sem que estejamos conscientes de nós mesmos.

É necessário reconhecer que o ponto de partida para qualquer estudo deve ser, necessariamente, o ser humano e o seu pensamento, constituído pelas contradições e, assim, imerso em complexidade. Vale destacar, ainda, que a complexidade é uma palavra problema e não uma solução. Ela não se reduz à uma simples complicação, mas é, antes de tudo, uma visão de mundo que constitui o sujeito.

A complexidade nos orienta a pensar sobre o diálogo amplo dos processos vivos, com o intento de questionar os elementos da visão complexa. Sobre isso Morin destaca três princípios: o dialógico, a recursividade e o hologramático. No princípio dialógico compreendemos o intento de aproximar os “opostos considerando-os complementares, o que nos leva a perceber a dualidade dentro da unidade. Quanto a esse princípio, em breves palavras, afirma que: O contrário de uma verdade trivial é um erro estúpido, mas o contrário de uma verdade profunda é sempre uma outra verdade profunda (MORIN, 2000, p. 204).

Quanto à recursividade, vale destacar que ela enfatiza a espiral geradora, pela qual os produtos e efeitos são, ao mesmo tempo, produtores e causadores de resultados (causalidade circular de retroalimentação múltipla).

Por fim, o terceiro princípio aludido por Morin (2000) é o hologramático. Este indica que os sistemas estão no todo e em cada parte as quais, por sua vez, também estão contidas na totalidade, compreendendo-se que o todo é mais

importante do que as partes, porque apresenta características que aquelas, isoladamente, não possuem e, ao mesmo tempo, que as partes são mais importantes do que o todo porque, isoladamente, apresentam traços que desaparecem no todo.

A partir dessas noções trazidas pelo autor é inevitável que se remeta à ética que diz respeito às qualidades do diálogo, da condição dialógica de uma construção portanto, como algo proveitoso na investigação cuidadosa ao resolver problemas. Nesse sentido, e aproximando a questão ao contexto pesquisado, surge a nossa responsabilidade, enquanto educadores, no mundo em que nos encontramos inseridos.

Para iniciar o aprofundamento do tema da pesquisa, à luz do paradigma da complexidade, busco questionar sobre o que é aprender e o que é viver neste momento da lei do ensino fundamental dos nove anos. Para Moraes (2003, p.38) "Cada ser humano carrega dentro de si o mundo em que vive e que pretende viver". Quando a autora trata de aprendizagem e vida, busca saber sobre o tema a partir das ideias de Humberto Maturana e Francisco Varela (1997). Para os referidos estudiosos, aprender e educar são elementos que compõem todas as dimensões do ser humano e integram corpo e espírito por estarem relacionados diretamente com o fazer da educação. Assim, o aprender e o fazer estão ligados e envolvem a totalidade humana.

Nesta mesma visão de aprendizagem e vida, Moraes (2003, p. 40) aduz:

[...] tendo em vista a sua importância para a construção de ambientes de aprendizagem, virtuais ou presenciais, que favoreçam o desenvolvimento da autonomia e da criatividade, aspectos estes fundamentais para a sobrevivência da humanidade.

Pelo exposto, estou diante do que ocorre quando se inventa outras formas de aprender e de desfrutar da aprendizagem e, logo, da vida. Nessas situações, desvenda uma escola nova, na qual o ser humano não é mais visto de forma dividida, fragmentada, mas de maneira complexa, ou seja, o homem como um todo, sujeito que produz sentidos. Retornando à Maturana e Varela, merece destaque, mesmo que breve neste estudo, uma noção muito importante na construção teórica desses autores: é a noção de autopoiese, que, neste trabalho, será abordada enquanto um parâmetro e não como o foco central da pesquisa.

À capacidade de auto-organização da vida, de produção contínua de si mesma, Maturana e Varela (1997) denominaram de autopoiese. Fundamentamos esse conceito na teoria da autopoiese, segundo a qual a autoprodução de si mesmo ocorre em um sistema que utiliza matéria e energia vinda do ambiente.

A partir dessas noções, pode-se aproximar os pensamentos sobre ensino-aprendizagem e cabe aos educadores refletirem acerca da alegria e o do prazer em aprender nos ambientes, criarem e potencializarem esses processos de aprendizagem.

A revitalização dos ambientes educacionais requer que sejam formuladas estratégias a favor do resgate da alegria, da satisfação em aprender, bem como a importância de criar ambientes priorizando a solidariedade, a competência, a amorosidade, o respeito nas relações humanas conforme já foi referido anteriormente.

Moraes (2003), ao desvendar o educar na biologia do amor, discutiu o paradigma educacional emergente e algumas implicações pedagógicas que envolvem modelos contemporâneos de ciência, pautados por referências que permitem entender a relação dos fenômenos na natureza. Com isso, os paradigmas cartesianos, antes necessários ao processo evolutivo da humanidade, transformaram-se radicalmente para esta percepção relacional, complexa, compreendendo os fatos com mais profundidade.

Sem esta inter-relação, serão fragmentações desconectadas, disciplinas descontextualizadas, nas quais o aspecto afetivo e social não são considerados. Este paradigma afetou sobremaneira o cotidiano pedagógico, os procedimentos de aprendizagem e a relação entre professor/aluno e aluno/aluno.

Em suas pesquisas, Maturana, Moraes e Varela defendem que as organizações celulares estão em permanente transformação, em um processo de interação com o meio, e assim produzem vida. Vale salientar que a vida é construída com o meio que provoca as mudanças no ser vivo, em um verdadeiro acoplamento estrutural do organismo com o meio bilateralmente recíproco. Essa estrutura orgânica, por sua vez, afeta diretamente a educação. Na realidade, o pensamento está interligado na dinâmica de que nada existe fora das conexões e das relações, ou seja, está sempre em estado permanente de mutação e de evolução na vida humana.

Educar então, sob a perspectiva da biologia do amor e da solidariedade, significa enriquecer o potencial de ação e reflexão de quem aprende e desenvolve cumplicidade com quem se encontra nesse processo, aceitando o outro como legítimo outro. Através de uma relação de respeito mútuo, justo e solidário. Nesse mesmo sentido, a abordagem complexa busca aprofundar a mediação pedagógica, conforme expressa Moraes (2003) através de suas pesquisas, uma vez que nada é determinado de fora para dentro e manter-se inserido em determinado contexto, que oferece condições de produção e sentidos e de participação, torna-se fundamental ao sujeito.

Nesse processo não existe representação do mundo e sim a percepção dele através da experiência, da reflexão, da autonomia, da construção coletiva, do diálogo, do próprio processo, ou seja, da abertura a tudo que se aproxima com a execução dessas mudanças, da aceitação do novo. O condicionado, fragmentado, a dominação e a prepotência, são aspectos ultrapassados. Assim, a perspectiva epistemológica é valorizada, pois torna clara a possibilidade do respeito a como acontece o processo de ensino e aprendizagem.

Desta forma, esse paradigma pode ser integrado ao projeto da escola na sua relação com os conteúdos, com os princípios, com os sentimentos, com a vivência, em busca de ações para potencializar a qualidade acadêmica de forma contextualizada.

Empenhada em saber sobre o social, a partir do ponto de vista autopoietico e descobrindo o humano, a biologia do amor e da solidariedade, compreendo que educar, na biologia do amor, é observar com cuidado o que se passa com o pensamento e com as inteligências, sentir profundamente o que se apresenta através do coração. Nesse propósito, e conforme o que já foi exposto, o espaço escolar precisa transformar-se em um espaço acolhedor, desafiante, amoroso, e desprovido de ideias de competitividade, no qual também os erros sejam observados como processo, sendo discutidos em diálogo com o aluno que está num processo de mutação.

O aluno é o centro do processo educacional e o professor na sua dialogicidade e flexibilidade deve estar preparado para o imprevisto, o inesperado, presumindo que esta responsabilidade seja articuladora na aprendizagem.

Cabe salientar que o desenvolvimento do aluno no espaço escolar prazeroso é necessário tanto para ele quanto para o professor, para a equipe pedagógica e a família. Com amor e dedicação, as futuras gerações vão ser capazes de viver de modo diferente, mais tolerante, reconhecendo, respeitando as diferenças, os erros, as frustrações e percebendo o todo interconectado na força da vida e em seus diferentes diálogos.

Na prática, educar na biologia do amor e da solidariedade envolve a união do agir, sentir, pensar, tudo isso na integração dos sentimentos como expressão, restaurando a natureza humana na multidimensionalidade do ser. Esta mudança é absorvida pela escola, que se transforma em potencial espaço para o aluno se apresentar, ser ouvido; cujos ambientes precisam utilizar todos os recursos possíveis, desde os tradicionais aos mais avançados tecnologicamente falando.

Assim, será possível construir uma proposta de problematização, pela qual os atores se sintam inteirados ao processo, expressando o que pensam, buscando os acoplamentos estruturais para a formação da rede da aprendizagem, tanto que a aprendizagem não ocorre somente na sala de aula tradicional, mas sim em vários ambientes.

Também por isso entendo o quanto é importante esta nova Lei, nº11274/06 do EFNA tema gerador desta pesquisa, segundo a qual a criança adentra mais cedo na escola e com isso surgem novos horizontes para o campo dos saberes, já que as estruturas dos processos de conhecimento são revitalizadas. Cabe salientar, que os professores, gestores e aqueles que fazem parte do entorno escolar, precisam participar de uma permanente reformulação dos seus pensamentos, pois é um novo aluno que entra mais cedo na escola. Diante do exposto, então, com essa iniciativa e, nessa perspectiva, a teoria complexa emerge na busca constante de tessitura das diversas áreas de estudos.

Segundo Moraes (2003, p.15):

A proposta da escola viva, é viva porque parte de uma nova concepção de vida. É viva, pois o aluno deixa de ser um organismo passivo, que sofre as influências do meio, que é moldado pelo professor e passa a ser co-partícipe do processo educacional. É viva porque o aluno e a escola devem estar acoplados estruturalmente, e para isto, os educadores e aprendizes devem e colocar por inteiro nesta relação. É viva, pois o "se colocar por inteiro" implica que educadores e aprendizes vivam experiências significativas para todos e, com isto, haja vida na escola.

O momento contemporâneo demonstra atenção a uma pedagogia voltada para o complexo, ou seja, a formação integral do aluno, o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, sua consciência, seu espírito e seu pensamento. Este estudo, especificamente, busca a perspectiva da prática pedagógica com raízes no amor e na solidariedade, em um mundo que funciona em rede de intercâmbio, de cooperação, sendo a globalização uma condição da vida atual. O mundo, desta forma, funcionando em rede, apresenta importantes desafios à educação no sentido de aprender, educar, de preparar o homem para a vida e para o trabalho.

A escola possibilita o entendimento de que é importante aprendermos a viver e conviver com as mudanças, com as diferenças, com as pluralidades. A consciência planetária, por exemplo, traz a ideia de desterritorialização das etnias, dos costumes e dos valores. Assim, indo ao encontro dessas condições, preocupei-me, neste estudo, em questionar o papel do educador ao inserir-se nessas possibilidades, pois estamos sendo desafiados, mais uma vez, com a implementação do ensino dos nove anos.

O que percebi é que os educadores desse tempo, na instituição em que realizei a pesquisa, ainda não parecem estar preparados, epistemologicamente, e capacitados a se movimentar neste mundo globalizado e de redes, em se tratando no trabalho educacional. O processo de violência, de fome, de desestruturação familiar, de flagelo alimentar e humano que atingiu a realidade nacional atingiu também o cenário educacional, de modo que o medo, a desconfiança refletem o cotidiano de educadores, alunos. Os docentes precisam estar preparados para tratar sobre isso e com isso, mais do que estarem teoricamente prontos para ministrar as aulas, acerca de seus conteúdos disciplinares.

Mesmo diante das necessidades que apresentam, o Estado e a sociedade ainda não reagem em favor de melhorar essa situação. Queremos ser mais humanos, mas para construirmos essa possibilidade, usamos ainda métodos cartesianos. Infelizmente ainda somos herdeiros desse cartesianismo, divididos em corpo e mente o que acaba por estagnar, em etapas isoladas, o processo de ensino aprendizagem, o qual acaba, por fim, não emanando os efeitos desejados.

3.1 Contexto e conhecimento

Já é surpreendente que este mundo seja inteligível, e seria exigir demais que ele o fosse totalmente, isto é, que pudéssemos controlar os mistérios por meio de um único olhar: com efeito, trata-se de diversos olhares.
Jean Hamburger

O contexto emergente ao surgimento de um novo ideal de vida é viva, traz um período de renovação. A escola e seu entorno, diante disso, precisam refletir sobre suas possibilidades, tendo como base o paradigma da complexidade, focados nas necessidades incessantes de enfrentar o inesperado e o incerto. Isso requer um esforço permanente de todos os sujeitos envolvidos nessa relação, para que superadas as dificuldades, haja a possibilidade de novos caminhos do conhecimento. Neste ensejo, procurei observar as vivências e percepções das professoras participantes da pesquisa juntamente com o grupo gestor

Mariotti (2010) esclareceu que nossa percepção do contexto é passível de erros, incertezas e ilusões. Acredito que esta perspectiva se adequa ao estudo em questão, pois ele se movimenta entre questões complexas as quais busco interpretar. Os professores com os quais desenvolvi meus estudos, ao longo destes meses, mostraram sentir, ainda, certa incerteza em relação às transformações pedagógicas advindas da implementação do EFNA. Posso dizer, com base nas observações e nos questionamentos, que alguns se permitiram adentrar nas incertezas, mas, outros ainda persistem na nebulosa indecisão da segurança conteudista que, muitas vezes, não faz sentido ao momento social, pedagógico, cultural e tecnológico em que vivemos.

Concordo com Morin (2000, p.16) quando este assevera que: "A estratégia, assim como o conhecimento, continua sendo a navegação em um oceano de incertezas entre arquipélagos de certezas".

Este processo é complexo, é exigente, se dispersa com fluidez do aspecto tradicional e flutua sobre fatores complicados, alcançando até o que poderia parecer inesperado ao cotidiano escolar. O complexo se compõe com rapidez, multiplicidade e diversidade e por isto torna-se difícil. Muitas vezes, é mais fácil ao professor ser racional, superficial e simplista em suas considerações acerca do desempenho dos

alunos, do que adentrar em uma perspectiva que desequilibre sua própria prática enquanto docente.

No que tange à atitude dos professores participantes da pesquisa, ao observarem sua própria prática pedagógica e como ela pode vir a ser, a fim de que seja possível uma mudança de paradigma na inclusão do ensino dos nove anos, é importante destacar que eles devem observar a ideia da complexidade típica do atual momento, reconhecer que se vive as mudanças com rapidez e abrangência e que estas mudanças influirão nas suas vidas.

Ainda, é necessário que os mesmos professores citados acima e seu entorno estejam cientes de que os riscos e as incertezas compreenderão que é importante a adaptação ao processo e de que as surpresas, ao decidirem avançar ou não aquele aluno, que segundo o EFNA, não pode mais ser retido (reprovado) na escola, serão inevitáveis, inimagináveis. Para isso a sensibilidade e o amor são imprescindíveis.

Nesse sentido as ações pedagógicas precisam ser coletivas, construídas em rede de interação, dialogada, uma verdadeira construção de equipe multidisciplinar, pois cada aluno tem uma característica de aprendizagem e desenvolvimento biopsicossocial. A escola que participou da pesquisa é solícita em suas ações pedagógicas, o aluno é prioridade na escola, que pontua para que os professores atendam as particularidades de cada um. Portanto, há que se observar o que é mais importante no processo: avançar o aluno que não alcançou o desempenho esperado o que acaba por deixar ele sem condições de base de conteúdo, ou colaborar para o avanço dele à luz de uma questão de respeito à sua autoestima.

Com esse propósito, os professores participantes da pesquisa, podem rever caso por caso, conhecendo complexamente a situação de cada aluno e assim decidir quanto ao seu nível de aprendizagem e suas condições de avanço. Percebo, observando essa complexidade do contexto escolar, que é preciso adaptação às rápidas mudanças e para isso é necessário que se saiba trabalhar com uma prática construída com conhecimento.

3.2 Complexidade e complicação

A prática pedagógica não é linear: em muitas situações é complexa e caótica. Faz-se necessário conhecer o contexto dos alunos, interagir na equipe pedagógica,

estar qualificado, procurar melhorar o desempenho dos alunos. Porém, estar informado das questões políticas educacionais e de gestão da educação também é importante, de modo a não ficar à mercê das determinações verticais induzidas pelos gestores. Isto é fundamental, já que, muitas vezes, tais medidas são marcadas por que dizem respeito à questão além do contexto escolar e que não correspondem ao que se vive no cotidiano educacional.

As facilidades, em muitos momentos, não existem, pois o contexto é tecido conjuntamente, e assim se transformam em complicações. Surgem, então, situações como: o que faz a prática pedagógica emergir e construir-se?

Como nos aponta o paradigma da complexidade, viver é tecer junto as certezas, erros, incertezas e ilusões, sendo que, o terreno onde se amparam os professores não difere muito, é tênue e precisa ser revivido todos os dias. As diferenças, nestes casos, precisam ser vistas como recursos didáticos e sérios elementos que possibilitarão o crescimento de todos os envolvidos nos processos de ensinar e de aprender, o que pontua na equipe gestora da escola participante da pesquisa e seus professores do EFNA.

Mariotti (2010, p.31) exemplificou o mundo real da seguinte maneira:

Conclui-se que o mundo real é complexo e com frequência caótico, isto é, permeado por crises. Fazer gestão da complexidade é antes de mais nada não esquecer que vivemos à margem do caos. A simplificação e a complicação são categorias de pensamento e ação que utilizamos para diminuir a complexidade, mas não devemos ter a ilusão de que ela pode ser totalmente afastada.

Assim, entendo que a mudança precisa ser um fator elementar no processo de entendimento dos professores com relação à compreensão da importância do ensino aos nove anos. Para entender o que funciona nesse sentido é importante conhecer que tipo de contexto os alunos estão inseridos: se é o contexto simples, complicado, conturbado, saudável, entre outros e buscar os subsídios no local em que realizei a pesquisa.

As ciências da complexidade e suas aplicações me levaram a entender que a objetividade, a busca pelas metas e os processos de gestão de organização da escola em que realizei a pesquisa, não tem se manifestado com sucesso, pois o que os professores e gestores propõem, às vezes, não é alcançado. Os resultados nem sempre foram os esperados, as sugestões nem sempre foram colocadas em prática,

resultando, assim, na não efetividade do avanço automático dos alunos nos três primeiros anos escolares, como determinado pelo governo.

Acerca do pensamento complexo, tomo por base o discurso que o fundamenta: alternar as visões, focada e periférica, segundo os contextos e as necessidades; mudar as práticas segundo os momentos; e, transformar as circunstâncias e os contextos. Com isto é possível pensar sempre que o ambiente é mutante, e que é preciso buscar nos erros os acertos, a incerteza e a ilusão e, também, que as pessoas que estão nos cargos nem sempre estão no controle. Mariotti (2010) aconselhou, neste caso, que se entenda o pensamento sistêmico.

As emoções e o conhecimento flutuam juntos, o que Morin (1977) denomina de fronteira entre o determinado, que é a ordem absoluta e o indeterminado, a desordem absoluta. Isso se chama complexidade e, ao meu entender, é o processo pelo qual os professores perpassam nesta inclusão legal, e o que chamo de domínio de conhecimento, com muitos compartilhamentos e múltiplos encontros, pois a certeza jamais será alcançada, e sim, o compartilhamento dos saberes de todos os sujeitos envolvidos. Nesse caso é preciso desconfiar da lógica natural.

Nesta pesquisa, os sistemas complexos e a auto-organização podem ser vistos, segundo a concepção de Mariotti (2010), em termos organizacionais, no qual o gestor e a equipe diretiva determinam as diretrizes e os professores aos poucos vão se auto-organizando e agindo por contra própria. Esse é o processo complexo do grupo de professores participantes. Nessa interlocuções com as professoras participantes e os gestores, busco compreender como a lei dos nove anos está sendo recebida e implementada na escola participante, sendo assim, a imprevisibilidade é uma constante, ou seja, nunca é totalmente determinada, sempre há graus e variáveis de auto-organização.

As mudanças apresentam-se como contraponto da acomodação e são favorecidas por modos de pensar inovadores e por fatores facilitadores que permitem o avanço do conhecimento, o despertar da vontade de avançar acompanhando o progresso da ciência. Com essa perspectiva acredito que se pode pensar em ações pedagógicas que possam se inventar segundo novos paradigmas.

Complexidade, segundo Mariotti (2010, p.260), “Não é uma teoria e sim um fenômeno”. É a maneira como o mundo real se apresenta à nossa experiência cotidiana: como um sistema complexo adaptativo. Esses sistemas complexos

adaptativos são a própria capacidade de auto-organização, o que permite que eles se adaptem às mudanças do meio em que se encontram, então diante destas mudanças, a escola e os professores participantes da pesquisa, faz-se necessário reavaliar a realidade educacional e posturas como educadores, gestores. Nessa perspectiva, o caos faz parte, pois nele está percebida a crise do processo.

O pensamento complexo, na verdade, é o próprio processo de por em prática os princípios e descobertas da complexidade através dele é que podemos identificar que o dissenso também leva a conclusões e não só o consenso. Penso que a lei do ensino dos nove anos chegou na escola fazendo que todos os envolvidos na educação e seu entorno enfrentasse estes novos desafios, inclusive a família, então merece ser respeitada e levada a sério, novas adaptações deverão ser revistas e pensadas para um futuro melhor.

Na gestão da complexidade do que envolve os professores participantes da pesquisa os operadores cognitivos do pensamento complexo apontam que o pensamento linear, refratário (isento), compartimentado é o que mais dificulta a auto-organização e, por consequência, a interação entre observador-observado e o observador em seu próprio processo.

Na prática, alterar nossa maneira de pensar e agir depende do quanto temos capacidade de acolher novas ideias e ir à luta acreditando no que será construído. Sem dúvida, é difícil para todos, não seria diferente com os professores participantes resistir à mudança é manifestação de temer o desconhecido, reação considerada normal.

4 O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE NA EDUCAÇÃO

Mudar a maneira habitual de pensar é um processo que depende muito de nossa capacidade de acolher e adotar novas ideias. A experiência mostra que isso quase sempre é muito difícil, mesmo quando sabemos que a mudança é necessária e até mesmo vital.

Humberto Mariotti

Penso que a maneira de pensar um tanto diferente, fora dos paradigmas tradicionais, como na abordagem complexa, muitas vezes, gera muitos impactos. Foi inspirado nestas mudanças radicais de ideias que René Descartes (2009) abriu o caminho para as discussões, enfatizando a capacidade humana ao construir o próprio conhecimento, entretanto, acabou apontando para um método seguro que conduzia à verdade indubitável.

Ou seja, o paradigma cartesiano tem a intenção forte para a simplificação, fragmentação em que se configuram suas ideias. Um amplo processo de mudanças começa a firmar, na modernidade, a diferenciação do pensamento: o racionalismo, a confiança no poder da razão. Isto ocorreu porque o pensamento estava imbuído das teorias de Descartes (2009, p.170), um filósofo que buscava a verdade, afirmando: “Eu penso, logo existo”.

Contudo, o mundo permaneceu desencantado, uma vez que o paradigma representa a disjunção, ou seja, não há dialogicidade com a natureza, o que, muitas vezes, torna-nos incapazes de perceber os acontecimentos que nos rodeiam. O pensamento cartesiano tem sido discutido nos últimos anos pelo pensamento complexo.

A filosofia de René Descartes e os paradigmas do pensamento moderno exerceram forte influência na sociedade ocidental, estabelecendo este paradigma essencial que visava separar o sujeito pensante (ego cogitans) da coisa pensada (res extensa). Historicamente, o ser humano conduz sua maneira de pensar, agir e de conviver na sociedade, entretanto, sempre fomos influenciados pelo paradigma do cartesianismo, mesmo sendo inocentes em nossos pensamentos e atitudes.

O paradigma do racionalismo ou cartesianismo perdurou por muito tempo e está enraizado, até hoje, em nossas ciências, cultura, costumes. Infelizmente, esse cartesianismo faz parte das posturas de algumas professores participantes da pesquisa, muitas vezes nem percebidas por elas mesmas, porquanto condicionadas

na prática pedagógica. E, conforme vejo, cabe ao trabalho de supervisora propor situações e debates em que possamos nos questionar o quanto estamos condicionados ao fragmentalismo sem nos darmos conta. Descartes, em seu legado, sugeriu regras que poderiam ser seguidas por qualquer pessoa e anunciava que a razão precisaria ser privilégio de todas as pessoas.

Tão fortes foram suas preposições que a humanidade por muitos séculos percebeu em diversas áreas como: física, mecânica e ciência avanços estes que se configurou na negação subjetiva dos processos analisados. A fragmentação como corpo e mente, sujeito e objeto, razão e emoção postulava que a razão deveria ter a obrigação de interpor-se em todos os domínios da vida humana e acabou marcando a história do seu pensamento.

Diante do exposto, o francês Edgar Morin (1977) propõe uma nova leitura do paradigma da simplificação, o qual acaba restringindo diversos saberes e especializações do conhecimento.

O paradigma da complexidade inaugurado por Morin (1977) busca romper com o paradigma cartesiano que isola o artifício de estudo para assim abrangê-lo. Nesse contexto, as propriedades das partes só devem ser idealizadas a partir do todo. No mundo contemporâneo procuramos romper com o isolamento estabelecido pelo paradigma cartesiano, uma vez que percebemos que tudo está conectado a tudo em uma renovação subjetiva.

O pensamento complexo traz novo sentido e coerência reflexiva, amplia o caminho para que nosso pensamento não se limite somente àquilo que nos interessa.

A tecitura, ou o contexto social ensina-nos a enfrentar os desafios e as necessidades de novas posturas que emergem no cotidiano escolar. Neste enfoque, então, que parti em busca de respostas não absolutas, mas, compreensões sobre a implementação da lei nº 11274/06. O paradigma da complexidade oferece subsídios à aceitação desta lei e de outras teorias que conduzem à subjetividade, não dentro de uma lógica linear, mas por meio da circularidade permanente.

Diante deste cenário, segundo Morin (2000, p.330) “Paradigma da Complexidade é o conjunto dos princípios de inteligibilidade que, ligados aos outros, poderiam determinar as condições de uma visão complexa do universo (físico, biológico, antropossocial)”. A partir dessa perspectiva percebo que nossas limitações

de compreender o que “é tecido junto” vai de encontro à educação que tivemos desde nossa infância, quase que “treinados” às práticas descontextualizadas, isoladas e que fragmentavam a construção do conhecimento. A partir disso, então, que procedi, neste estudo, entendendo diferente.

O paradigma da complexidade define-se pela compreensão de que o universo é um contínuo “tecer junto” (MORIN, 2011, p.13). Isto implica no entrelaçamento de sistemas e mudanças constantes. Incorpora incerteza, contradição, pluralidade, desordem (acaso) e caos, bem como, uma complementaridade entre ordem, desordem e organização. Também é preciso considerar o observador implicado em sua observação, isto é, perceber que o observador está inserido em sua pesquisa.

Segundo Morin (2011), citado por Petraglia (2011), complexidade é a qualidade do que é complexo o que tecemos juntos em acontecimentos, ações, interações, em emaranhados de desordem e incerteza. O pensamento complexo é o conhecimento multidimensional, pois considera a visão de mundo construída a partir de relações, por meio da qual interagimos e nos transformamos, projetando maior autonomia para educadores e educandos. Essa concepção de complexidade, como já exposto, não suprime os desafios, porém auxilia a percebê-los ou a superá-los, compreendendo-os.

Assim a escola participante da pesquisa busca o pensamento complexo, nesse sentido, viabiliza abrir horizontes para a busca da prática reflexiva apropriada para um pensamento mais dinâmico, aberto, que respeite a multiplicidade do sujeito e valorize todos os processos envolvidos na construção do conhecimento.

Nesse sentido, vale ressaltar não somente o desafio do conhecimento ou da complexidade, mas, igualmente, a ideia de que todas as ações estão emaranhadas em uma teia tecida em conjunto com a circularidade dos fatos para compreender o pensamento contemporâneo por meio de uma dinâmica. Demo (2002, p.15), expressou esta dinâmica da complexidade nas palavras: “[...] A dinâmica é processo e rota criativa [...] que avança no imprevisível [...] ultrapassa o horizonte do desconhecido”.

Nessa direção, Morin (2008) lembrou que há de se buscar compreender a contradição e o imprevisível a partir da convivência. Essas ideias nos desafiam a considerar o imprevisível e a acreditar na convivência como um processo necessário e urgente, na diversidade, como um processo desafiador que pode nos mobilizar a

fazer evoluir a educação. A complexidade rompe com o paradigma cartesiano, com o clássico que ponderava a realidade e esta era pensada de forma linear, fragmentada, evidenciando as limitações simplificadoras, fechadas e lineares.

O paradigma cartesiano, durante um longo período da história da humanidade, fragmentou o conhecimento assim como o sujeito, advindo de um sistema capitalista que desenvolvia a ideia de progresso e vários tipos de riquezas.

Neste sentido, o paradigma da complexidade busca o rompimento com o paradigma cartesiano, sendo que este último já estava defasado e era retrógrado para o entendimento no processo de crescimento da humanidade e da educação, pois para Freire (1996, p.57):

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento.

A abordagem complexa propõe uma evolução constante e amplia os pensamentos em diferentes dimensões. Implica repensar as práticas educativas que se tecem de modo conjunto e processual, respeitar a multiplicidade do real e contribuir para um pensamento mais aberto e harmonioso. Além disso, compreende as diferenças, o inesperado, o caos.

Penso que os seres vivos vivem em situações de desequilíbrio porque criam as condições para a construção da vida e do conhecimento. Nesta construção, tecemos em conjunto o processo de ensino e aprendizagem, o que conduz às possibilidades de práticas reflexivas como algo incerto que a todo momento modifica o meio.

Segundo Morin, (2005, p.21):

Romper a circularidade parece restabelecer a possibilidade de um saber, absolutamente objetivo. Mas é isto que é ilusório: conservar a circularidade é, ao contrário, respeitar as condições objetivas do conhecimento humano, que comporta sempre [...] paradoxo lógico e incerteza.

Para o autor, somos sujeitos complexos, vivemos em uma constante circularidade de interações e, portanto, em permanente vir a ser, em uma recursividade no conviver. O pensamento complexo potencializa a construção de

uma perspectiva inesperada aos educadores no momento da implementação da lei dos nove anos. Aponta, ainda, possibilidades do inusitado e assim, novos estudos podem ser realizados em jornadas pedagógicas, debates, para a ampliação de conhecimento dos educadores.

As perturbações advindas no processo foram o foco deste estudo, busco olhar também a retenção ou não dos alunos nos três primeiros anos, o que vem a significar uma nova inclusão, através de um olhar complexo do grupo em estudo.

Engessados nessa temática, professores não sabem como proceder em sua prática, quando em sala de aula existem crianças em diferentes níveis de aprendizagens. As orientações pautadas na lei sugerem que os percursos dos alunos sejam respeitados e que a escola deva assegurar o padrão de qualidade para garantir o sucesso educacional de todos. Dentre os padrões de qualidade normatizados pelo MEC.

Percebo, assim, a emergência de mudanças no pensamento, nas atitudes dos professores participantes da pesquisa e no seu entorno, visto que, na perspectiva da complexidade, o sujeito/aluno é singular. Devemos, pois, compreender suas diversidades e potencialidades. Ele não está isolado, faz parte do todo que está na circularidade e em toda parte que o distingue dos demais.

Assim, os pressupostos da lei do EFNA podem ser pensados, no espaço da escola e no processo de aprendizagem, à luz da complexidade (BRASIL, 2006). Ao pesquisar com os educadores, suas experiências profissionais e de vida, busquei subsídios para que esses dados possam contribuir para um debate quanto à complexidade da implementação desta lei.

Muitas são as nuances que se apresentaram mediante determinação das normativas: se de um lado aconteceram inquietações e/ou ponderações sobre a infância, de outro, houve colegas que pouco discutiram e demonstraram passividade, ausência de compromisso com o processo.

Ao observar o assunto, pela perspectiva do paradigma da complexidade, acredito que os sujeitos não estão inseridos em uma lógica linear e sim na circularidade que amplia os conhecimentos de maneira mais esclarecedora e conduz à ampliação de saberes, o que compreende o educando como um todo e assim se constitui com os mesmos.

O EFNA traz uma inquietude para muitos professores em relação a não retenção dos alunos, visto que toda a criança tem o direito de permanência e progressão na escola. Porém, acredito que o professor busca direcionar sua decisão a respeito de critérios que estimulem a superação para a não retenção do aluno.

Conforme as palavras de Capra (1997, p.17) “[...] o desafio maior é entender a própria vida [...] mudar a maneira de pensar [...] sempre procurando aprender, desaprender e reaprender [...]”. Deste modo, a existência de um novo pensamento viabiliza novas chances para a sensibilidade solidária e o conhecimento. Assim, construir este estudo é, para mim, a possibilidade de entender as inquietações, os questionamentos da ordem, da escuta sensível do observador, um novo modo de refletir, ouvir, perceber e construir novos paradigmas conduzidos a partir das ideias de Clara de Oliveira, Humberto Maturana e Paulo Freire.

Como Supervisora Escolar, percebo os anseios dos professores em relação a não retenção dos alunos, porém, vejo que muitos educadores estão disciplinados a alfabetizar e reprovar, como era feito no sistema anterior, no primeiro ano escolar, embora possam expandir o tempo para a alfabetização. Conforme as normativas da lei, o aluno pode ser alfabetizado até o terceiro ano do ensino fundamental, contudo, percebi que isso causa grande desconforto e incerteza aos docentes.

O Paradigma da Complexidade evolui nos caminhos de novas descobertas de transformações, conforme o EFNA segundo as quais trabalhamos em rede e não isolados e/ou fragmentados. Na busca de uma abordagem libertadora, Paulo Freire (1996), através de suas escritas, questiona os educadores a assumir posturas, potencializar a capacidade que têm de viver o diferente, perseverantes e fortes, dedicando-se assim a um grande desafio, em um trabalho conjunto, sem haver uma ruptura na ética educativa.

Nesse sentido, ao privilegiar a ação que remete a pensarmos enquanto educadores e aprendizes, reconhecemos estar sempre em mutação e inacabados no processo de viver, o que vai ao encontro das ideias de Edgar Morin e Paulo Freire. Os mencionados autores consideram que a capacidade de aprender/ viver está no humano, na sua capacidade de transformar-se sempre.

O ser humano não está no mundo para ser passivo nesta evolução constante, mas sim, ele é presença no mundo. Somos humanos, encontramos-nos em

constantes mudanças, para a construção de inéditos viáveis, ou seja, transformar o mundo para assim acompanhar os avanços que perpetuam nossa vida.

De Maturana (2009 p.35), ao colocar que “somos autores de nossa própria vida ao produzir a diferença no processo evolutivo”, percebo que o ser humano se faz pelo amor. O amor elucida os caminhos e transforma como um processo de transformação, pois quem ama aprende ao educar.

Ater-me a esse tema foi de grande valia, porque percebi que ele faz parte das escolas de um modo geral e as leituras e discussões a permear este trabalho contribuem para que os questionamentos que surgirem sejam reavaliados em prol da potencialização da aprendizagem dos educandos e pela busca de autonomia para os educadores. Penso ainda que, da mesma forma que somos conduzidos às práticas reflexivas que transformam o processo de conhecimento, de aprendizagens diárias, a ampliação da estruturação curricular, é de fundamental importância, significando todo o entorno escolar, visto que a organização curricular do EFNA é compreendida como:

Um novo espaço que uma vez claramente definido, provocará, mudanças profundas na nova educação infantil e no novo ensino fundamental. O objetivo é que daqui dez anos a mudança provocará o início de um ensino médio totalmente novo e diferente e daqui a treze anos, a universidade estará recebendo um novo estudante de ensino superior, mais preparado e mais sintonizado com o mundo em que estará, então inserido (FERNANDES, 2006, p.32).

Nessa concepção, determina a Lei nº 11.274/06 que cada sistema de ensino torne-se responsável pela ampliação do EFNA e que ainda deva eleger alternativas que se apropriem às circunstâncias educacionais em fluxo naquele momento. Por conseguinte, requer-se, então, um novo currículo no qual os objetivos educacionais constituam as orientações pedagógicas a serem exploradas conforme a busca pelas melhorias necessárias para a inclusão dos educandos de seis anos e de suas experiências de aprendizagens escolares, que precisarão ser consideradas.

5 PELOS CAMINHOS DAS APRENDIZAGENS

A aprendizagem resulta sempre de um processo ativo por parte do sujeito, que deve desenvolver em relação ao objeto a ser apropriado uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade para qual o objeto foi criado. [...] as crianças aprendem por sua própria atividade, imitando o adulto e procurando fazer sozinhas aquilo que aprendem a fazer com os outros.

Suely Mello.

Para alcançar um melhor entendimento acerca das implicações do EFNA no dia a dia da escola pontuo neste capítulo alguns dos caminhos percorridos pela aprendizagem das crianças. Aqui pretendo destacar que, conforme os estudos de Bachelard (1942) na infância, as crianças aprendem brincando, imitando os mais velhos, em um mundo do faz de conta. Aprendem a compartilhar experiências na roda viva.

Concebo a escola como sendo imprescindível enquanto célula que possibilita ampliar aprendizagens e as percepções, porque permite o aprender em novas relações e percepções de mundo. Assim vivenciamos a escola como um espaço dinâmico e flexível como são os alunos, verdadeiras sementes, metaforicamente, já que, com o passar do tempo, começam a crescer, se desenvolver e realizarem-se em suas existências, experiência a qual posso observar tanto na escola participante da pesquisa como em outras escolas. A existência de aprendizagem ocorre mesmo antes do nascimento da criança, pois no útero materno ela vai se constituindo, sendo que o feto humano sente as vivências que a mãe experimenta: o carinho, o amor, a rejeição, a alegria. Seguindo este mesmo pensamento, depois do nascimento, vão se constituindo aprendizagens por toda a vida: na família, nas relações sociais, e principalmente na escola, como algo que evolui, analogamente a uma espiral, conforme o paradigma da complexidade. E o que tecemos enquanto saberes advêm da complexificação dessas aprendizagens, as quais acontecem em todos os momentos da vida do sujeito, de modo que vivemos na incerteza e aprendemos sempre.

Antes de a criança iniciar sua vida escolar, ela já experimentou inúmeras manifestações e vivências de aprendizagens, como falar e caminhar, por exemplo,

sendo que aprender acaba por constituir um movimento que a leva a continuar sempre. Para Maturana (1994, p.94):

As pessoas não são iguais. O que você ouve do que eu digo tem a ver com você e não comigo. O que correntemente se diz, no entanto, é que alguém conhece captando o externo. Mas no sentido estrito, isso não pode acontecer porque somos sistemas determinados estruturalmente. O mundo no qual vivemos é um mundo diferente do que se afirma por aí. Não é um mundo de objetos independentes de nós ou de que fazemos, não é um mundo de coisas externas que alguém capta no ato de observar, mas sim é um mundo que surge na dinâmica de nosso operar como seres humanos.

Levo em conta o tema desta pesquisa e, na perspectiva do ensino de nove anos, implantado pela Lei nº 11274/06, entendo que a aprendizagem dos educandos será contemplada tanto pelo tempo, como pela qualidade do ensino. Qualidade que será assegurada a todas as crianças com seis anos, de modo que possam usufruir de melhores oportunidades de aprendizagem, dos estímulos com a ludicidade, sendo que muitas vão sair da vulnerabilidade e terão, na escola, oportunidades que antes lhes eram negadas, principalmente ao tratarmos de crianças de baixa renda.

Oliveira (1999) menciona que muitos educadores deveriam trabalhar, na escola, a aprendizagem pela qual é considerado, de cada aluno, o conhecimento que traz desde antes da entrada na escola. Tal prática contribuiria, por exemplo, no ato de compartilhar brinquedos, não machucar o colega, entre outros. Condutas essas que são frutos de uma aprendizagem e de conhecimentos aprendidos no convívio com suas famílias.

Isso tem a significância de valorizar, considerar e incrementar o que o aluno traz consigo, acentuar o que o sujeito aprendiz sabe e explorar isso com a infinidade de oportunidades que serão proporcionadas na escola. Segundo Oliveira (1999, p. 311):

O estudo da aprendizagem no fenômeno escolar, parece-nos profundamente inadequado, se a aprendizagem na escola não for capaz de ser enquadrada no processo contínuo e espontâneo de aprendizagem que cada jovem e criança constrói em todas as atividades, físicas e mentais em que participa.

Nessa afirmação, destaco a importância da aprendizagem que a criança traz consigo. Aprendemos dentro e fora de um contexto escolar, tecemos em conjunto,

somos aprendizes da sociedade, e no EFNA a valorização, tanto do aluno como do professor, é muito importante; ambos estão em processo contínuo de aprendizagens, modificando a partir de suas experiências e que se transformam em novos conhecimentos.

Indo ao encontro dessa percepção, temos que pensar na reestruturação da educação a partir das palavras de Maturana (1999), o que nos permite considerar que as pessoas não são iguais, que existem diferentes tipos de aprendizagem e que os educadores buscam, progressivamente, estar em contínuo processo de formação para conceder mais sustentabilidade ao trabalho pedagógico. Desse modo, destaco algumas ponderações que faço às professoras participantes da pesquisa que ao compreendermos, quanto maior for a dedicação, os estudos, as trocas diárias com educadores e educandos, maior será a transformação de todos os que estão no processo de aprendizagem e este é o maior exercício de reflexão que procuramos realizar no trabalho pedagógico .

Neste contexto que apresento, importa saber que aprendemos muitas coisas antes e depois da entrada na escola. Por isso, é necessário pensarmos na educação e refletirmos sobre nossa conduta como educadores, observando com mais dignidade, tendo a preocupação com a educação dessas crianças, as quais, aos seis anos, já estão na escola, o que nos torna corresponsáveis pelo futuro que a escola exerce na vida desses sujeitos.

O que as escolas carecem é de reflexões em torno do fazer educativo, que promovam abertura a concepções sobre a aprendizagem como algo contínuo e, em se tratando de educadores, que sejam esses momentos de auto-educação que empreendem mudanças também em nossas vidas.

Muitos estudiosos, como Maturana e Varela (1995), partem da base de que a vida é um contínuo processo de conhecimento e, nesses processos, os seres vivos acoplam-se, de modo a interagirem com o meio. Partilho da ideia dos autores citados, quando dizem: “Viver é conhecer e conhecer é viver”.

Cabe ressaltar que estamos, continuamente, em reformulação com relação as nossas maneiras de ver e observar o mundo, de viver/conviver, por meio das mudanças no conhecimento que construímos. Nossas relações retratam as memórias guardadas de fatos ocorridos no passado, os quais adentram o presente, (re)significando, considerando os nossos processos de perene aprendizagem em

constantes reformulações. Somos construtores/transformadores do meio que nos constrói e transforma.

Como pesquisadora, evidenciando as contribuições das professoras participantes da pesquisa, foi se tornando possível confirmar o fato de que nossas maneiras de ser/pensar/sentir/observar revelam nosso ser em processo de mutação constante e nesse sentido é que acreditamos que as reflexões do dia a dia estão relacionadas ao processo de construção do conhecimento e da aprendizagem. É na própria escola que devemos resgatar a alegria e o prazer do aluno de estar no ambiente escolar, mas para isso precisamos de um novo paradigma educacional pelo qual, quando estivermos em momentos de oscilação, sejamos fortalecidos como educadores, para que saibamos colaborar com as incertezas e os inesperados sem ficarmos à deriva em um mundo tão complexo.

Segundo Varela e Flores (2003, p.26), necessitamos ser mais flexíveis e a educação precisa fomentar transformações mais consequentes em relação às necessidades de evolução humana. Portanto, como educadores, precisamos valorizar mais a criança e assim, emerge, neste momento tão complexo, uma nova identidade de educador.

De acordo com as teorias do paradigma da complexidade, já mencionado neste estudo, vivemos a partir de uma dinâmica de transformações na qual se tecem o saber e o fazer e onde nada é predeterminado. Não existe um saber total e sim solidário em nossas emoções e sentimentos, as quais entusiasma as reflexões e comportamentos como aprendizes, desafiantes neste pensamento complexo. As experiências vividas dão sustentabilidade aos argumentos nos diálogos em nossas escolas, em nosso cotidiano, juntamente com interações recursivas que se fazem presentes na aprendizagem, no cotidiano escolar.

A partir dessa perspectiva, na complexidade os organismos aprendem e se constituem pela experiência dos erros e dos acertos. Sabemos que o erro pode ser compreendido de diversas maneiras: como algo a ser punido, em uma perspectiva linear e, de outra forma, na complexidade, como uma etapa em um processo de construção do conhecimento. Na circularidade e recursividade, metaforicamente exposta pela espiral, somos aprendizes na maneira de pensar e de sentir, sempre ao levarmos em conta os diálogos construídos com a vida. Sob estes aspectos,

necessitamos de ideais que fundamentem os processos de conhecimento, e é nessa rede de interconexões dinâmicas que Morin (1977, p.22) assim situa:

O sujeito surge pelo movimento reflexivo do pensamento sobre o pensamento. Conceber a circularidade é, a partir daí, abrir a possibilidade dum método que, fazendo interagir os termos que remetem uns aos outros, se tornaria produtivo, através destes processos e destas trocas, o conhecimento complexo que comporta a sua própria reflexividade. Entrevemos a possibilidade de transformar os círculos viciosos em círculos virtuosos, que se tornem reflexivos e geradores de pensamento complexo.

O processo evolutivo de aprendizagem, tanto do educador quanto do educando, apresenta sempre novas possibilidades. Muitas se dão por meio de incentivos internos e/ou externos, como a vontade de aprender, a motivação, entre outros. Ainda podemos considerar que o próprio aluno desenvolve sua autonomia, criatividade, e, conseqüentemente, fica mais seguro de si nas interações às quais se expõem. Assim, entende-se que a criança, objeto subjetivo da pesquisa do ensino dos nove anos, acaba por vincular e constituir seus próprios caminhos, acompanhada pelo olhar do educador.

Entende portanto que aprender se funda na curiosidade despertada, bem como algo além, quase que misterioso, que a criança vai produzindo: na emoção do novo, na criação, e nas demais redes de conversações que constituem o ser humano. É, nesse entrelaçamento de conversações que vai se constituindo a aprendizagem.

Mobilizados esses conceitos fundantes, relacionamos o paradigma da complexidade e a atual e relevante preocupação dos educadores com a implementação do ensino dos nove anos. Assim, além da sua observância no que diz respeito ao processo de aprendizagem do aluno, é importante considerar, ainda, que cada aluno é um ser único e tem seu tempo para aprender, o que, por sua vez, não pode ser desconhecido pelos educadores.

Retomando a questão do erro, penso que ele faz parte do desenvolvimento, da autonomia, do respeito e, na criança, em muitos momentos, errar passa a conferir confiança no agir e pensar em sua fase adulta, comprovando quão ricas foram as experiências que lhe fizeram viver-conviver entre erro e acerto, na superação de desafios. Ou seja, para compreender o processo de evolução da aprendizagem, é

necessário entender o erro como processo, como diz Morin (2011, p. 85): “quanto mais complexo for seu erro, mais rica será sua experiência”.

O erro pode estar na relação entre o professor e o aluno. Erro implica experiência, mas é preciso que seja considerado e tratado como tal, especialmente pelo docente, que não deve entender o erro como desvio do que é certo, simplesmente.

Tendo em vista a implementação da lei do ensino de nove anos, torna-se propício este estudo para reavaliarmos o erro como um fator comum no processo de aprendizagem e não algo passível de punição. Ao contrário, trata-se de concebê-lo como uma alternativa de repensar as estratégias de aprendizagem do aluno e do professor, de modo a transcorrerem, sem traumas, tais momentos tão especiais na vida do educando.

Isto porque o erro, reiteramos, não pode ser entendido como um fracasso, mas como uma aprendizagem que está em movimento. Pontuo a questão do erro, pois muitos professores estão *engessados* aos termos dessa lei, por entenderem que o aluno, ao entrar aos seis anos na escola, caso houvesse necessidade, deveria ser reprovado/retido. São casos como esses que evidenciam que alguns educadores não entenderam o real significado da lei nº11274/06. Tenho percebido que, em geral, os professores não foram atendidos em suas expectativas, em relação à questão motriz da mencionada lei, porém, também existe, devo reconhecer, a acomodação de muitos profissionais, os quais não buscam o saber a fim de suprir suas dúvidas e incertezas.

As professoras participantes da pesquisa devem compreender que esta nova legislação deve ser entendida como oportunidades para se discutir, construir outras maneiras de educar, respeitando sempre a criança, de modo que, na escola, ela possa avançar no seu processo educacional com êxito, sabendo que o erro faz parte do conhecimento.

Em conformidade com as ideias de Barbosa (2004), a experiência mais rica é a consciência dos erros retificados. A concepção do sujeito implica primordialmente sua desconstrução e na constituição de um novo eu, de uma nova aprendizagem que estava em muitos momentos aprisionados em nossa subjetividade, o que pode se dar, justamente, a partir do impulso pelo erro.

Em breves palavras, Demo (2000) cita que aprendizagem é um fenômeno interpretativo e que implica na construção, desconstrução e reconstrução do vivido. Levando em conta o exposto, acredito que o professor, juntamente com a equipe pedagógica da escola, como atuantes naquele contexto específico, são responsáveis por essa aprendizagem.

Para constituir algumas outras reflexões a esse respeito, busquei embasamentos teóricos em autores como Bachelard (1988), Maturana (2001), Moraes e Varela (2003). Maturana e Varela (2001) expressam que os seres vivos são sistemas abertos à troca de energias e ao mesmo tempo fechados para informações. Para explicar o seu funcionamento como autoprodutores de seu devir, Maturana(1970) idealiza que o sistema vivo é um sistema cognitivo. Fundamenta também que a biologia do Amor e do Conhecer auxilia a formação humana e as emoções como base das relações humanas e beneficia a ampliação dos domínios da existência do humano. A aprendizagem acontece em mudanças inesperadas, a partir de elementos que estavam enraizados em cada sujeito, de modo que todos aprendam e transformem seu modo de ser e agir.

As palavras de Moraes (2003, p. 49) elucidam: “Não estamos separados do mundo em que vivemos e conhecemos, já que o conhecimento está naturalmente ligado à experiência de vida”.

A aprendizagem se manifesta em diferentes momentos, como no movimento de circularidade no qual estamos envolvidos. Aprendemos sempre e o professor deve estar sempre atento a esta compreensão subjetiva em relação ao seu aluno. Esta perspectiva se confirma nas palavras de Moraes (2003, p. 28), quando afirma que “precisamos tomar consciência de que muitos dos atuais problemas que nos afligem não irão se dissipar facilmente ou desaparecer por si só. Nada do que está acontecendo mudará num passe de mágica”.

Através de suas pesquisas, Barbosa (2004) permitiu pensar que somos seres inacabados e tudo tecemos juntos, como no paradigma da complexidade. Penso que a aprendizagem se constrói também nesta perspectiva, quando vai se constituindo como um sistema vivo, autoconstrutor, no qual nada é pré-definido. Assim, a aprendizagem é percebida como uma teia dinâmica que é tecida mutuamente e na qual os fios possibilitam as interações e inventam o próprio mundo em que vivem, tecendo juntos a trama da vida.

Nesta trama denominada vida, emergem as emoções, fundamentais no processo *viver/conviver* no qual estamos inseridos como educadores. Nesse mesmo sentido, para Maturana (2009) a afetividade é o passo inicial, ou melhor, é a ação do sujeito ao despertar o interesse pelo aprendizado.

Os educandos do EFNA têm maiores possibilidades de integração na escola, pois o convívio com seus colegas começa mais cedo. Muitos deles são retirados de uma zona de exclusão, a qual propiciava riscos na própria constituição como sujeitos na sociedade, segundo o ideário que justifica a Lei 11274/06. Em seus estudos, Freire (1988, p.77) já referenciava a importância dessa construção, ao afirmar: “Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”.

Dessa relação que resulta em autonomia, sobressai a intensidade de interação e amorosidade, o que proporciona fatores decisivos para estabelecer a aprendizagem, o encantamento do conhecimento pelo educando no ambiente escolar. No momento em que se idealiza o ingresso mais cedo na escola, ela se torna algo novo, presente na vida dos alunos com seis anos no ensino fundamental.

O educar está diariamente em nossas atitudes, em nosso cotidiano mesmo em muitas situações imprevisíveis e, com amor, tudo aperfeiçoamos da melhor maneira possível. A afetividade no processo de ensino e aprendizagem é tecida ao longo da construção da identidade da criança, possibilitando seus desejos e intenções, entrelaça o ato de educar como algo prazeroso e inesquecível. Fato que ficou evidenciado em algumas observações que realizei na escola: a amoridade de algumas professoras participantes da pesquisa.

Diante do desafio da complexidade de conviver com o inesperado no processo de aprendizagem, para nós, educadores, torna-se necessário estarmos imbuídos na imprevisibilidade, para diferentes contextos sociais, culturais, econômicos e cognitivos. Por isso, deleito-me no encantamento do músico Gonzaguinha (1982, CD), na sua concepção de vida: “Eu fico com a pureza das respostas das crianças: É a vida! É bonita, é bonita e é bonita! Viver e não ter a vergonha de ser feliz. Cantar e cantar e cantar a beleza de ser um eterno aprendiz”.

Cabe salientar a importância da aprendizagem como um movimento de circularidade, uma relação de trocas e conversações, em que os educandos e educadores tornam-se responsáveis pela construção do conhecimento. Assim, a

criança, em todo o momento, participa, desenvolve suas reflexões, é pura nos seus sentimentos. Como o poeta citou que a criança “tem a pureza das respostas”, cada uma no seu ritmo, por isso, deve ser respeitada, tanto pelo professor como pelo grupo de colegas. Aqui, o novo, o recém conhecido é a escola. Neste momento, algo inovador, encantador. Aos professores, o desafio é moverem-se como partícipes desse novo conhecimento.

As pessoas apresentam maneiras diferentes para agir nas transformações, seja em função do seu próprio ritmo, ou pelas condições em que são afetadas. Há muitas teorias, especialmente no campo da educação, que procuram apresentar os diferentes modos de agir, nomeando-os como aprendizagens. A aprendizagem, na perspectiva de um pensar complexo, vê o professor como alguém que entrelaça conexões entre presente e passado, encorajando os educandos a prosseguir na arte de aprimorar o conhecimento com diálogo, com abertura para o devir, num pensar em movimento.

A Lei do EFNA assegura a aprendizagem como um processo interativo no qual a criança cria, transforma e transforma-se a todo o momento, ressaltando que se existem espaços para os desejos, as emoções, as fantasias, ela aprende do seu modo, no seu ritmo, transformando seu mundo.

Nesse momento, compreendo juntamente com as professoras participantes da pesquisa, que além dos conhecimentos específicos, interagem outras preocupações, em situações nas quais somos aprendizes, tanto como as nossas crianças, seja na organização do trabalho pedagógico, na avaliação, em aprendizagens na escola, nas experiências e modalidades organizativas do trabalho pedagógico, nas trocas com o meio. Sob este aspecto, são eventos que possibilitam a renovação na forma de compreensão da tomada de consciência, como uma troca de saberes, uma reforma de nossos pensamentos.

Saliento, que as reflexões teóricas e da pesquisa trabalhadas neste capítulo, sobre aprendizagem foram de extrema relevância para o desenvolvimento deste trabalho e para nós, educadores, refletirmos sobre a importância do tema do ensino fundamental de nove anos que está sendo amplamente debatido em vários momentos escolares. Nesse sentido, parece-me importante retomar a ideia de que em uma concepção sistêmica e complexa, tudo está ligado, interconectado. Conforme Perry (1997), citado por Maria Cândida Moraes (2004, p.126):

Isto todos sabemos
Todas as coisas estão ligadas
Como sangue que une uma família...
Tudo acontece com a Terra,
Acontece com os filhos e as filhas da Terra.
O homem não tece a teia da vida;
Ele é apenas um fio.
Tudo o que faz à teia,
Faz a si mesmo.

Com a reflexão teórica acima, citada por Capra (1997) percebo o quanto o paradigma da complexidade faz parte de nossa vida e que muitas vezes nem percebemos que tudo está ligado a tudo nessa tecitura de vida. Cada momento é único em nossas experiências que usufruímos na escola. Em outras palavras, a importância da diversidade que a escola deve proporcionar para uma melhor aprendizagem do seu aluno e também para a satisfação do professor, ter um currículo inovador, flexível, aberto que esteja em constante movimento. E, que o professor, nesta busca incessante de uma aprendizagem para a vida, aceite a incerteza, replaneje suas atividades e que reconheça que as mudanças, as complexidades fazem parte do processo desestabilizador, acolhendo sempre o inesperado, promovendo processos reflexivos e auto-organizadores.

Nesta perspectiva Moraes & La Torre (2004, p.103) observam que:

Daí que a palavra amável, o gesto generoso, o sorriso, o reconhecimento, as imagens gratificantes, o humor, as melodias ou as músicas agradáveis e prazerosas, a proximidade e o contato físico são elementos capazes de provocarem mudanças nas pessoas.

Assim, as emoções se modificam e portanto, precisamos como educadores, ter consciência das experiências que o aluno vai vivenciar o seu conhecimento, transformá-lo na escola. Para uma melhor compreensão, Varela (1996, 53) nos diz: "Toda proposta pedagógica deve refletir que o aluno seja verdadeiro artífice de seu próprio processo de aprendizagem". É isto que nos sinaliza que vida e aprendizagem não se separam nunca, nesta arte de cada ser vivo ser um sistema autopoietico.

5.1 Escola Luizinho de Grandi e seu contexto



A Escola Municipal De Ensino Fundamental Junto Ao CAIC “LUIZINHO DE GRANDI” está situada na Rua Olga Parcianello Lorensi s/nº, Bairro Lorenzi, Santa Maria – RS. Tem como patrono o Senhor Luizinho de Grandi. Criada através do decreto Nº 285/95 de 12 de julho de 1995. Sua entidade mantenedora é a Prefeitura Municipal de Santa Maria, através da Secretaria de Município da Educação, grau de ensino: Ensino Fundamental: Anos Iniciais, Anos Finais e Modalidade Escola de Jovens e Adultos (EJA). Decreto de Criação – Executivo 287/95. Autorização para Funcionamento 1º G. P.629/06 CEE.

A Escola oferta níveis e modalidade de ensino do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Os turnos de funcionamento são: manhã: 7h45 min. às 11h45min. tarde: 13h15min às 17h 30min. noite: 18h45min às 22h45min.

A Escola está localizada em um bairro de periferia, predominantemente habitado por trabalhadores pobres, subempregados ou desempregados. A maioria deles não possui qualificação profissional, exercendo funções ligadas a serviços domésticos e à construção civil. Muitas famílias estão contempladas em algum tipo de assistência governamental. Essas são compostas, na sua maioria, de pais e filhos, algumas agregando outros parentes como avós, tios e primos, tendo em média seis pessoas. As residências, em grande parte, estão localizadas em terrenos de invasão construídas precariamente pelos próprios moradores.

No bairro não há espaços de lazer (praças, pracinhas de brincar, ginásio

esportivo, campo de futebol, pista para caminhada). A região é cortada pela BR 392, onde frequentemente acontecem acidentes. A existência da BR, com seu intenso trânsito dificulta a diferenciação entre moradores e pessoas que só estão se deslocando para outros lugares. Os serviços públicos ofertados são muito escassos, ressalvas para as escolas. Existe posto de saúde, mas com atendimento precário. Não existem postos bancários e posto policial. Há uma razoável rede de pontos comerciais, inclusive supermercados. Existem muitas empresas de médio e grande porte, mas algumas não se ligam à vida cotidiana da comunidade.

Além disso, existem as dificuldades comuns entre a maioria das escolas, ainda a serem superadas e, uma das grandes preocupações, é com o aluno que não demonstra interesse pelas atividades escolares, os quais a equipe chama, conversa, orienta os pais, proporcionando ao professor um maior amparo na sala de aula.

A escola investe em momentos de diálogo, estudo e de discussões com mais tempo para planejamento durante as reuniões pedagógicas, pois essas são de extrema importância, para construir um ensino de qualidade.

Como contribuição, Freire pensa (1996, p.17):

Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitir que o nosso mal-estar pessoal ou a nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez são as obrigações a cujo cumprimento devemos ser humildes mas perseverantes nos dedicar.

As atividades sociais promovidas pela escola vêm adquirindo, a cada ano, maior interesse por parte da comunidade, pois não existem outros espaços de lazer neste bairro. As crianças e jovens estão expostos à situação de desemprego, falta de segurança, falta de acompanhamento dos pais ou responsáveis, de valores, da questão ambiental, de horários, limites e disciplina.

O currículo escolar é adaptado ao contexto de vida do aluno, pois segundo Freire (1996, p 16), "Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém". Porém, isto é feito priorizando o ensino sistematizado onde o conhecimento por disciplina é a base mais importante, tendo como objetivo proporcionar condições para que este seja um agente de mudanças.

É importante destacar um Serviço de Supervisão Pedagógica e Orientação

educacional, que atue nos três turnos, com profissionais capacitados para a função, é um grande referencial para o melhor acompanhamento do aluno, bem como um coordenador pedagógico para os 1ºs anos que realizam seus estudos no turno da tarde.

O Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, “Luizinho de Grandi”, foi criado pelo Decreto Executivo n.º 287/95, através de um convênio firmado entre a Prefeitura e o Governo Federal em 12 de julho de 1995. Foi o último CAIC a ser inaugurado no Brasil. A vinda desse projeto para Santa Maria foi intermediada pelo então Deputado Federal Nelson Marchezan.

O CAIC é uma proposta nacional que busca garantir a infância e a adolescência seus direitos fundamentais da cidadania. Seu objetivo é oferecer uma educação de qualidade, atendimento à criança desde o berçário até a conclusão do ensino fundamental. A primeira Administradora do complexo foi à professora Onileda Vicentini.

O CAIC recebeu o nome de “Luizinho de Grandi”, em homenagem ao Diretor-Presidente do Jornal “A RAZÃO”, homem de múltiplas capacidades, polivalente no atendimento das questões sociais de seu tempo. Empresário de visão, líder e formador de opinião, ocupou seu espaço com invejável ousadia, sempre no limite enriquecedor da dignidade humana. Atualmente a escola está composta por Ensino Fundamental que compreende do 1º ao 9º ano e EJA.

O Parecer n.º 142/6P/96 CASR – 10/11/95 – Conselho Municipal de Educação, documentos do CAIC. Instituição Normativa – Portaria do MEC – N.º 273 – 31/03/95. Comissão de Ensino - CMS Parecer n.º04/96. Processo CME/01/96 autoriza ao funcionamento da E.M.E.F. Junto ao CAIC “Luizinho de Grandi” – Lorensi, SM. Esta conta com 15 salas de aula e demais dependências como as escolas tradicionais, sendo um modelo projetado conforme outros CAIC nacionais. Sendo que em seu PPP a filosofia da escola é: “Educar para ação-reflexão, transformando o meio, vivenciando a cidadania”.

No mesmo documento encontramos as metas. Segundo elas, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Junto ao CAIC “Luizinho de Grandi” tenciona atingir, seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais, as metas que contemplem os anseios da comunidade em que está inserida. Promover um ensino de qualidade, baseado na aprendizagem, respeitando as características da comunidade escolar;

oportunizar ensino fundamental do 1º ao 9º ano e modalidade, o EJA obedecendo às normas previstas na legislação vigente; oferecer ensino noturno, organizado em etapas, para os alunos trabalhadores ou que nunca tenham estudado, dando condições de promoção ao aluno, através de classes de apoio, do avanço em anos. A classificação dos estudos de recuperação paralela é prevista conforme Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

As concepções do trabalho pedagógico visam à criança e suas potencialidades, a alfabetização como um processo gradativo e contínuo, o conhecimento como construção do saber, o aluno sujeito ativo do processo ensino e aprendizagem, a educação como capacidade de construir e aprimorar o conhecimento, tornando o aluno apto a transformar-se. O ensino um conjunto de ações e reações, informativas e formativas capazes de levar o indivíduo a alcançar a educação, a aprendizagem e o saber, a escola um espaço social e democrático de inclusão onde acontecem as trocas de experiências e saberes entre todos. Para Freire (1996, p 26):

Neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga á produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos, criadores, investigadores, inquietos, rigorosamente, curiosos, humildes e persistentes...nas condições de verdadeira aprendizagem aos educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da papel do educador o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte da sua tarefa de docente não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo.

O professor é um educador, com formação adequada, que tem a responsabilidade de ser o mediador do processo de ensino e aprendizagem, avaliação que integra o processo de ensino e aprendizagem, constante em qualquer atividade humana.

6 TECENDO OS FIOS DA PESQUISA

A trajetória dessa pesquisa teve suas ligações entrelaçadas ao Paradigma da Complexidade, sendo que, para o seu desenvolvimento, fez-se necessária a definição de normas e procedimentos metodológicos que nortearam as dimensões teóricas e as práticas constantes nas interações do conviver. Nesse sentido, apresento, então, os procedimentos utilizados na realização deste estudo.

O primeiro contato com a escola participante da pesquisa deu-se com o envio de uma carta de apresentação, justificando o motivo da pesquisa e solicitando para que me fosse permitido o acesso ao ambiente escolar, para a realização das entrevistas e observações. Realizei, também, contato por telefone e pessoalmente para que as datas dessas atividades de pesquisa fossem agendadas. Em seguida fui apresentada à equipe gestora da escola e após o seu consentimento, também solicitei e registrei o consentimento dos professores, por meio do Termo de Consentimento (ANEXO 1). Assim, autorizaram as observações, e seu aceite concordando em fazer suas contribuições para a realização desta pesquisa em reuniões pedagógicas.

No primeiro encontro fiz uma breve apresentação sobre o Mestrado em Educação e a linha de pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagens na Educação, da Universidade de Santa Cruz do Sul – RS. Em seguida centrei minha fala nas intenções da pesquisa e no que iria ser desenvolvido durante meu estudo.

Quando apresentei o foco da pesquisa que envolve o debate em torno da implementação da lei 11.274/06 e suas repercursões, o grupo achou o tema de extrema relevância. Muitas professoras, em seus depoimentos na apresentação, diziam que ainda se sentiam despreparadas para trabalhar neste enfoque da inclusão da criança aos seis anos na escola. Assim, procurei realizar a pesquisa com professoras do 2º ano, no qual as mesmas recebiam os alunos do 1º ano do ensino fundamental. Fiz esta opção por acreditar, como observadora, que o desenvolvimento da pesquisa se tornaria mais viável, uma vez que as professoras participantes teriam mais assuntos a comentar acerca de como estava a aprendizagem desses alunos.

Minha estratégia, em todos os momentos, foi buscar uma visualização e um abordagem o mais completa possível sobre o tema, com o objetivo principal de

confrontar as conceituações encontradas nas referências com aquilo que observava nas práticas dos educadores, considerando, ainda, sua aproximação com a lei do EFNA. Sempre, claro, sem a pretensão de exaurir o tema, mas de ter condições teóricas para pontuar como estava sendo a experiência dessas professoras no cumprimento da nova legislação. Nesse sentido, vale lembrar que procurei esta escola por ser uma instituição renomada, na comunidade, em termos de seus trabalhos pedagógicos realizados.

Nesse sentido, o estudo realizado seguiu uma abordagem qualitativa, por retrata vivências, as percepções das professoras participantes da pesquisa. Observando assim, os fenômenos em sua complexidade, observando os acontecimentos de maneira direta, privilegiando a relação com o contexto estudado e evidenciando a validade dos discursos gerados. As passagens na sala de aula e nos demais espaços do contexto escolar me permitiram a observação da multiplicidade de saberes que fazem parte do mesmo. Assim, procurei cumprir o que propõe Silva (2005, p. 85) quando afirma que:

A linguagem das pessoas que fazem parte daquele objeto de pesquisa, é usada pelo pesquisador, como se fosse matéria-prima para confeccionar seu estudo; pois a abordagem qualitativa tem como objetivo a linguagem comum das pessoas em sua vida cotidiana, seus significados, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores.

Configurei um enlace teórico-empírico e o estudo foi realizado e apresentado aqui a partir da abordagem qualitativa, instituindo a conexão epistemológica com os pressupostos da complexidade. Além disso, não houve preocupação em relação a dados numéricos, uma vez que privilegiei a influência mútua dos participantes na pesquisa, durante a qual pude atuar como pesquisadora e observadora implicada.

Em relação à contribuição mais prática das professoras para esta pesquisa, perseguindo os objetivos já anunciados em meu projeto pude apresentar a elas os mesmos questionamentos que me fazia Como os professores do ensino fundamental dessa escola estão atuando em relação ao ensino de nove anos? O que pensam a respeito? Se pudessem modificar alguma coisa nesse processo, como fariam? Com relação a este propósito, guiei-me pelas palavras de Vasconcelos (2002, p.209) que orienta:

A interação entre o investigador e os atores sociais do campo de pesquisa constitui sempre, do ponto de vista do paradigma da complexidade, uma relação intersubjetiva e marcada pelos diversos atravessamentos institucionais, sociais, culturais, ideológicos e políticos. Entretanto, esses aspectos fazem parte de qualquer tipo de relação humana e, portanto, de qualquer investigação, e assim não podem ser eliminados (como gostariam os empiristas e positivistas, com sua pretensão de objetividade).

Dessa maneira, propus um espaço de debate, no qual educandos e educadores, ora se acoplando ora divergindo, puderam avançar em direção a uma escola constituída como uma organização sistêmica, aberta à troca de influências e que impulsiona transformações sociais. Assim, procurei agir segundo o senso provocativo, o olhar sensível do educador que considera o mundo dos educandos. Ainda, que sejam levadas em conta a necessidade de outras tantas interações, os cotidiano de alunos e professores, houve já uma aproximação entre conhecimentos, vivências, e aprendizagens, motivando a valorização dos aprendizes na escola.

Quanto aos procedimentos que envolveram a investigação teórica, penso que se tratou de um estudo bibliográfico que, conforme Cervo e Bervian (2002, p.48), “procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documento”. Ou seja, procurei conhecer as contribuições culturais, sociais e científicas existentes sobre o assunto, na dimensão do tempo que me foi possível. Assim, constitui o referencial teórico a partir das obras de autores reconhecidos pelos estudos que desenvolvem acerca do paradigma e princípios da Complexidade e do Ensino Fundamental dos Nove Anos.

Nessa direção, constituem embasamento teórico as noções trazidas por Freire, Mariotti, Maturana e Varela, documentos oficiais do MEC, Morin, Petraglia além de outras fontes de pesquisa como, por exemplo, artigos científicos, dissertações, entre outros. Com o desenvolvimento da pesquisa pude ir mapeando como estava sendo implementado o EFNA na escola participante do estudo.

Em função disso, acabei por realizar a pesquisa trabalhando com um questionário, com seis perguntas claras e abertas, que foram respondidas por quatro professoras (ANEXO 2). Complementei os dados do presente trabalho por meio de um relatório de vivências (ANEXO 3) escrito por essas professoras de maneira individual, sendo que todos estes instrumentos tinham o foco relacionado ao ensino fundamental de nove anos. Para responderem ao questionário, contei com a

colaboração da equipe diretiva que oportunizou que as mesmas o fizessem durante a realização de uma reunião pedagógica.

Considerando estas ações e o modo como pude desenvolvê-las, penso que me aproximei da teoria da pesquisa-ação especialmente quando afirma, segundo Barbier (2007, p.70-71), que “não há pesquisa sem participação coletiva...sejam parte integrante...sem que estejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência, na integralidade de nossa vida, emocional, sensorial, imaginativa, racional”.

Inúmeros fatores contribuíram para o prosseguimento desta pesquisa, já que o tema se mostrava cada vez mais fértil: os professores, em suas falas e escritas, bem como nas reuniões, e nas conversas em aula, declaravam a preocupação com os alunos, com relação à aprendizagem e ao novo sistema. Assim, procurei agir segundo o senso provocativo, o olhar sensível do educador que considera o mundo dos educandos.

Ainda, que sejam levadas em conta a necessidade de outras tantas interações, os cotidianos de alunos e professores, havia já uma aproximação entre os conhecimentos, as vivências e aprendizagem, motivando a valorização dos aprendizes na escola.

É importante ressaltar, ainda, tendo em vista preservar a identidade de cada uma das entrevistadas e devido uma exigência ética, que substituí os nomes das mesmas, aleatoriamente, pelas letras do alfabeto A, B, C, D. No decorrer do texto, as falas dessas professoras estão grifadas em itálico. Para contribuir com o texto o (ANEXO 5) resgato uma reportagem do Jornal Diário de Santa Maria que tem como destaque: Escola Começará Aos 6 Para Todos (2005) que faz uma breve alusão das Normativas Legais para o ensino dos Nove Anos e as discussões de vários especialistas em educação à respeito da inserção dessa criança aos 6 anos. .

6.1 Entrelaçando os dizeres

Muitos são os desafios da contemporaneidade. Faz-se, portanto, necessário, tecer outros conhecimentos, novas concepções de aprendizagem e de educação. Então, diante de uma abertura para a pesquisa que realizei na Escola Municipal de Ensino Fundamental Luizinho de Grandi junto ao CAIC, começarei a tecer os fios da

pesquisa, entrelaçando as falas das professoras que participaram da mesma, o pensamento dos estudiosos que ampliaram os conhecimentos e o contexto educacional. Neste ensejo, começo a trilhar uma nova história.

A caminhada deste trabalho deu-se num tempo e disposição, tanto da pesquisadora como das professoras participantes da pesquisa. Ele foi conduzido mediante muitos desafios encontrados.

Diante de tantos avanços e retomadas que significam a construção de uma dissertação, vivi, e ainda estou vivendo, momentos de auto-organização, e por estar imbuída na pesquisa, concordo com as ideias de Moraes (2004, p.03) que diz: “Caminhamos da desordem para ordem a partir de ideias inicialmente meio confusas e desordenadas que vão sendo articuladas e melhor trabalhadas e que aos poucos vão se transformando em algo mais ordenados”.

Neste cenário investigativo, percebo o quanto é importante estar em busca de novos conhecimentos para fortalecer a reflexão, como pesquisadora e educadora e, assim, potencializar a consciência que já se modifica, e permite que se possa, num movimento provocado pela ação/reflexão/ação, pensar a educação como uma reconstrução de mim mesma como educadora, resgatando meus valores mais inerentes, transformando-me como indivíduo.

Iniciei a pesquisa conversando com a Supervisão Pedagógica a respeito do contexto sócio-educacional dos alunos do primeiro e do segundo ano do ensino fundamental, oportunidade em que fui informada de que os alunos são, na sua grande maioria, carentes, oriundos das proximidades da escola, que vivem em condições precárias, sendo a escola a única oportunidade para o convívio social, intelectual dentre outras perspectivas.

Delimitei a pesquisa somente no segundo ano do ensino fundamental, devido a acertos dos meus horários profissionais com os momentos de reuniões pedagógicas na escola, conforme já havia anunciado no início.

Para tanto, conversei por várias vezes com professoras acerca do que elas pensavam a respeito do EFNA e como ele foi discutido na escola. No ensino fundamental, algumas professoras sentem-se ainda despreparadas, sendo que em todas as escolas municipais de Santa Maria-RS, a Secretaria de Município da Educação (SMEd) optou por, de uma só vez, transferir todos os alunos que estavam em série para ano e isso constituiu o foco de muitas discussões entre todos os

professores da rede. A transição realizada pela SMEd fica mais evidenciada na reportagem (ANEXO 5), que pontua que alguns professores são contra e outros, a favor, retratando a instabilidade quanto às normativas da lei.

As professoras participantes da pesquisa descreveram que algumas colegas não estavam naquele momento na escola, porque estavam cedidas para outras motivo pelo qual perdura muitas dúvidas. Comentaram que houve poucas reuniões e quando começou o ano letivo já haviam sido feitas as transformações na escola, normatizadas pela SMEd. Em síntese, expuseram que gostariam que fosse melhor explanado este tema nas próximas reuniões. A partir da perspectiva dessas professoras, pontuei os caminhos que iriam dar sustentabilidade à pesquisa, e estabeleci aqueles procedimentos de observação que julguei pudessem melhor esclarecer-me sobre o tema.

Dessa maneira, propus um espaço de debate, o qual conversei por várias vezes com as professoras nas reuniões de planejamento, onde dialogávamos ora se acoplando, ora se divergindo, com intuito de avançar em direção a uma escola constituída como uma organização sistêmica, aberta à troca de experiências e que impulsiona nas transformações sociais.

Inúmeros fatores contribuíram para o prosseguimento desta pesquisa, já que o tema se mostrava cada vez mais fértil: os professores, em suas falas e escritas, bem como nas reuniões, e nas conversas em aula, declaravam a preocupação com os alunos, com relação à aprendizagem e ao novo sistema. Assim, procurei agir segundo o senso provocativo, o olhar sensível do educador que considera o mundo dos educandos.

A equipe gestora da escola mostrou-se muito solícita. Em minhas visitas, sempre procurava conversar com a supervisora antes de ir ao encontro das professoras participantes da pesquisa. Esse contato prévio me proporcionou a sustentação necessária às atitudes de pesquisadora-observadora, e assim pude articular outros conhecimentos à essa experiência.

Ainda, que sejam levadas em conta a necessidade de outras tantas interações, os cotidianos de alunos e professores, houve já uma aproximação entre os conhecimentos, as vivências e aprendizagem, motivando a valorização dos aprendizes na escola.

Seguindo a sistemática dos encontros, qual seja: uma reunião pedagógica e outra de planejamento, minha participação nas reuniões foi providencial para observar como era a organização dos encontros e assistir a discussões internas, que me oportunizaram momentos disparadores de reflexão, a partir dos quais comecei a observar as interlocuções das professoras participantes da pesquisa também no grande grupo. Nas reuniões pedagógicas, eram abordados diversos temas atuais, relevantes para a formação dos professores, bem como temas provenientes de necessidades apontadas pelo grupo que, assim como as trabalhavam, também serviam de sinalizações para estudos futuros.

Em geral, as reuniões eram sempre muito bem organizadas, com materiais que auxiliavam na reunião, oportunizando ampliar o conhecimento das professoras, com recursos tecnológicos, dvd, slides, filmes e também material de apoio impresso. Nesses encontros, muitos eram os desabaços e depoimentos das professoras e do grupo gestor.

Ao longo das observações e intervenções nas reuniões pedagógicas, tive como objetivo também observar se a lei gerou ou não certa inquietude nos educadores. Acredito no processo de alfabetização que se constrói ao longo dos três anos iniciais, mas, é nítido de se perceber a angústia de muitos professores que não estão conseguindo sair de suas amarras tradicionais, no que diz respeito ao processo educacional.

Em uma das reuniões assistidas a temática era: “Orientações quanto a Formalização da Implementação da Progressão Continuada nas Escolas da Rede Estadual” material este enviado pela 8ª Coordenadoria Regional de Educação-Santa Maria, que faz uma breve alusão à importância da não retenção dos alunos, porém este documento cita que se forja necessário não impedem a retenção do aluno, porém este momento deve ser repensado caso a caso e também esclarece sobre as “os procedimentos nas avaliações.

Esse entendimento me oportunizou mais clareza em relação como estava acontecendo a inserção tanto dos documentos que eram enviados por órgão regional, como eram discutidos, questionados nas reuniões e como estavam os professores frente esta temática. Na mesma reunião observei um desabaço de uma professora que comentou: *Diante dessa inquietação penso que a não retenção dos alunos causa uma instabilidade em nós professores pois ao meu ver estamos*

empurrando ano a ano e o que vai acontecer com estes alunos quando chegarem nos anos que pode ser retido, ou seja, reprovado será que o seu choque não vai maior, pois estamos aprovando alunos com muitas dificuldades de aprendizagem então me questiono: Como estará este aluno daqui alguns anos?

Neste momento as narrativas de outras professoras indicavam a mesma aflição da professora que fez o desabafo. Assim, começou a debater-se sobre o EFNA manifestando que a criança é um sujeito ativo na escola, a ampliação do tempo na escola, primeiramente é para a socialização da criança que aprende através da ludicidade, de construções significativas que neste momento de reflexão/reorganização de suas práticas, manifestando assim o movimento na compreensão de novas atitudes a serem planejadas.

Em relação às reuniões de planejamento, as professoras procuravam discutir conteúdos trabalhados, novas propostas, trocavam ideias, materiais, sites para dar mais suporte às suas aulas e assim trocavam experiências para as atividades futuras.

A escola possui 5 (cinco) turmas de segundos anos do EF, porém apenas uma professora mostrou-se resistente a participar da pesquisa e não colaborou, restringindo a sua participação na pesquisa. Deste modo, apenas 4 (quatro) professoras participaram da pesquisa.

Ao mergulhar na pesquisa, procurei compor um diário de campo para realizar meus registros: o que ouvi, o que observei, o que senti, o que me tocou, lembrando Larossa (2002, p.02), quando declara que “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.” Foi um recurso para entender de que maneira as professoras participantes da pesquisa estavam realizando sua prática pedagógica frente aos novos desafios do EFNA neste momento de complexidade.

Mediante as observações que eu ia fazendo, muitas inquietações foram surgindo. Assim, houve momentos de esclarecimentos mútuos no processo dialógico que estabelecia com as professoras, e sou consciente de que minha presença contribuía com o momento que estavam vivenciando na escola em muitos desabafos, bem como de troca de ideias. Passado então este momento de como se realizou este percurso começo a relatar os registros e observações que emergiram no decorrer da pesquisa.

As professoras, além da contribuição que deram, cedendo-me a entrevista, também relataram por escrito suas vivências escolares, perturbações e realizações na trajetória profissional e disponibilizaram, no preenchimento dos dados pessoais, informações relevantes, tais como: formação profissional, tempo de atuação no EF, idade. Dessa forma, busquei, através do paradigma da complexidade, saber das inquietações provocadas em muitos educadores, diante das potencialidades, necessidades específicas dos educandos, em uma série de discussões, vivências e experiências que provocam mudanças constantes na educação.

Quadro demonstrativo das turmas atendidas pelas professoras participantes da pesquisa do 2º Ano do Ensino Fundamental.

Professora	Formação	Tempo de atuação	Alunos	Faixa etária
A	Pedagogia e Pós Graduação	24 anos e 18 alfabetizando	22 alunos 8 masc 14 fem	7 e 8 anos
B	Pedagogia	23 anos	21 alunos 13 masc 8 fem	7e 8 anos
C	Pedagogia Especialização em Psicopedagogia	26 anos 07 alfabetizadora	22 alunos 10 masc 12 fem	7 e 8 anos
D	Pedagogia Anos Iniciais, Educ. Infantil Espec-Supervisão Escolar	10 anos	21 alunos 11 masc 10 fem	7 e 8 anos

Encontrei um grupo de professoras heterogêneo, com graduação e pós-graduação e todas têm uma boa vivência de práticas escolares.

Reiterando que as professoras participantes desta pesquisa são professoras do 2º ano, e por isso busquei saber, amplamente, suas concepções relativas ao

ensino de nove anos. Deparei-me com as ponderações, que apresento na sequência, tentando compreendê-las.

No decorrer da pesquisa muitas vozes/falas/desabafos motivaram significativos dados gerados e pertinentes à temática de investigação. É importante salientar que realizei uma leitura minuciosa do questionário aplicado, das conversas realizadas, das reuniões assistidas que me permitiram compreender seus posicionamentos como docentes. Das interlocuções realizadas as participantes, destaco, então, algumas de suas falas que, como pesquisadora, pontuei de extrema relevância.

Nas práticas pedagógicas das professoras constatei que os alunos utilizam o livro didático, usado quase diariamente nas aulas e observei a falta de desenhos livres que pudessem expressar seus sentimentos. O que mais observei envolvia desenhos de cópias que eram explorados todos da mesma maneira, usando os mesmos recursos disponíveis: pintado com lápis de cor ou giz de cera. Ou seja, me deparei com um cenário em que as práticas pedagógicas se realizavam de maneira linear, cartesiana.

As crianças brincam, correm no horário livre do recreio, sendo que a equipe pedagógica fica supervisionando. Em muitos momentos tive a oportunidade de conversar com a mesma equipe. As professoras reclamam quanto ao ingresso das crianças aos seis anos. Algumas acham que são muito pequenas e forjam mais responsabilidades ao professor. Ou seja, percebi que diante dos desafios encontrados ainda perdura uma forte resistência diante das propostas inovadoras da lei: poucos são os indícios de iniciativas próprias.

O ingresso da criança aos 6 anos de idade causou certa instabilidade nos professores que estavam acostumados a receber os alunos com 7 anos de idade, o que se depreende pela fala da professora A [...] *Percebi que no geral os alunos estão chegando no 2º ano sem conhecimentos e hábitos que considero importantes e que devem ser trabalhados no 1º ano...os alunos são bastantes imaturos e indisciplinados...[...]*. Como educadora e pesquisadora, porém, considero esse ingresso como um momento de transição na vida do educando.

Para muitos, a escola está sendo o primeiro momento em que ele começa a socializar-se com as crianças de sua idade. Mas, também considero que este momento é de plenos desafios tanto para a criança como para o professor. A criança

muitas vezes insegura, chorona, com medo, ou não, com muita ansiedade, fica tranquila e feliz por estar participando de algo tão importante que antes lhe era negado. Será que esta indisciplina e imaturidade cabem aos professores questionar, considerando tratar-se de alunos tão ansiosos e somente com seis anos?

Neste momento percebo que perduram dúvidas e incertezas, algo bastante complexo, tanto para a escola, que deve se reorganizar, como para os professores que têm, ainda e por muito tempo, que se deparar com as mudanças necessárias e com suas arraigadas concepções, com a professora A em relação ao ingresso da criança com seis anos na escola.

A lei estabelece que a criança ao entrar mais cedo na escola precisa de cuidados para não retrair seus sonhos. Elas chegam à escola cheias de expectativas; é algo novo que começa a fazer parte da sua vida e que irá perdurar por muitos anos. A esse respeito a mesma professora A menciona:[...] *gritavam bastante, tinham dificuldade para concentrar-se e muita preguiça para escrever[...]*.

A criança, a partir da sua socialização, das relações com as outras, interage, ampliando seus conhecimentos. Penso que neste período, as novidades da escola são tão envolventes, maravilhosas para ela. Existe uma diversidade muito grande de crianças que chegam à escola, e muitas que provêm de comunidades carentes. Daí ser pretensão da proposta do EFNA, retirar essas crianças da zona de exclusão da sociedade.

Voltando ao que disse a professora A, como justificarmos a situação de preguiça atribuída à criança, se, para realizar atividades de cooperação, lúdicas, ela esta disposta? Como sua vontade de aprender pode desaparecer como num passe de mágica? Em suas relações e conhecimentos, ela não tem “preguiça para aprender”. Pode ela estar evidenciando que a aula não está atrativa como gostaria, Para a criança não existe preguiça na escola. Talvez tenha uma desatenção momentânea que faz com que se disperse rapidamente, pois o encantamento por estar na escola pode fazer com que fique um pouco distraída. São momentos de muitas novidades.

A escola deve trabalhar a ludicidade, a brincadeira e saber como trabalhar de maneira que não mexa com o corpo em movimento das crianças. Na escola é o momento de elas serem desafiadas, instigadas para acompanhar seu processo de conhecimento e aprendizagem na atividade do seu pensamento, de forma que seu

desejo de brincar, sua curiosidade possibilite a constituição do seu conhecimento de maneira diferenciada, realizando seus desejos e que numa infância não pode ser posta de lado.

Muitas crianças não tiveram nenhuma orientação da família e não participaram de creches, por exemplo, já que vivem em contextos nos quais muitos pais não sabem ler e escrever para propiciar o aprendizado de seu filho. Ao entrar prematuramente na escola, esta criança vai precisar de um atendimento especial do seu professor. Nesse momento deve acontecer o entrelaçar-se do amor e da aprendizagem entre o aluno e o seu professor, o que no EFNA, fundamental para conduzir esta criança num aprendizado prazeroso com muita ludicidade.

Em muitos momentos percebi a baixa auto estima dos alunos que respondiam de maneira agressiva, não cooperando com os professores e prejudicando o andamento das aulas. Mas estava visível que sua agressividade era um fator que disparava de aspectos como a carência afetiva, desmotivando o trabalho do professor. Em muitos casos, na escola, os professores também têm que escutar e atender aos anseios dos alunos como se fossem seus filhos, o que dificulta o seu trabalho.

Destaco as afirmações de Kramer (2006, p.20) que nos leva a pensar neste momento em que estamos vivenciando no ensino de nove anos:

[...] os direitos sociais precisam ser assegurados e que o trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos [...] e que, saibamos, em ambos ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes.

Este é o momento do professor reavaliar sua prática pedagógica, de ter um olhar mais atento, observador, de pensar que conforme as Normativas Legais do MEC, a criança vai chegar mais cedo na escola, não para ter mais um ano na escola e sim, de vivenciar oportunidades de aprender, compartilhar, brincar com outras crianças e portanto, ampliar seu desenvolvimento como ser humano.

Observei, que ao chegar na sala de informática, os alunos estavam ansiosos e seus olhos brilhavam. Parecia que essa oportunidade única de estar frente ao

computador era um momento de prazer, de ludicidade para muitos. Assim, se deslumbravam como quem presencia uma magia e o seu encantamento era evidente tudo era observado com curiosidade e atenção profundas. As crianças pareciam rir de si mesmas de tão felizes. Neste momento a integração dos alunos trabalhando de duplas no computador vinha ao encontro das reflexões que o EFNA proporcionava: fazer com que vivenciassem novas oportunidades de aprender.

É uma fase muito importante para o aluno, a vivência com o grupo, a integração social. Barbato (2008, p. 24) descreve que “as crianças de seis anos falam alto sozinhas, muitas vezes enquanto a professora fala, podendo, ser interpretado como bagunça” [...] como se estivéssemos vendo na sala: “elas se movimentam muito pela sala, usam os dedos para contar, apontam, se espreguiçam, quase se deitam nas mesas quando tentam resolver a atividade, trocam de lápis, deixam cair objetos.” Cabe, portanto, ao professor, perceber que essas características são peculiares no modo infantil de ser.

Tais peculiaridades das crianças, entretanto, levam-me a pensar que vivemos num momento, no mínimo difuso na escola, diante da transição das crianças que vinham da educação infantil numa concepção lúdica e sem muitas cobranças, voltadas para a imaginação e espontaneidade e passaram a pertencer a um 2º ano no qual são exigidas atividades mais complexas, visando à construção de operações concretas. Essa *passagem* das crianças deve, assim, ser acompanhada pelo olhar observador do professor. Quem sabe, um olhar investigador, que paute suas atividades em desafiar seus alunos para que aprendam e que gostem de aprender.

Em suas falas os professores pesquisados afirmaram que a falta de diálogo entre os professores da educação infantil com as professoras do ensino fundamental deixa lacunas. É neste momento que evidencia-se a necessidade de movimentos constantes de interlocuções.

Vejo que esse é um dos problemas geradores da instabilidade do professor no EFNA, pois ele está acomodado, a não receber desafios e, quando é provocado neste momento de complexidade, fazem da sua maneira ou exclui este problema da sua ação como educador.

Mediante as palavras de Moraes, quando diz que “o aspecto de solidariedade humana que deve estar presente nestas redes de aprendizagem”, saliento a importância da amorosidade, da sensibilidade, da emoção, que se soma a tantas

atribuições que são repassadas aos professores, situações estas que faz com que estejam sempre implicados em avançar na construção do conhecimento dos alunos, resgatando-lhes a inteireza da multidimensionalidade do ser.

Nesse sentido, então, reitero a relevância deste estudo, com o qual procurei lançar luzes à questão da referida lei e de como está sendo vivenciada e quais as perspectivas dos professores quanto a sua implantação na escola participante da pesquisa.

Tal intuito cumpriu-se em parte, uma vez que as participantes, ao responderem o questionário proposto e argumentarem acerca de seus pontos de vista, demonstraram quais as necessidades de um docente que está inserido nesse universo escolar, que necessita adequar-se a novas circunstâncias trazidas por políticas públicas para a gestão educacional. E que pela necessidade, tanto de observância da lei quanto dos entraves próprios do contexto escolar, por vezes encontra dificuldades nesse processo.

Um aspecto muito importante mencionado por todas as professoras participantes é a falta de compromisso das famílias com seus filhos. A escola está cada vez mais sendo responsável pelo desenvolvimento integral do aluno. A professora B faz o seguinte desabafo: *As famílias, com exceções, não tem grandes perspectivas com a escola. São poucas as famílias que comprometem-se com a educação dos seus filhos e fazem o acompanhamento e incentivos necessários. Os alunos, por sua vez, apresentam pouco interesse.*

Infelizmente este é o momento vivido nesta escola, em que poucos são os pais que participam da educação de seus filhos. Enquanto realizava a pesquisa, presenciei uma reunião da equipe diretiva como um chamamento aos pais da importância de suas participações na escola.

Poucos foram os pais que estiveram na reunião. Pela fala da equipe pedagógica, todos os anos procuravam resgata-los para a escola, realizando projetos que contavam com a participação da comunidade nas instituições de escolar. Estranho dizer que alguns dos pais são alunos do turno da noite – EJA, e mesmo assim não colaboram, participando das reuniões.

Percebo que o convívio dos pais na escola é um grande desafio dos educadores. Fica claro um desencontro de comportamentos, pelo menos desses

pais que durante o dia alguns têm seus filhos na escola e à noite vão para o EJA, porém não participam de reuniões que fazem parte da vida de seus filhos.

Essa falta de comprometimento dos pais com a escola nos comprova uma situação onde não se consegue trabalhar de forma harmônica, diferenciada com valores que estão como se fossem “cristalizados” pela sociedade ao longo dos anos. Essa é uma triste realidade encontrada ali.

Conforme ilustra Morin, ensinar é uma condição segundo um dos sete saberes necessários à educação nos evidenciando em sua fala que as relações vividas na sala de aula são muito importantes na convivência com alunos, pais, educadores como também a construção de conhecimentos na formação do aluno como um eterno aprendiz.

Quanto à importância, no cenário educativo, de desejos e afetos, as professoras C e D, cujos discursos foram aqui unidos, por terem sido unânimes, afirmam que *a aprendizagem se torna mais agradável e comprometida quando o aluno tem prazer em vir para a escola e realizar as atividades; com a sua dedicação e com os conhecimentos que o professor passa e com a ajuda da família se torna mais fácil a aprendizagem. Os projetos melhoram o conhecimento dos alunos que participam com interesse, bem como as relações entre eles, que determinam as mudanças dos estudantes positivamente.* As professoras elucidam vários projetos educacionais que desenvolvem na escola.

Pelo relato dessas professoras e pelo acompanhamento que fiz, vi que a escola oportuniza vários projetos para não decair o rendimento escolar. Exemplo disso é um trabalho paralelo ao das professoras participantes, orientado pelo GEEMPA, projeto que trabalha com reforço de alfabetização e de correção de fluxo para aqueles alunos que estão fora da faixa etária, nível escolar, para a melhoria na aprendizagem das crianças. As professoras relataram que pouco são os alunos que participam no turno inverso da escola no projeto GEEMPA.

A escola tem um convênio com a UNIFRA pelo qual os alunos bolsistas do curso de Pedagogia (UNIFRA/PIBID/CAPES) e que tem por objetivo que o aluno graduando tenha em sua prática pedagógica a criticidade e, no seu envolvimento com a escola, coloque em prática sua formação inicial como professor. As estagiárias do PIBIB auxiliam as professoras, realizando análises de observações,

trabalho com reforço pedagógico, sondagem diagnóstica, observações dos trabalhos das professoras e realizam atividades de alfabetização e aprendizagem.

A equipe pedagógica destaca a importância deste projeto, sendo um trabalho mais voltado para o letramento e alfabetização que, desde 2010, é atuante na escola, tendo 1 (uma) estagiária para cada turma. As professoras participantes acham bom o trabalho das estagiárias, pois acham que têm um bom retorno na aprendizagem dos alunos, porém percebe-se certa resistência para com as estagiárias.

É fundamental, para a escola, a aceitação desses projetos que visam a aprendizagem, o conhecimento como um processo de aceitação do outro. Somos responsáveis por nossas transformações na escola com a sociedade, assim reconhecemos que cada um constrói o mundo que se quer.

Em breves palavras Moraes (2003, p. 48-49) ressalta que vivemos, experimentamos, aprendemos e conhecemos. [...] “Não estamos separados do mundo em que vivemos e conhecemos, já que o conhecimento está naturalmente ligado à experiência”.

Diante deste cenário, penso que, na prática pedagógica, temos que estar inseridos no processo criativo que conduza com prioridade um olhar reflexivo, crítico aos nossos educandos. A criança vai sendo desafiada, também pelos colegas. Muitas vezes, com dúvidas, fraquezas, sente-se inferior, contudo, o grupo a move para aprender de maneira a ser valorizada pelo mundo em que está inserida.

Conforme já mencionei, em relação ao ensino de nove anos, as professoras participantes demonstram insegurança, e relataram que deve ser trabalhado com o lúdico de maneira prazerosa, porém algumas afirmaram que começam o 1º ano como fosse a 1ª série do ensino de 7 anos desse modo, evidenciando que não estão trabalhando com ludicidade, com brincadeiras espontâneas e sim com tarefas rotineiras.

Conforme as normativas da lei do EFNA a criança deve ser estimulada buscando a interação entre as diversas áreas do conhecimento. Isso pressupõe que as propostas pedagógicas devem atender às necessidades dos alunos. Mas, muitos educadores ainda continuam trabalhando como era o ensino dos 7 anos, desconsiderando o fato de que a criança é única em sua fase e por isso necessitam

de cuidados específicos e que a sua educação escolar deva acontecer de maneira prazerosa, lúdica.

Em seus posicionamentos em relação ao ensino de nove anos, foram unânimes em justificar, conforme reza a lei, que a criança entra um ano mais cedo no ambiente escolar para assegurar mais oportunidades de aprendizagem, investindo no seu sucesso. Dando ênfase ao currículo, pensa-se que se deva replaneja-lo, com respeito à infância, dando importância ao lúdico no contexto educacional.

Devo dizer que iniciei este estudo querendo encontrar, na minha estada na escola, interações lúdicas entre professores e alunos, situações que, a meu ver, não dependeriam de reformulações impostas, mas de determinação pessoal das colegas, professoras.

Cabe, então, à escola, junto aos professores, trabalhar com a importância da educação e também procurar estratégias para que desfrutem com prazer deste desafio que foi a implementação da lei do ensino dos nove anos, teia na qual todos estamos conectados. Nesse sentido, acompanho o que defende Capra (1997,p.23) quando nos diz que “Há soluções para os principais problemas de nosso tempo, algumas delas até mesmo simples. Mas requerem uma mudança radical em nossas percepções, no nosso pensamento e nos nossos valores.”

Segundo as ideias de Moraes (2003, p.152-153):

[...] do nosso processo criador, passa a ser nosso cúmplice, ao mesmo tempo que participamos de seu processo reflexivo, criativo[...], a favor da melhoria da qualidade de vida do planeta, em busca de um novo reencantamento da educação.[...] Um futuro onde cada um possa reconhecer suas marcas e a sua contribuição para a melhoria dos ambientes de aprendizagem onde alunos e professores possam sentir mais felizes, alegres, produtivos e realizados.

Desse modo, penso em uma educação reflexiva conforme as ideias de Moraes que busca um reencantamento na educação, que contribua para o processo de ensino aprendizagem de todos os envolvidos na arte de educar.

7 ARREMATANDO OS FIOS

Ao tecer os fios, revivo a minha infância entrelaço com estudos do curso de Mestrado em Educação juntamente com a pesquisa do EFNA. Novos olhares indicam-me um futuro promissor com novas ideias, re-explicando o passado. Em minha trajetória pessoal e de estudos empíricos, de idas e vindas nas viagens do pensamento, cultivei a vivência de cada professor e aluno, procurando sempre levar em consideração a relação de amorosidade/afetividade/confiança. Nessa relação recíproca que influencia na aprendizagem de professor e do aluno, compartilhei a alegria de criança e o olhar do educador. O olhar observador ativo me exige como professora e supervisora estar atenta aos sentimentos que afloram principalmente na infância dos educandos.

A infância conforme os estudos de Bachelard, possui alguns traços me permite vivê-la por toda a vida, ou seja, a infância destacada por ter seu caráter durável, são como nossas raízes que tivemos e que nos reconforta sempre. Neste intuito resgato as minhas vivências como aluna que deixou marcas positivas as quais relembro até os dias atuais. E neste entrelaçar passado, presente reencontrei a infância viva que se torna permanente em minha memória.

Atualmente, aliada às ideias de Maturana, (1988, p.57) compreendo que:

Ao longo do tempo a afetividade foi se tornando independente dando oportunidade para que as crianças construísse cada vez mais seu lado afetivo pela expressão e manifestação dos sentimentos que permitissem compreender a si mesmo.

O que percebi é que os educadores desse tempo, na instituição com que realizei a pesquisa, ainda não parecem estar preparados epistemologicamente e capacitados a se movimentar neste mundo globalizado e de redes em se tratando no trabalho educacional. O processo de violência, de fome, de desestruturação familiar, de flagelo alimentar e humano que atingiu a realidade nacional atingiu também o cenário educacional, de modo que o medo e a desconfiança refletem o cotidiano de educadores, alunos. Os docentes precisam estar preparados para tratar sobre isso e com isso, mais do que estarem, teoricamente prontos, para ministrar as aulas acerca de seus conteúdos programáticos e sim escutar as vozes/falas dos educandos. Entre outros aspectos que considero importante destacar é a falta de

comprometimento dos pais em relação à aprendizagem e conduta de seus filhos na escola, trazendo para a mesma uma instabilidade em relação a proposta da progressão continuada na aprendizagem.

A proposta da progressão continuada nos três primeiros anos emergiu, porque a contenção das crianças provocava sérios impactos como o aspecto negativo no educando, a baixa autoestima, evasão escolar, dentre outras consequências a serem analisadas. Mas, o que tenho percebido é que há uma série de divergências entre os professores quanto à aceitação ou não desta progressão continuada proposta pelo MEC. Aqueles que são a favor alegam que os alunos estão entrando mais cedo na escola, propiciando convívio escolar, espaço de vivências, de novas descobertas e autonomia.

Porém, professores que observam alunos em situação de não aprendizagem, sendo aprovados de ano para ano, mesmo com situações mal resolvidas, acabam questionando e se posicionando de maneira contrária à progressão continuada e, portanto, contrários à própria lei do ensino de nove anos. Na prática, há possibilidade para juntos refletirmos sobre esta lei que pode estar vinculando novas perspectivas a uma nova abordagem da educação.

Assim, parto do pressuposto de que o problema não está na lei e tampouco na progressão continuada para os três primeiros anos, e sim, nos modos como as escolas estão conseguindo operacionalizar estes processos. Os resultados nem sempre foram os esperados, as sugestões nem sempre foram colocadas em prática, resultando, assim, na não efetividade do avanço automático dos alunos nos três primeiros anos escolares, como determinado pelo governo.

As ciências da complexidade e suas aplicações me levaram a entender que a objetividade, a busca pelas metas e os processos de gestão e organização da escola em que realizei a pesquisa, não têm se manifestado com sucesso, pois o que os professores e gestores propõem, às vezes, não é alcançado.

Retomando o que salientei sobre as reuniões pedagógicas, considero importante dizer que, se todo o consistente planejamento pedagógico avançasse para além das reuniões e se convertesse em acompanhamento às professoras, certamente estariam mais preparadas com os desafios encontrados com o EFNA.

Diversos aspectos ficaram padronizados em nossas escolas por muito tempo. No entanto, a lei dos nove anos possibilita revermos muitos conceitos, inclusive a

retenção ou não dos alunos. A retenção dos alunos e o baixo rendimento são fatores agravantes no aspecto social, psicológico e emocional, pontuando a baixa autoestima nos alunos, a agressividade, os comportamentos evitativos em situações de aprendizagem e inúmeros outros problemas que afligem a escola e conduzem à evasão escolar.

Neste contexto escolar, a implementação dessa lei veio para oportunizar maiores vivências dessas crianças e a reforma no pensamento dos professores, como uma formação continuada a todos que estão envolvidos com a escola. Muitos professores estão preocupados com o rendimento do aluno, com conteúdos a serem desenvolvidos, com a retenção ou não, enfim, acabam esquecendo-se de ter o olhar sensível e amoroso com os alunos e buscar estratégias para as mudanças que são pertinentes.

Com isso, tornou evidente que o aprendizado nunca termina, e que são as mudanças de hábitos de pensamento que irão dar sustentabilidade as nossas novas posturas . A escola precisa, constantemente, estar se reavaliando e se redefinindo para melhoria de sua qualidade, para alcançar, deste modo, a conscientização de todos por um futuro melhor.

Contudo, observo que no ensino fundamental, a criança com seis anos está sempre em processo de produzir, brincar, interagir. Nessa perspectiva, uma ótima forma de conhecê-la é observar, questionar, propiciar oportunidades de compreensão, de pensar, agir, sentir. Isso permitirá, tanto a confiança do aluno quanto do professor, promovendo interações nos acontecimentos que fortalecerão o convívio deste aluno na escola. Mais uma vez trago Maturana, que reafirma que o amor é a emoção que constitui as ações de aceitar o outro como autêntico outro no conviver. Este entendimento, prematuramente na escola, os educadores devem proporcionar autonomia e satisfação aos alunos. Portanto:

Amar é abrir um espaço de interações recorrentes com o outro, no qual a presença é legítima, sem exigências. O amor não é um fenômeno biológico eventual nem especial, é um fenômeno biológico cotidiano. Mais do que isto, o amor é um fenômeno biológico tão básico e cotidiano no humano, que frequentemente o negamos culturalmente limites na legitimidade da convivência, em função de outras emoções (MATURANA, 1998, p.67).

Embora o EFNA seja um grande desafio a ser enfrentado nos anos futuros, ainda perdura uma grande defasagem de alunos na rede pública do Brasil, conforme

dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica – 2012, distribuído pelo MEC. Dados estes que comprovam a complexidade da situação em que se encontra a educação brasileira, sobre a qual temos ainda a lamentar a existência de um grande número de crianças fora da escola.

Talvez, a partir de agora, em 2013, com o apoio do Governo Federal ao investir no PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa), um programa integrado, cujo objetivo é a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática até o 3º ano do ensino fundamental, seja um grande estímulo para os educadores que estão engajados pelos desafios da alfabetização. Fico a observar os desdobramentos de tal política que, futuramente, poderá ser o foco de outros olhares. Então, ancorada em concepções na educação, cujas atividades primam pela ludicidade e subjetividade dos alunos, percebo e proponho que procuremos pensar a escola na sua relação direta com a vida. Ou seja, uma instituição que perturba, mas não decide os acontecimentos da vida, desafinado-nos a estar abertos a “novos conhecimentos” em um movimento de eterno aprender.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. *Imagens quebradas*. Revista Criança do Professor de Educação Infantil. N° 41, p. 3-7, março. 2006.
- BACHELARD, Gaston. *A Poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1961.
- BARBIER, René. *A Pesquisa-Ação*. Brasília : Liber Livro Editora, 2007.
- BARBOSA, Elyana B.; BACHELARD, Gaston. *Pedagogia da Razão, pedagogia da Imaginação*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2004.
- BONDIA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 19, Apr. 2002 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso>. access on 20 Feb. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado Federal, 1934.
- _____. *Constituição Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado Federal, 1988.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases*. MEC, 1996.
- _____. *Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais –*, 2004.
- _____. *Lei Nº 11.274*, de 6 de Fevereiro, 2006.
- _____. MEC, *Ministério da Educação e Cultura*, Brasil, 2006.
- _____. MEC, Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de Nove Anos- Orientações para a Inclusão da Criança de seis anos de idade*. 2° edição, 2007.
- _____, MEC, *Ministério da Educação e Cultura*, Brasil, 2ª edição, 2009.
- _____, MEC, Ministério da Educação e Cultura. *Anuário Brasileiro da educação Básica*. 1° edição. 2012
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- CAPRA, Fritjof. *A Teia da vida: uma nova compreensão dos sistemas vivos*. 10ª reimpressão da 1ª ed, São Paulo, Editora Cultrix, 2006.
- CERVO, Amado. L; BERVIAN, Pedro. A. *Metodologia Científica*. 5ª ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CORREA, Cristina Bianca. *Ensino Fundamental de nove anos: análise de uma experiência no interior de São Paulo*. Caxambu, 2010.

DEMO, Pedro. *Complexidade e Aprendizagem - a dinâmica não linear do conhecimento*. 4ª reimpressão, São Paulo, Editora Atlas, 2002.

FERNANDES, Carine. *Hora e Repensar a Educação Básica*. Revista Sinepe. Entrevista com José Fortunati. Editora Sinepe, 54ª edição, ano IX, fev, março de 2006.

FERREIRO, Emilia. *Alfabetização em Processo/Emília Ferreiro*. Tradução Sara Cunha Lima, Maria do Nascimento Paro, 15ª Edição, São Paulo, Editora Cortez, 2004.

FRAGO, Antonio V. *Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos*. 1ª Edição, Porto Alegre, Editora Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 22ª ed. São Paulo, Editora Cortez, 1998.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Edição 17ª, Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da Autonomia Saberes Necessários á prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Maria M. *A didática do ensino superior*. Edição, São Paulo, Editora Cortez, 2004.

GIL, Antonio Carlos. *Técnicas de pesquisa em economia*. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GONZAGUINHA, Luiz. *O que é o que é?* CD Série Bis. Disco nº2. Faixa nº 3. GRAVADORA DISCOS COPACABANA. São Paulo. 2005. CD

GYDDNES, Antony. *As Consequências da Modernidade*. São Paulo. Editora Unesp, 1991.

HUMBERTO, Mariotti. *As Paixões do Ego: Complexidade, Política e Solidariedade*. 3ª Ed. São Paulo: Palas, Athena, 2008.

_____. *Pensando Diferente: como lidar com a complexidade, a incerteza e a ilusão*. São Paulo: Atlas, 2010.

KRAMER, S. *A Infância e a sua singularidade*. In BRASIL. MEC. *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília, 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. *Metodologia Científica*. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MATURANA, R. Humberto. *A árvore do Conhecimento: As bases Biológicas da compreensão Humana*. São Paulo; Editora Palas Athena, 2001.

_____, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. 3ª reimpressão, Belo Horizonte, Editora da UFMG, 1999.

MATURANA, R. ,ZÖLLER, G. *Amar e Brincar: Fundamentos Esquecidos do Humano do Patriarco à democracia*. São Paulo. Editora Palas Athena, 2004.

MATURANA, H.; REZEPKA, Sima N. *Formação humana e capacitação*. Edição 2ª, Petrópolis – RJ, Editora Vozes. 2000.

MELLO, Suely. *Algumas Implicações pedagógicas da Escola de Vygostsky para a Educação Infantil*. Revista Pró-posições, Campinas, v. 10, nº 01, março.1999.

MINAYO, MARIA C. S. *O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde*. 12ª edição. Editora Hucitec. São Paulo, 2010.

MORAES, Cândida Maria. *Educar na Biologia do Amor e da Solidariedade*. 1º Ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORAES, Cândida Maria, Torre La. *Sentirpensar: fundamentos e estratégias para reencantar a Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORIN, Edgar. *Introdução ao Pensamento Complexo*. 4ª Edição. Porto Alegre, Editora Sulina, 2011.

_____, Edgar. *O método : A natureza da Natureza*. Gráfica European Ltda. Portugal, 1977.

OLIVEIRA, Clara C. *A educação como processo auto-organizativo*. 1ª edição, CIDADE, Editora Horizontes Pedagógicos, Artmed. 1999.

PETRAGLIA, Izabel. Edgar MORIN. *A educação e a Complexidade: do ser e do saber*. 10ª Edição, Revista ampliada, Petrópolis – RJ, Vozes, 2008.

_____. Almeida Cleide. *Estudos da Complexidade*. São Paulo: Xamã, 2006.

_____. *Olhar sobre o Olhar que Olha: Complexidade, Holística e educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

_____. *Edgar Morin: A educação e a complexidade do ser e do saber*. Petrópolis: Vozes, 1995

PELLANDA, Nize M. C. *Maturana & A Educação*. Coleção Pensadores & Educação, Edição, Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2009.

PRIGOGINE, Ilya. *O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza*. Edição 2ª, São Paulo, Editora da UNESP, 1996.

REVISTA NOVA ESCOLA. *Na escola com seis anos*. Edição N° 208, São Paulo, Editora Abril, 2007.

_____. *Guia do Ensino Fundamental de Nove anos*. Edição N°225, São Paulo, Editora Abril, 2009.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social métodos e técnicas*. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SEIXAS, Raul. *Metamorfose Ambulante – Metamorfose Ambulante*. 8º faixa. São Paulo. Gravadora Universal/Polygram, 1988. CD

SILVA, Michele. *Uma lenta Caminhada*. Revista Nova Escola. Cidade. 228ª Edição.

SAMWAYS, Manosso Andréia. *Ensino Fundamental de Nove Anos: Denúncias e Anúncios*. UEPG. 2012

TARDIF, M. *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*. Educação & Sociedade. Ano XXI, n. 73- dez/ 2000, p. 209-244.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores*. Edição 1º, São Paulo, Editora Martins Fontes, 1998.

ZANELA, Alexandra. *Escola Começará aos 6 Para Todos*. Diário de Santa Maria. Santa Maria, maio, 2005.

ANEXOS

ANEXO 1: AUTORIZAÇÃO

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL J/ AO CAIC "LUIZINHO DE GRANDI".

AUTORIZAÇÃO

Eu, professora Pitamará R. Barbosa, autorizo a professora mestranda Gisela Azzulin Ribas a divulgação de imagens feitas durante as atividades da sala de aula e reuniões pedagógicas, no período de observações realizadas no ano letivo de 2012. Estas imagens poderão ser inseridas no trabalho acadêmico da mesma.



Assinatura do professor

EQUIPE DIRETIVA

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL J/ AO CAIC "LUIZINHO DE GRANDI".

AUTORIZAÇÃO

Eu, professora Evelise J. dos Santos, autorizo a professora mestranda Gisela Azzulin Ribas a divulgação de imagens feitas durante as atividades da sala de aula e reuniões pedagógicas, no período de observações realizadas no ano letivo de 2012. Estas imagens poderão ser inseridas no trabalho acadêmico da mesma.



Assinatura do professor

EQUIPE DIRETIVA

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL J/ AO CAIC "LUIZINHO DE GRANDI".

AUTORIZAÇÃO

Eu, professora FATIMA REGINA LOPES RODRIGUES autorizo a professora mestranda Gisela Azzulin Ribas a divulgação de imagens feitas durante as atividades da sala de aula e reuniões pedagógicas, no período de observações realizadas no ano letivo de 2012. Estas imagens poderão ser inseridas no trabalho acadêmico da mesma.



Assinatura do professor

EQUIPE DIRETIVA

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL J/ AO CAIC "LUIZINHO DE GRANDI".

AUTORIZAÇÃO

Eu, professora Claudio Rodrigues Florato, autorizo a professora mestrande Gisela Azzulin Ribas a divulgação de imagens feitas durante as atividades da sala de aula e reuniões pedagógicas, no período de observações realizadas no ano letivo de 2012. Estas imagens poderão ser inseridas no trabalho acadêmico da mesma.

Claudio R. Florato

Assinatura do professor

EQUIPE DIRETIVA

ANEXO 2: MATRIZ DA PESQUISA ESTRUTURADA**MATRIZ DA PESQUISA ESTRUTURADA**

Dados gerais do sujeito da pesquisa

Nome...

Pseudônimo.....

Idade. 50 Data de nasc. 19/20/62

Formação

Profissional. PEDAGOGIA PÓS GRADUAÇÃO PSICOPEDAGOGIA

Tempo de atuação na docência como alfabetizadora e tempo de serviço. 7 ANOS 26 ANOS E 4 MESES.....

Dados gerais da turma em que atua. Quantos alunos?

A TURMA NO GERAL É BOA.
22 ALUNOS.

Meninos 10 Meninas 12

Qual faixa etária? 8 a 11 ANOS.

Tens conhecimento de quantos destes alunos frequentaram a pré-escola? QUASE TODOS.

Quais os recursos mais utilizados para a preparação do seu planejamento?

LIVROS DIDÁTICOS, PESQUISAS NA INTERNET.

Quais os sites que você mais acessa para desenvolver seu trabalho no primeiro ano do ensino fundamental?

OS MESMOS SITES TRABALHADOS NA ESCOLA

O que você percebe como educadora que inquieta no ensino dos nove anos? Será que os desafios estão na implementação de um trabalho interdisciplinar e lúdico nos primeiros anos do ensino fundamental?

QUE A ALFABETIZAÇÃO CONTINUA ATÉ O 4º ANO E QUE TODOS OS PROFESSORES DEVEM ESTAR CONSCIENTES E NÃO QUERER QUE SAÍM TOTALMENTE ALFABETIZADOS DO 2º ANO. A ALFABETIZAÇÃO É UMA CONTINUIDADE.

O que você entende por ensino de nove anos ?

AUMENTOU MAIS UM ANO PARA QUE OS ALUNOS TENHAM MAIS TEMPO PARA SEREM ALFABETIZADOS.

Se você pudesse imaginar um ensino de nove anos diferenciado como você imaginaria que ele seria?

NÚMERO MENOR DE ALUNOS EM SALA DE AULA, PORQUE ELES

VEN MUITO PEQUENOS E PRECI-
SAM DE MAIS ATENÇÃO DO PROFESSOR.
E COM UM NÚMERO GRANDE DE
ALUNOS É DIFÍCIL ATENDER UM DE CADA
VEZ.

DESDE JÁ AGRADEÇO SUA COLABORAÇÃO Gisela Ribas-

Mestranda UNISC 2012

MATRIZ DA PESQUISA ESTRUTURADA

Dados gerais do sujeito da pesquisa

- Nome...
 Pseudônimo.....
 Idade 50 Data de nasc. 10/09
- Formação
 Profissional PEDAGOGIA - PÓS GRADUAÇÃO
 Tempo de atuação na docência como alfabetizadora e tempo de serviço VINTE E QUATRO ANOS DE SERVIÇO DEZOITO COM 1º E 2º ANOS.
- Dados gerais da turma em que atua. Quantos alunos?
A TURMA ESTÁ CRESCENDO NAS ATIVIDADES. TODOS ESTÃO REALIZANDO AS ATIVIDADES. 22 ALUNOS.
- Meninos 8 Meninas 14
- Qual faixa etária? 7 e 8 ANOS
 Tens conhecimento de quantos destes alunos frequentaram a pré-escola?
QUASE TODOS. (2 NÃO)
- Quais os recursos mais utilizados para a preparação do seu planejamento?
JOGOS - FOLHA OFÍCIO (XEROX)
 LIVROS - HISTÓRIA - SITE
 INFORMÁTICA -

Quais os sites que você mais acessa para desenvolver seu trabalho no primeiro ano do ensino fundamental?.....

SITE EDUCATIVOS.

O que você percebe como educadora que inquieta no ensino dos nove anos? Será que os desafios estão na implementação de um trabalho interdisciplinar e lúdico nos primeiros anos do ensino fundamental?.....

ACHO QUE SIM. PROCURO SEMPRE ABRANGER MUITOS ASSUNTOS RELACIONADOS COM OS ESTUDOS DOS MEUS ALUNOS.

O que você entende por ensino de nove anos ?

ACHO BOM PORQUE ASSIM ELES APRENDEM MAIS E MAIS RÁPIDO.

SÓ QUE OS CONTEÚDOS DO 1º ANO AINDA ESTÃO MUITOS CONFUSOS. PRECISA SER MAIS ESPECÍFICO, MAIS CLARO.

EU PARTICULARMENTE JÁ ENTRO NO 1º ANO ALFABETIZANDO. (ENSINANDO A LER E ESCREVER TAMBÉM)

Se você pudesse imaginar um ensino de nove anos diferenciado como você imaginaria que ele seria?.....

DESDE O 1º ANO ALFABETIZANDO MESMO (LENDO E ESCREVENDO) PORQUE AINDA TEM PROFESSORES QUE TRABALHAM COMO SE O 1º ANO FOSSE UMA PRÉ-ESCOLA.

.....
.....
.....
.....

DESDE JÁ AGRADEÇO SUA COLABORAÇÃO Gisela Ribas-
Mestranda UNISC 2012

MATRIZ DA PESQUISA ESTRUTURADA

Dados gerais do sujeito da pesquisa

Nome....

Pseudônimo.....

Idade 42 anos..... Data de nasc. 13.01.70.....

Formação

Profissional PEDAGOGIA.....

Tempo de atuação na docência como alfabetizadora e tempo de serviço ESTADO: 20 anos.....

MUNICÍPIO: 3 anos.....

Dados gerais da turma em que atua. Quantos alunos?

Turma com 21 alunos: 13 meninos e 8 meninas. Uma criança com Síndrome de Down e mais 2 em processo de avaliação neurológica. É uma turma ativa e que produz, desenhando todas as atividades propostas.

Meninos 13..... Meninas 8.....

Qual faixa etária?.....

Tens conhecimento de quantos destes alunos frequentaram a pré-escola?.....

Quais os recursos mais utilizados para a preparação do seu planejamento?.....

caderno, folhas de ofício, xerox, lápis de cor, livros infantis (literatura infantil)

Quais os sites que você mais acessa para desenvolver seu trabalho no primeiro ano do ensino fundamental?.....

.....

.....

.....

O que você percebe como educadora que inquieta no ensino dos nove anos? Será que os desafios estão na implementação de um trabalho interdisciplinar e lúdico nos primeiros anos do ensino fundamental?.....

Acredito que a grande maioria dos professores planeje suas atividades de forma interdisciplinar com atividades lúdicas e diversificadas, principalmente nas séries (anos) iniciais.

O que mais angustia os professores é a falta de acompanhamento das famílias, bem como a total falta de estrutura em orientar seus filhos. Crianças literalmente " Jogadas" na escola que para a ter toda a responsabilidade sobre seus alunos. Em contrapartida, o Estado também não tem estrutura suficiente para atender a grande demanda e dificuldades encontradas. Necessitamos de equipes completa

O que você entende por ensino de nove anos?

Garantir a entrada da criança um ano mais cedo no ambiente escolar e assegurar mais oportunidades de aprendizagem, investindo no seu sucesso. Deve-se replanjar o currículo, com respeito à infância, dando importância ao lúdico no contexto educacional.

.....

.....

Se você pudesse imaginar um ensino de nove anos diferenciado como você imaginaria que ele seria? Escolas bem estruturadas, com prédios e recursos que favoreçam a aprendizagens e

.....

de profissionais como fonoaudiólogos, ed. especiais, neurologistas, oftalmos, assistentes sociais, psicólogos, etc.

com uma equipe completa que deu respal-
do aos professores, pois nos sentimos sozinhos,
remando contra a maré

DESDE JÁ AGRADEÇO SUA COLABORAÇÃO Gisela Ribas-
Mestranda UNISC 2012

MATRIZ DA PESQUISA ESTRUTURADA

Dados gerais do sujeito da pesquisa

Nome.....

Pseudônimo... 2º Ano

Idade..... Data de nasc. 26/01

Formação

Profissional... Especialista em Supervisão, Pedagogia Anos e Educ. Infantil

Tempo de atuação na docência como alfabetizadora e tempo de serviço... 10 anos

Dados gerais da turma em que atua. Quantos alunos?

Muitos alunos com dificuldade de aprendizagem, indisciplinados e repetentes

Meninos 11

Meninas 10

Qual faixa etária? 18 anos

Tens conhecimento de quantos destes alunos frequentaram a pré-escola? 1 a metade

Quais os recursos mais utilizados para a preparação do seu planejamento? Sítis, apostilas, etc

Quais os sites que você mais acessa para desenvolver seu trabalho no primeiro ano do ensino fundamental?..... Vários.....

O que você percebe como educadora que inquieta no ensino dos nove anos? Será que os desafios estão na implementação de um trabalho interdisciplinar e lúdico nos primeiros anos do ensino fundamental?..... Os desafios estão na falta de interesse dos alunos e falta de acompanhamento dos pais, pois onde há este interesse não irjam se é 9 ou 8 o trabalho flui da melhor maneira possível.....

O que você entende por ensino de nove anos ?

..... Seria uma etapa mais para desenvolver o educando e assim prepará-lo para o seu futuro. Que não há interesse de ser explorado pelo governo de forma efetiva e nem interesse de clientes e familiares.....

Se você pudesse imaginar um ensino de nove anos diferenciado como você imaginaria que ele seria? Com interesse do governo e de quem seria beneficiado.....

.....
.....
.....
.....

DESDE JÁ AGRADEÇO SUA COLABORAÇÃO Gisela Ribas-
Mestranda UNISC 2012

ANEXO 3: PREZADAS PROFESSORAS DA EMEF CAIC LUIZINHO DE GRANDI

Aprender com prazer, aprender brincando a escola é o espaço de "Vivências Escolares".

PREZADAS PROFESSORAS DA EMEF CAIC LUIZINHO DE GRANDI

Aprender com prazer, aprender brincando a escola é o espaço de "Vivências Escolares".

Com o objetivo de conhecer melhor a dinâmica da escola, solicito gentilmente que descrevam sobre como se apresentam as vivências dos alunos na escola através das seguintes perspectivas:

- Aprendizagem (pontos positivos e negativos);
- Conhecimento;
- Dedicção dos alunos;
- Comprometimento do alunos;
- Comprometimento das famílias;
- Encaminhamento aos projetos;
- Compromisso em participar dos projetos; e
- A participação das famílias no processo de aprendizagem e as relações interpessoais.

A aprendizagem dos alunos dá-se através do trabalho responsável e exaustivo dos professores. As famílias, com exceções, não tem grandes perspectivas com a escola. São poucas as famílias que comprometem-se com a educação dos seus filhos e fazem o acompanhamento e incentivo necessários. Os alunos, por sua vez, apresentam pouco interesse.

Todas as atividades em sala demandam que o professor esteja em constante vigilância e cobrança para que as tarefas sejam executadas, bem como o nível de cobrança tem que ser alto para que obtenhamos um resultado.

O grande problema da comunidade é a insegurança dos alunos, principalmente no inverno. Também há a agressividade como fator preocupante, acredito, fruto da própria vivência.

As atividades em aula são diversificadas afim de alcançar um melhor resultado e criar um ambiente com maior interesse. As tarefas que vão para casa devem ser simples e objetivas, pois os pais não compreendem e não conseguem auxiliar os filhos.

Antecipo meus agradecimentos
Gisela Azzulin Ribas
Mestranda em educação pela UNISC
Santa Maria, março de 2012

PREZADAS PROFESSORAS DA EMEF CAIC LUIZINHO DE GRANDI

Aprender com prazer, aprender brincando a escola é o espaço de "Vivências Escolares".

Com o objetivo de conhecer melhor a dinâmica da escola, solicito gentilmente que descrevam sobre como se apresentam as vivências dos alunos na escola através das seguintes perspectivas:

- Aprendizagem (pontos positivos e negativos);
- Conhecimento;
- Dedicção dos alunos;
- Comprometimento do alunos;
- Comprometimento das famílias;
- Encaminhamento aos projetos;
- Compromisso em participar dos projetos; e
- A participação das famílias no processo de aprendizagem e as relações interpessoais.

A APRENDIZAGEM SE TORNA MAIS AGRADÁVEL E COMPROMETIDA QUANDO O ALUNO TEM PRAZER EM VIR PARA A ESCOLA E REALIZAR AS ATIVIDADES, COM A SUA DEDICAÇÃO E COM OS CONHECIMENTOS QUE O PROFESSOR PASSA E COM A AJUDA DA FAMÍLIA SE TORNA MAIS FÁCIL A APRENDIZAGEM.

ACREDITO QUE OS PROJETOS MELHORAM O CONHECIMENTO DOS ALUNOS QUE PARTICIPAM COM INTERESSE BEM COMO AS RELAÇÕES ENTRE ELES. ACHO POSITIVO OS PROJETOS E PERCEBO AS MUDANÇAS DOS ESTUDANTES POSITIVAMENTE.

Antecipo meus agradecimentos
Gisela Azzulin Ribas
Mestranda em educação pela UNISC
Santa Maria, março de 2012

PREZADAS PROFESSORAS DA EMEF CAIC LUIZINHO DE GRANDI

Aprender com prazer, aprender brincando a escola é o espaço de "Vivências Escolares".

Com o objetivo de conhecer melhor a dinâmica da escola, solicito gentilmente que **descrevam sobre como se apresentam as vivências dos alunos na escola através das seguintes perspectivas:**

- Aprendizagem (pontos positivos e negativos);
- Encaminhamento aos projetos;
- Conhecimento;
- Compromisso em participar dos projetos; e
- Dedicção dos alunos;
- A participação das famílias no processo de
- Comprometimento do alunos; aprendizagem e as relações interpessoais.
- Comprometimento das famílias;

A turma é bem heterogênea com alunos que estão mais organizados quase lendo e um lendo, mas a grande maioria com dificuldade de copiar do quadro, de entender as ordens simples, sem vontade de aprender, só querendo brincar e pintar, não tem comprometimento com o aprender.

Em relação aos pais destes meus "filhos" não há comprometimento e demonstram que quase cobrados para isso, pedem para tirar de professor.

Os projetos desenvolvidos os alunos participam conforme suas particularidades (dificuldades) e a família se for do seu interesse também.

Antecipo meus agradecimentos

Gisela Azzulin Ribas

Mestranda em educação pela UNISC

Santa Maria, março de 2012

PREZADAS PROFESSORAS DA EMEF CAIC LUIZINHO DE GRANDI

Aprender com prazer, aprender brincando a escola é o espaço de "Vivências Escolares".

Com o objetivo de conhecer melhor a dinâmica da escola, solicito gentilmente que descrevam sobre como se apresentam as vivências dos alunos na escola através das seguintes perspectivas:

- Aprendizagem (pontos positivos e negativos);
- Encaminhamento aos projetos;
- Conhecimento;
- Compromisso em participar dos projetos; e
- Dedicção dos alunos;
- A participação das famílias no processo de aprendizagem e as relações interpessoais.
- Comprometimento do alunos;
- Comprometimento das famílias;

Percebi que no geral os alunos estão chegando no 2º ano sem alguns conhecimentos e hábitos que considero importantes e que devem ser trabalhados no 1º ano. Na minha turma os alunos são bastante imaturos e indisciplinados. No primeiro mês de aula foi bastante cansativo, pois eles tinham muita dificuldade para ouvir e esperar sua vez de falar, gritavam bastante, tinham dificuldade para concentrar-se e muita "preguiça" para escrever, parecia que era o primeiro ano que estavam na escola.

Em relação aos conhecimentos, alguns não sabiam escrever o nome, não conheciam as letras do alfabeto, os que conheciam não associavam letra ao som e outros não sabiam nem diferenciar letra de número. Assim, minha turma encontra-se em defasagem e inicialmente está sendo feito o mesmo trabalho que realizo em classe de 1º ano em outra escola que trabalho.

Aos poucos eles estão evoluindo, mas, os que apresentam mais dificuldade não tem o acompanhamento da família, não realizam as atividades de casa e faltam as aulas.

Acredito que a turma tem condições de progredir se for devidamente estimulada e desafiada, mas o acompanhamento da família também é importante. Ainda tenho dois alunos que não realizam todas as atividades, não por falta de capacidade mas por imaturidade. Conversei com a orientadora educacional e ela chamou a mãe destes dois meninos. Apenas uma mãe compareceu.

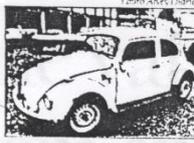
Além dos alunos que vieram do 1º ano tenho 4 alunos que são repetentes, sendo um deles considerado incluso. Este está tendo atendimento com a educadora especial.

A escola oferece vários projetos, os repetentes que estão com dificuldades na alfabetização estão sendo encaminhados ao GEEMPA no turno oposto, mas sabemos casos de alunos que foram encaminhados no ano anterior e que não comparecem as aulas, demonstrando falta de interesse da família no processo de aprendizagem desta criança.

ANEXO 4: REPORTAGENS

Motorista diz que temeu ser linchado

Homem que dirigia Fusca que amassou mulher por 250 metros em acidente, sábado, fala à polícia. Página 10



Mistério termina, mas não por aqui

Santa Maria ficou de fora do lançamento do filme que mostra como Anakin virou Darth Vader. Diário 2



DIÁRIO DE SANTA MARIA
 ANO 3 • Nº 909 R\$ 0,75 QUINTA-FEIRA, 19 DE MAIO DE 2005 www.diariosm.clicrbs.com.br

ESCOLA COMEÇARÁ AOS 6 PARA TODOS

Pais, alunos e especialistas analisam a nova regra de ingresso na 1ª série



Com a lei assinada terça-feira pelo presidente Lula, Luciano, 5 anos, tem garantia de que poderá entrar no 1º ano do Ensino Fundamental em 2006. O menino faz aniversário em dezembro

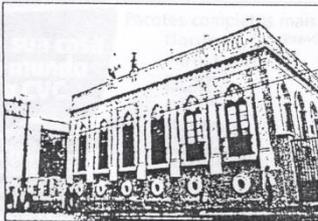


Carolina, 15 anos, começou a vida escolar quando recém havia completado 6 anos. Hoje ela está na 2ª série do Ensino Médio e tem dúvidas sobre se não entrou cedo demais na escola

Página 8

Parabéns para quem preserva

Prédios bem cuidados, como a casa dos Mariano da Rocha, na Venâncio, ajudam a contar os 147 anos da cidade. Página 9



Este trio a cidade já conhece

Volmir, Nairon e Edemar (da esq. à dir.) atuaram oito vezes em Santa Maria, nos jogos da dupla Rio-Nal em 2005. Página 13

O que está pronto e o que falta fazer no novo PA

Página 7

A 1ª série vai ficar mais jovem em 2006

Decreto assinado pelo presidente Lula obriga os pais a matricular e o poder público a aceitar as crianças a partir de 6 anos no Ensino Fundamental

ALEXANDRA ZANELA
alexandra.zanelo@diariosm.com.br

Luciano Maier Miranda, 5 anos, vai começar o próximo ano na escola de forma diferente. Ele não vai precisar ficar mais um ano no pré-zinho, esperando completar 7 anos para cursar a 1ª série. A assinatura de um decreto, pelo presidente Lula, é a garantia de que Luciano cursará o Ensino Fundamental em 2006.

A lei que altera quatro artigos da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) foi assinada na terça-feira. A partir de 2006, é obrigatório os pais têm obrigação de matricular e o poder público de aceitar as crianças com 6 anos na 1ª série. A mãe de Luciano, Ester Alves Maier, 32 anos, aprovou a decisão. Ela já teve essa experiência em casa, o filho mais velho começou o Ensino Fundamental aos 6 anos.

— É melhor, porque as crianças de hoje estão mais espertas — acredita Ester. Começar na 1ª série somente com 7 anos era uma exigência das escolas públicas. Nas particulares, essa prática já adotada há mais tempo.

A coordenadora pedagógica da Educação Infantil do Colégio Centenário, Rejane Cavaleiro, aprova a medida. Segundo ela, a maioria das crianças com 6 anos já sabe ler. Mas ela avalia que não basta adiantar a entrada das crianças na escola, é preciso estar preparado para as mudanças. Ela indi-

ca que, na idade de 6 anos, os professores precisam usar o lúdico — brincadeiras e jogos — para a alfabetização ter uma resposta melhor.

Getúlio Lemos, especialista em alfabetização do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), concorda com Rejane. Ele acredita que a alfabetização já está na pré-escola e que os alunos alfabetizados acabam tendo sucesso quando entram na 1ª série.

Ensino Fundamental de oito para nove anos
Especialistas avaliam de forma positiva a lei que entrou em vigor na última terça-feira

Carolina Schneider Bender está no 2º ano do Ensino Médio. A estudante começou a 1ª série quando tinha acabado de completar 6 anos. Hoje, com 15 anos e se preparando para prestar vestibular, Carolina tem dúvidas se a mãe não deveria ter esperando mais um ano para fazer a matrícula. — No início não teve problema, mas quando chega a hora de a gente escolher o que vai ser para o resto da vida, eu fico em dúvidas. É muita responsabilidade — disse ela.

O próximo passo das mudanças é ampliar em um ano o Ensino Fundamental, passando de oito para nove anos. O Ministério da Educação (MEC) entregou a proposta à Casa Civil, mas o projeto ainda precisa ser votado por deputados e senadores. Estados e municípios teriam cinco anos para se adequar depois de a medida entrar em vigor.



Luciano, 5 anos, não precisará fazer o pré-zinho em 2006



Carolina entrou na 1ª série aos 6 e hoje tem dúvidas

Município gostou. Estado protesta

Com a nova lei, Santa Maria vai começar 2006 com cerca de 16 mil alunos com 6 anos na 1ª série do Ensino Médio. Deste número, 90% já estão nos bancos escolares, na Educação Infantil. O secretário de Educação, Pedro Maboni, diz que não haverá problemas de estrutura para abrigar esses alunos. Maboni acha a lei positiva. Para ele, é o momento de melhorar o ensino básico. Com as crianças indo para o Ensino Fundamental com 6 anos, aumenta o dinheiro para investir na educação. Na situação atual, a Educação Infantil não recebe recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvi-

mento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Com a nova medida, cerca de R\$ 1 milhão entrariam nos cofres do município para bancar os 1,6 mil novos alunos. Já o secretário estadual de Educação, José Fortunati, afirma que o Estado não terá condições de cumprir a lei no início do próximo ano letivo, por falta de estrutura. A indignação é tanta que Fortunati ameaça entrar na Justiça contra o governo federal. Segundo cálculos da secretaria, a medida exigiria a contratação de mais de 10 mil professores. — É um ato irresponsável do governo Lula — diz Fortunati.

O que você acha da mudança na idade do ingresso no Ensino Fundamental para 6 anos? Dê sua opinião em diariosm.clicrbs.com.br

PERGUNTAS E RESPOSTAS

- O que diz a nova lei?**
▼ As matrículas de crianças com 6 anos passam a ser obrigatórias no Ensino Fundamental a partir do próximo ano letivo
- Quando começa a valer?**
▼ A lei entrou em vigor na terça-feira, com eficácia a partir do início do ano letivo de 2006
- Como funciona hoje?**
▼ Hoje, o dever dos pais é fazer a matrícula a partir dos 7 anos. Nas escolas estaduais, são aceitos alunos que tenham 6 anos e 9 meses no início do ano letivo. Se sobram vagas, são aceitos alunos com até 6 anos e 6 meses. Na rede particular, em geral, são aceitos alunos com 6 anos
- Haverá outras mudanças?**
▼ Um projeto do MEC pretende aumentar a duração do Ensino Fundamental dos atuais oito anos para nove anos e criar uma série intermediária antes da 1ª série para os alunos de 6 anos
- Quando começa a funcionar?**
▼ O projeto que amplia o Ensino Fundamental para nove anos está em análise da Casa Civil, e a intenção do governo é aprová-lo no Congresso até o final do ano. Depois da aprovação, os governos teriam cinco anos para se adaptar às mudanças
- O que um projeto tem a ver com o outro?**
▼ A intenção do Ministério da Educação é substituir a lei sancionada na terça-feira pelo seu projeto. A maior preocupação é dar tempo para as escolas se adaptarem e garantirem um nível intermediário para as crianças da 1ª série

Viaje da sua casa para o mundo com a CVC.

Pacotes completos com passagens aéreas, hospedagem, seguro viagem e traslado.

Pacotes completos mais baratos que uma passagem aérea.

Voando nos modernos aviões da TAM.

Nordeste	Fortaleza	Porto de Galinhas
Porto Seguro	Hotel Coimbra	Hotel Beira Mar
Entrada R\$ 234,00	Entrada R\$ 269,00	Entrada R\$ 242,00
9x R\$ 76,	9x R\$ 121,	9x R\$ 114,
Nordeste	Maceió	João Pessoa
Espetacular	Hotel Verde Mar	Hotel Atlântico Praia
Entrada R\$ 853,00	Entrada R\$ 139,00	Entrada R\$ 352,00
9x R\$ 284,	9x R\$ 111,	9x R\$ 114,
Lencóis	Natal	Natal /
Maranhenses	Hotel Porto Mirim	Fernando de Noronha
Entrada R\$ 322,53	Entrada R\$ 372,00	Entrada R\$ 397,00
9x R\$ 204,	9x R\$ 124,	9x R\$ 249,

Salida de grupo: 21/Agosto

Consulte opção de hospedagem nos melhores hotéis de praia e resorts do Brasil, com preços muito especiais.

Pacotes Internacionais CVC:

- Canadá Light**
7 noites, múltiplas partidas, Ottawa, Quebec e Montreal. Saída em maio. US\$ 1.768, em 4x sem juros.
- Lagos Andinos**
Saída em maio. US\$ 1.468, em 4x sem juros.
- Gaúchos na Europa**
Saída em 27/junho. € 2.426, em 12x sem juros.

Fretamento CVC
Saída em 27/junho

Rotação Viagens
55 3222 2320

World Travel
55 3222 4425

Planalto Turismo
55 3222 7733

Via Mundi
55 3222 8986

Travel Tur
55 3222 0115

Eventur
55 3226 2531

Prestige seu agente de viagens. www.cvc.tur.br

Atlantic 55 3028 6974