

Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado



Milena Monteiro da Silva

Ensino Fundamental de Nove Anos:
discursos sobre o ciclo da infância

Belém
2012

Milena Monteiro da Silva

Ensino Fundamental de Nove Anos:
discursos sobre o ciclo da infância

**Trabalho de Dissertação para obtenção de
Título de Mestre em Educação pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará.
Área de concentração: Formação de
Professores. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tânia
Regina Lobato dos Santos.**

Belém
2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Biblioteca do Mestrado em Educação – CCSE/UEPA

S586e Silva, Milena Monteiro da

Ensino fundamental de nove anos: discursos sobre o ciclo da infância / Milena Monteiro da Silva; Orientadora: Tânia Regina Lobato dos Santos. Belém, 2013.

153f.: il.; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, 2013.

1. Ensino Fundamental 2. Criança – Formação. 3. Professores de ensino fundamental – Formação. I. Santos, Tânia Regina Lobato dos Santos. (Orient.) II. Título.

CDD: 21 ed. 372.1

Milena Monteiro da Silva

**Ensino Fundamental de Nove Anos:
discursos sobre o ciclo da infância**

**Trabalho de Dissertação para obtenção de
Título de Mestre em Educação pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará.
Área de concentração: Formação de
Professores. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tânia
Regina Lobato dos Santos.**

Data da Defesa: 21 de Dezembro de 2012

Banca Examinadora

_____ - Orientadora

Prof^a. Dr^a. Tânia Regina Lobato dos Santos
Doutorado em Educação – PUC-SP
Pós-Doutorado em Educação – PUC- Rio

_____ - Examinadora Interna

Prof^a. Dr^a. Maria do Perpétuo Socorro França
Doutorado em Educação – UNICAMP

_____ - Examinadora Externa

Prof^a. Dr^a. Laura Maria Silva Araújo Alves
Doutorado em Psicologia da Educação pela PUC-SP

Belém
2012

AGRADECIMENTOS

A Deus por me conceder a vida, sabedoria, amor, paz e discernimento para a construção deste trabalho.

A minha mãe, Guilhermina Monteiro que esteve ao meu lado em todos os momentos. Mesmo no período de fragilidade na saúde, suas orações se direcionaram a minha tranquilidade, sabedoria e paz para conduzir os caminhos traçados. Eterna gratidão!!!!

Ao meu pai Augusto Mendes (*in memoriam*), que na sua ausência sempre esteve presente na minha memória e meu coração.

Aos meus irmãos, Kátia Monteiro e Clodoaldo Monteiro que sempre acreditaram, confiaram e torceram pelo meu sucesso.

Ao amor companheiro Paulo Vasconcelos, das horas incertas que fez o possível para entender cada momento de ausência e de presença com ausência. Ainda que você falasse a língua dos anjos, se não tivesse amor nada seria; ainda que tivesse toda paciência, sem amor seria invisível, pois, o amor não é invejoso, não trata com leviandade, não é ambicioso, mas, regozija-se com a verdade e com a felicidade do outro.

A professora Dr^a Tânia Regina Lobato dos Santos, pelo interesse no tema da pesquisa, pelo acolhimento e por ter confiado no meu trabalho, além de suas valiosas contribuições por meio de sua experiência e conhecimento sobre educação e particularmente sobre o objeto de estudo. Além de poder compartilhar momentos de dor, de risos... Muito obrigada.

As amigas construídas no decorrer do curso de mestrado, em especial, a amiga Regiane Assunção, muito querida por mim. Talvez não tenha noção do quanto ela me ajudou nas constantes “caronas” para não chegar atrasada no trabalho e também nas leituras de texto para as disciplinas. Além, de compartilhar conhecimentos e sua vida pessoal. Aos amigos, Alder Dias e Adailson Viana que também mantivemos amizades para além do mestrado, sempre solidários nas construções coletivas e individuais. A Francly Barbosa, pelas constantes informações e compartilhamento de saberes. Obrigada a todos (as) pela amizade.

As professoras da banca de qualificação/defesa Professora Dr^a Socorro França, com notório saber sobre a historicidade dos fatos educacionais, e a Professora Dr^a Laura Alves, fonte de inspiração para as leituras Bakhtiniana que subsidiaram as análises do *corpus* da pesquisa. Obrigada pelas contribuições epistemológicas sobre o objeto estudado.

A todas as professoras do curso de mestrado que tiveram contribuições valiosíssimas, nas diferentes abordagens epistemológicas para a construção do

conhecimento, em especial, Ivanilde Apoluceno, Graça Silva, Socorro França e Socorro Cardoso.

As professoras colaboradoras da pesquisa, sem elas o trabalho não teria eloquência, uma vez que as vozes das professoras traduziram a materialização dos discursos oficiais no contexto escolar. Também as diretoras e especialistas em educação de cada USE e escola que me receberam e concordaram com a realização do trabalho.

A todos os colegas de turma, Adriane, Alana, Brenda, Cleonice, Claudete, Cristina, Daniele, Eliane, Francisco, Felipe, July, Ozivan, Pedro, Rosa, Selma, Suelen, Selene, Suely Tadeu e Valdiza, que de alguma forma contribuíram com a construção deste trabalho, compartilhando informações, entre outros. Desejo sucesso a todos (as).

As minhas amigas de ontem, de hoje e de sempre Graça Alves, Aldinéia Maia, Damasia Sulina, Michele Simone e Michelle Rosa. Sei que foi bastante tempo de ausência, onde ocorreram casamentos, nascimentos das princesas, Vitória, Júlia e Alice, e vem mais uma princesa, que junto com sua mamãe Aldi, esteve comigo quando mais precisei. Vocês estão em meu coração.

A Secretaria de Estado de Educação, por fazer parte deste contexto e mesmo sem conceder a minha liberação para a construção da pesquisa, contribuiu com muitas informações preciosas para o estudo.

A professora Goreth Melo que no decorrer de seus anos dedicado à educação paraense tem grande acúmulo de conhecimento e pode contribui com este trabalho por meio de informações entrecruzadas entre a memória individual e coletiva, construída e compartilhada juntamente com Auristela Monteiro (*in memoriam*).

A Secretaria do mestrado em educação, em nome de Jorge ou carinhosamente “Jorginho”, sempre a disposição para ajudar em qualquer situação relacionada ao mestrado.

Aos amigos da SEDUC que torceram pelo meu sucesso e aqueles que torceram pelo insucesso, fazendo da minha luta uma banalidade, onde fui desafiada a conciliar o trabalho e o estudo, mas, tudo se transformou em aprendizagem, e me estimulou a lutar e não desistir de meus objetivos, pois, o caminho da sabedoria estar para todos, mas, nem todos sabem usá-lo.

Em fim, a todos aqueles que contribuíram indiretamente para realização desde trabalho, meu eterno agradecimento.

Dedico este trabalho aos meus pais Augusto Mendes da Silva (*in memoriam*) e Guilhermina Monteiro da Silva por terem me proporcionado sob a benção de Deus, a vida. Além disso, dedicaram suas vidas ao meu desenvolvimento. Minha eterna gratidão!!!

Também dedico a uma grande companheira, amiga de trabalho e colaboradora da pesquisa, que no percurso da construção deste trabalho partiu para um mundo que desconhecemos, mas, deixou a certeza que acima de qualquer coisa, prevalece à dignidade, lealdade, e o amor pela educação. Uma educadora que no decorrer de 25 anos trabalhando pela Educação do Estado do Pará, lutou de acordo com suas possibilidades por uma educação pública de qualidade e tinha sonhos de ver sua voz soar ao vento e chegar a várias pessoas. Então, Aury, aqui está seu discurso por meio do meu discurso, que por felicidade se cruzaram e continua vivo, latente dentro de mim que também tem muitos sonhos. Amiga é coisa pra se guardar do lado esquerdo do peito...

Mesmo que o tempo e a distancia nos separe...

Mas quem ficou no pensamento, nunca será esquecido....

O que importa é ouvir a voz que vem do coração....

Qualquer dia amiga, eu volto a te encontrar...



Profª Auristela Oliveira Monteiro

Continuo buscando, re-procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar e anunciar a novidade no que já existe. (FREIRE, 2006)

SILVA, Milena Monteiro. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: discursos sobre o ciclo da infância. Dissertação de Mestrado. Belém-Pa: CCSE-UEPA, 2012.

RESUMO

Esta pesquisa analisa os discursos do MEC, SEDUC e do professor sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos na perspectiva do Ciclo da Infância, com objetivo de identificar os discursos nos documentos oficiais para a implantação do Ensino Fundamental na perspectiva do ciclo da infância; analisar os discursos dos professores sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos na perspectiva do ciclo da infância e verificar os discursos dos professores sobre a Infância e sua relação com o projeto de implantação do Ensino fundamental de Nove Anos. Para tanto, foi realizada uma pesquisa empírica de caráter documental, com pressupostos teóricos baseado na abordagem qualitativa, por meio de diversos autores como: no campo das políticas públicas educacionais Oliveira (2008, 2009, 2011), Bobbio (1987), Arroyo (2009 e 2011); no campo da Política de Ciclos; Mainardes (2009), Perrenoud (2004), Krug (2001); no campo da Infância Kramer (2006, 2008, 2009), Vigotski (1998 e 2008), Ariès (1981); no campo do discurso Bakhtin (2010, 2011), Brait (2005, 2009, 2010), Faraco (2009), Morson & Emerson (2008); no campo de formação de professores Nóvoa (2001, 2007), Ferreira (2009), Ibernou (2009), Tardif (2000). A obtenção do *corpus* dos discursos das professoras ocorreu por meio de entrevista semi-estruturada. Para a análise do *corpus*, consideraram-se alguns princípios do enunciado e da polifonia segundo Bakhtin (2010; 2011), uma vez que o discurso se constitui por uma multiplicidade de vozes sociais e posições ideológicas. A partir das análises, verificou-se que a ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos na perspectiva do Ciclo da infância se caracterizou como organização de Sistema para o MEC e SEDUC, enquanto para as professoras, consistiu em período de desenvolvimento das crianças. Além disso, os discursos demonstraram que ainda é irrisória a ênfase a infância no contexto do Ensino Fundamental. É necessário que o conceito de infância não seja apenas elucidado, mas concebido no contexto escolar como uma etapa da vida, a primeira, o começo, que adquire sentido em função de sua projeção no tempo. Ainda se precisa olhar a infância como categoria social que se constitui em diferentes contextos: social, econômico, político e cultural. Constatou-se que os discursos estabelecidos pelo MEC, SEDUC e professoras, materializaram-se de acordo com as visões ideológicas de cada um, introduzida pela combinação de palavras que foram se moldando entre o individual de cada um e o individual do outro. Para tanto, as políticas públicas precisam garantir o acesso e permanência na escola de forma geral, não apenas ampliando o tempo escolar das crianças nessa etapa da Educação Básica. Isso implica (re) pensar a infância, a escola e acima de tudo garantir a concretude dos discursos oficiais, assim, possibilitará uma educação pública menos excludente.

Palavras - chave: Infância. Ciclo da Infância. Ensino Fundamental de Nove Anos. Discurso.

SILVA, Milena Monteiro. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: discursos sobre o ciclo da infância. Dissertação de Mestrado. Belém-Pa: CCSE-UEPA, 2012.

ABSTRACT

This research investigated how the discourses by MEC, SEDUC and teachers on Nine Year Basic Education from the perspective of the Childhood Cycle, with the objective of identifying the discourses in official documents for implementing Basic Education from the perspective of the childhood cycle; analyzing the discourses of teachers regarding Nine Year Basic Education from the perspective of the Cycle of Childhood and verify the discourses of teachers regarding Childhood and its relation to the project for implanting Nine Year Basic Education. To do this, an empirical study of a documentary nature was performed, based on a qualitative approach, with theoretical presuppositions that undergird the proposal on the national and state scene regarding Nine Year Basic Education, considering the wording from MEC, SEDUC and teachers. The *corpus* of discourse by the teachers was obtained through semi-structured interviews. In analyzing the *corpus*, some of Bakhtin's principles of enunciation and polyphony were considered, given that discourse is made up of a multiplicity of social voices and ideological positions. Based on the analyses, it was found that the expansion of Basic Education to Nine Years in the perspective of the Cycle of Childhood is characterized as organization of the System for MEC and SEDUC, while for the teachers it consists of a period for development of children. Furthermore, the discourses demonstrate that the emphasis on childhood in the context of Basic Education is still insufficient. It is necessary for the concept of childhood to be not only elucidated, but conceived of in the school context as a stage of life, the first, the beginning, which acquires meaning as it is projected in time. Childhood needs to be viewed as a social category that is constituted in different contexts: social, economic, political e cultural. It was found that the discourses established by MEC, SEDUC and the teachers became materialized according to the ideological views of each one, introduced by the combination of worlds that were molded between the individual of each one and the individual of the other. To this end, public policies must guarantee access and permanence in school in a general manner, not simply by expanding the time children spend in that stage of Basic Education. That implies (re)thinking childhood, school, and above all guaranteeing the concreteness of official discourses, thus making it possible to have public education that is less excluding.

Key-words: Childhood, Cycle of Childhood. Nine Year Basic Education. Discourse.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Dissertações e Teses de 2005 a 2011 – CAPES	21
GRÁFICO 2	Dissertações e Teses de 2005 a 2011 por Região - CAPES	22

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Documentos do MEC, SEDUC e Professoras.	31
Quadro 2	Estrutura organizacional da Escola A	37
Quadro 3	Estrutura organizacional da Escola B	41
Quadro 4	Caracterização das professoras da Escola B	43
Quadro 5	Caracterização das professoras da Escola B	44
Quadro 6	Caracterização das Técnicas em Educação	45
Quadro 7	Organograma da SEDUC 1989.	53
Quadro 8	Organograma da SEDUC 2004.	55
Quadro 9	Organograma da SEDUC 2008.	56
Quadro 10	Leis no cenário nacional.	77
Quadro 11	Pareceres no cenário nacional.	78
Quadro 12	Resoluções no cenário nacional.	79
Quadro 13	Os preceitos legais no cenário estadual.	79
Quadro 14	Organização dos anos iniciais do Ensino Fundamental da SEDUC	110
Quadro 15	Classificação dos saberes dos professores segundo Tardif.	127

LISTA DE TABELA

Tabela 1	Categorização de Dissertações e Teses no Período de 2000 a 2006 realizado por Mainardes	24
Tabela 2	Categorização de Dissertações e Teses no Período de 2000 a 2006 realizado por Mainardes	26
Tabela 3	Estrutura organizacional das escolas da USE A.	34
Tabela 4	Estrutura organizacional das escolas da USE B.	38
Tabela 5	Estrutura organizacional das USES e URES.	57
Tabela 6	Metas do Governo Federal relacionadas à Educação e Cultura .	71
Tabela 7	Meta Física do Programa Educação Pública de Qualidade para Todos relacionada ao Ensino Fundamental.	73
Tabela 8	Mobiliários para as crianças matriculadas no 1º ano	75
Tabela 9	Projeção de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos da SEDUC de 2009 a 2016	91
Tabela 10	Matrículas no Ensino Fundamental e População Residente de 6 a 10 anos e de 11 a 14 anos de idade- Brasil-2007-2011	96
Tabela 11	Implantação do Primeiro Ano do Ensino Fundamental na Rede Estadual	97
Tabela 12	Número de matrícula na Rede Estadual, Municipal e Rede Privada no período de 2009-2011.	98
Tabela 13	Número de matrícula na Rede Estadual e Municipal no período de 2009/2011.	99
Tabela 14	Número de matrículas na Rede Municipal, Privada e na Rede Estadual no período de 2009 a 2011.	100
Tabela 15	População paraense em idade escolar.	101
Tabela 16	Número de matrícula na Rede Estadual, Municipal e Privada no período de 2009 /2011.	103
Tabela 17	Formação de Professores realizada pela SEDUC/SAEN/DEINF 2009.	132

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior
CEB	Centro Básico de Estudos
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CENTUR	Fundação Cultural do Pará Tancredo Neves
CIAM	Centro de Integração de Adolescentes Masculino
CIAF	Centro de Integração de Adolescentes Feminino
DEINF	Diretoria de Educação Infantil e Fundamental
DIAVA	Divisão de Avaliação
DIAPO	Divisão de Apoio
DICUR	Divisão de Currículo
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
EJA	Educação de Jovens Adultos
FAPESPA	Fundação Amazônia Paraense de Amparo à Pesquisa
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUNCAP	Fundação Criança Adolescente do Pará
INEP	Instituto Nacional de Ensino e pesquisa
IAP	Instituto de Arte do Pará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PAS	Programa de Ajuda ao Educando
PPA	Plano Plurianual
PT	Partido do trabalhador
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
SAEN	Secretaria Adjunta de Ensino
SAGE	Secretaria Adjunta de Gestão
SALE	Secretaria Adjunta de Logística Escolar
SECULT	Secretaria de Estado de Cultura
SEEL	Secretaria de Estado de Esporte e Lazer
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
UEPA	Universidade do Estado do Pará
USE	Unidade Seduc na Escola
URE	Unidade Regional Seduc na Escola

SUMÁRIO

1-INTRODUÇÃO	14
2-Processo Metodológico	30
2.1-O contexto da pesquisa.	33
2.2- Colaboradoras da pesquisa.	42
2.3-Pressuposto Teórico para Análise do <i>corpus</i> da pesquisa.	46
3- Secretaria de Estado de Educação: do Centro Básico de Ensino ao Ensino Fundamental de Nove Anos.	52
3.1 Secretaria de Estado de educação: contexto organizacional.	52
3.2- Política de Ciclos: influências para a implantação do Centro de Ensino Básico.	61
3.3- Rede Estadual de Ensino: a experiência do Centro de Ensino Básico – CEB.	64
4- Ensino Fundamental de Nove Anos: da obrigatoriedade à implantação na Rede Estadual de Ensino do Pará.	70
4.1-Planejamento Nacional e Estadual para a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos.	70
4.2-MEC e SEDUC: diretrizes para a implantação do Ensino Fundamental de Nove anos.	76
4.3- Reflexos da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos nas matrículas das crianças dos anos iniciais no período de 2009 a 2011.	95
5- Os discursos do MEC, SEDUC e Professoras sobre o Ciclo da Infância.	106
5.1- Convergência ou divergência nos discursos sobre o ciclo da infância.	106
5.2- O significado e o sentido dos discursos das professoras sobre o Ciclo da Infância e a relação com a formação de professores.	123
5.3- Os discursos sobre a infância no contexto do ensino fundamental de nove anos.	134
Considerações	
Referências	
Apêndices	

1- INTRODUÇÃO

O presente estudo retrata o período histórico de 2006 a 2011 a respeito do Ensino Fundamental de Nove Anos. Para isso, aspectos da educação brasileira, nas décadas de 1960 a 1990, foram retomados, uma vez que, ao longo da história da educação, a instituição de políticas públicas¹ de Estado², para o Ensino Fundamental se constituiu em um complexo processo sócio-histórico, no qual se discutiu a ampliação do tempo de funcionamento desse nível de ensino a partir da Lei 4.024/61 até os dias atuais, principalmente por meio da Lei 11.274/2006 que instituiu o Ensino Fundamental de Nove Anos.

Dessa forma, em 1961, foi sancionada a Lei 4.024/61 que determinou o início do acesso à educação de Ensino Primário e que estabelecia o mínimo de quatro anos de duração, com obrigatoriedade a partir dos sete anos de idade. Segundo Ghiraldelli (2009), a lei enfatizou o direito à educação, à liberdade do ensino, à igualdade de tratamento por parte do poder público para as instituições públicas e privadas, mas ficou treze anos no Congresso Nacional, e inicialmente destinava-se a um país pouco urbanizado, sendo aprovada para um Brasil industrializado e com necessidades educacionais que o parlamento não soube perceber naquele momento, acarretando incompatibilidade entre a proposta e a realidade da época.

¹ Lordêlo e Dazzani (2010) definem política pública como um fenômeno social e histórico que expressa os interesses e as necessidades de diversos sujeitos sociais, através do exercício do poder e do processo de tomada de decisões baseado nos valores presentes na sociedade. Elas são estratégias voltadas para desenvolver um determinado modelo econômico e social em suas diversas áreas, cujas características resultam da correlação de forças dentro da própria sociedade.

² Höfling (2001) define o Estado democrático como um conjunto de instituições permanentes, como órgão legislativo, tribunais, exércitos e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente e que possibilitam a ação do Governo. Nesses termos, o Governo seria o conjunto de programas e projetos que uma parte da sociedade (políticos, técnicos, organismo da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um Governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período. No período que permanece representando o Estado, subteve-se que o Governo desenvolva ações, denominada de política pública, de implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisão que envolve órgão público e diferentes organismos da sociedade relacionados à política implantada. Dessa forma, "políticas públicas podem ser entendidas como o Estado em ação". É o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade.

Ver Também BOBBIO. Norberto. Estado governo sociedade: para uma teoria geral da política. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

Além disso, em 1964, com a ditadura militar, instaurou-se o autoritarismo, que permaneceu até 1985. Nesse cenário, foi promulgada a Lei de nº 5.692/71 que estabeleceu o Ensino de 1º Grau, com duração de oito anos, permanecendo o ingresso de crianças a partir dos sete anos de idade.

Segundo Ghiraldelli (2009), a consolidação de uma nova Lei não significou uma ruptura completa com a lei 4.024/61, mas, existia diferença entre elas, uma vez que a lei 4.024/61 : 14 ntou princípios liberais democráticos relativos aos anos de 1950, e a lei 5.692/71 manifestou os princípios do regime militar, percebidos pela incorporação de determinações racionalistas referentes ao trabalho escolar com ênfase no ensino técnico-profissionalizante. No entanto, foi significativa a ampliação do Ensino de 1º Grau para oito anos, sendo, assim, instituída a obrigatoriedade escolar para a faixa etária dos 7 aos 14 anos.

No período de 1960 a 1980, a educação se manteve sob forte repressão oriunda de uma política centralizadora, tecnicista, contraditória, que privilegiou os interesses econômicos em detrimento das questões sociais, comprometendo a construção de planejamento articulado ao desenvolvimento educacional.

A partir da década de 1990 cresceram e se expandiram diversos movimentos mundiais que reivindicavam mudanças no sistema educacional, bem como a defesa de uma educação pública e gratuita de atribuição estatal, assegurá-la. Para tanto,

em 1990 registraram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental. O primeiro desses eventos foi a Conferência Mundial sobre Educação para todos, realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, que inaugurou um grande projeto de educação, em nível mundial, para a década que se iniciava. A conferência apresentou uma “visão para o decênio de 1990” e tinha como principal eixo a idéia de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Além disso, entre 1993 e 1996 a Comissão Internacional sobre educação para o século XXI, convocada pela UNESCO, composta por especialistas e coordenada pelo francês Jacques Delors, produziu o Relatório Delors, no qual se fez um diagnóstico do contexto planetário de interdependência e globalização. O Relatório faz recomendação de conciliação, consenso, cooperação, solidariedade para enfrentar as tensões da mundialização. A educação seria o instrumento fundamental para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder a esses desafios. (CIAVATTA & FRIGOTTO, p.97, 99, 2003)

Nesse cenário, a educação brasileira passou por um conjunto de reformas como a reestruturação da organização escolar, a redefinição dos currículos, a avaliação, a gestão, entre outros. Isso ocorreu principalmente em função das

alterações na legislação educacional brasileira, tendo como expressão maior a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, nº 9.394/1996. Dentre as determinações da Lei, consideram-se avanços para a educação, o reconhecimento da Educação Infantil como etapa da Educação Básica e a sinalização do Ensino Fundamental, com no mínimo oito anos de duração.

Ainda nessa década, mais precisamente em 1998, o Ensino Fundamental teve expressivo destaque por meio da instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), que tinha por objetivo contribuir financeiramente com ações que promovessem a universalização, a manutenção e a melhoria desse nível de ensino, incorporando os alunos das Redes Públicas Estadual e Municipal, assim como a valorização dos profissionais do magistério em efetivo exercício.

Sobre isso, Ciavatta e Frigotto (2003), afirmam que a política do FUNDEF fundava-se nos critérios mercantilista, economicista e, portanto, em um caráter instrumental. O Governo aumentou as estatísticas de acesso, o que foi um dado positivo, mas insuficiente, pois não garantiu condições de democratização do conhecimento.

Além disso, a Lei 10.172/01, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação, apresentou como uma das metas a ampliação do Ensino para Nove Anos, com a expectativa de adequar o Brasil à tendência internacional de aumento do tempo de escolaridade da população. Dessa forma,

em comparação com os demais países, o ingresso no ensino fundamental é relativamente tardio no Brasil, sendo de 6 anos a idade-padrão na grande maioria dos sistemas, inclusive nos demais países da América Latina. Corrigir essa situação constitui prioridade da política educacional. (BRASIL, 2001, p. 48).

Isso vem se concretizar por meio da Lei 11. 274/2006 que alterou alguns artigos da LDB 9.394/1996, entre eles o art. 32, o qual determinou o Ensino Fundamental obrigatório, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade, com objetivo de ampliar e de melhorar as oportunidades de ingresso da criança no Ensino Fundamental, assim como promover a formação básica do cidadão.

A ampliação do Ensino Fundamental de oito anos para nove ocorreu no momento em que o Brasil estava sob gestão de um governo de caráter popular, representado por Luís Inácio da Silva, com propostas de política pública para a erradicação da pobreza, a educação para todos, como processo de universalização e democratização dos direitos sociais, sobretudo, pela trajetória da história educacional brasileira que se constituiu por meio da negação ao acesso de todos à educação.

Sendo assim, o Ministério da Educação (MEC) apresentou como proposta para o Ensino Fundamental de Nove Anos a organização dos três anos iniciais em Ciclo da Infância, exigindo compreender a constituição da proposta nos âmbitos nacional e estadual, e sua interface com a escola, por entender que tais propostas sugerem mudanças no universo social, a saber, com o qual a escola se depara: ingresso da criança de seis anos, reestruturação do espaço, formulação de documentos, entre outros.

Nesse contexto, então, e subsidiado pelas experiências desenvolvidas ao longo de uma trajetória profissional, a qual oportunizou o trabalho como Professora de Educação Infantil (2000), em uma escola particular, momento que possibilitou o primeiro contato com criança de 2 a 6 anos, quando ainda era estudante do curso de pedagogia, surgiu o interesse pelo objeto desta pesquisa. A experiência vivida foi fundamental para começar a entender o desenvolvimento da criança no contexto escolar, relacionando-a com as práticas acadêmicas. Entretanto, no ato pedagógico, foi necessário improvisar algumas atividades por não se saber como proceder diante de choros, pedidos de colo e, ao mesmo tempo, ter que direcionar ações pedagógicas que contribuíssem para o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo psicomotor, entre outros, das crianças.

Segundo Kramer (2007), os adultos não sabem como responder ou agir diante de situações com as crianças porque, embora adultos, não se constituíram na experiência e são chamados a responder perguntas que nunca lhe deram respostas. Nessa perspectiva, a formação de professores deveria subsidiar a prática docente por meio da relação entre a teoria e a prática, relacionando o próprio conhecimento prático anterior com situações novas, com possibilidade de criar outras expectativas sobre a ação docente.

Outra experiência que contribuiu para a pesquisa foi a atuação, no período de 2005 a 2009, como Supervisora Escolar das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental na Escola Municipal R.C. Nossa Senhora da Paz, localizada no Município de Marituba. Isso possibilitou acompanhar o desenvolvimento do processo educacional de crianças e de adolescentes na faixa etária de 6 a 17 anos. A escola fazia parte do Instituto Pobres Servos da Divina Providência, o qual mantinha, na cidade de Marituba, Hospital, Escolas e Creches.

A Filosofia proposta pela escola era a Calabriana³. Nessa perspectiva, várias crianças e vários adolescentes eram beneficiados por meio do Programa de Ajuda ao Educando (PAE), constituído por pessoa jurídica e física, residentes na Itália. A ajuda consistia em consulta médica, uniforme, cesta básica e, para alguns, doação de casa própria. O recurso era administrado pelos gestores do Instituto. As crianças mantinham comunicação com os padrinhos por meio de cartas, nas datas comemorativas. O próprio Instituto fotografava as crianças e fornecia um modelo de carta com as identificações dos padrinhos para que elas escrevessem as mensagens para posterior tradução em italiano e envio aos padrinhos.

A maioria das crianças que ingressava na escola era oriunda das creches que pertenciam ao Instituto. Devido a este fator e a instituição da Lei de nº 11.274/2006, que tornou obrigatória a oferta do Ensino Fundamental de Nove Anos, com prazo até 2010 para que Estados e Municípios ofertassem matrículas nas escolas de Ensino Fundamental para as crianças de seis anos, em 2006, a escola iniciou as primeiras discussões relacionadas à nova organização do Ensino Fundamental, sem noção do que seria de fato, mas, na incerteza, os estudos foram a base para tentar compreender o processo de implantação.

³A Filosofia surgiu a partir da Obra de D. Calábria, que foi um Padre Italiano que dedicou a sua vida para ajudar as pessoas mais necessitadas. Sua obra se expandiu ao longo do mundo, por meio da Congregação dos Pobres Servos e das Pobres Servas da Divina Providência, chegando até a cidade de Marituba, como Instituto Pobre Servos da Divina Providência. Em cada Estado que a Congregação possui órgãos, existe uma equipe composta por padres, freiras, irmãos, irmãs e leigos para administrá-los. Tinha como lema “Cuidar Bem da Vida”, por isso, priorizava as atividades relacionadas à vida cotidiana dos sujeitos que faziam parte do contexto escolar. A principal atenção estava voltada às crianças, e as ações deveriam estar baseadas nos cinco princípios da Pedagogia Calabriana: **Ver**: ver o aluno na sua totalidade; **Inclinar-se**: inclinar o aluno na sua totalidade. Saber ouvir e respeitá-lo; **Sacudir Suavemente**: tocar o aluno com mãos carinhosas e atitude de respeito e afirmação; **Reconhecer**: reconhecer os alunos de forma diferente, conhecer de novo, ir além dos preconceitos que a sociedade nos impõe; **Acolher**: acolher os alunos no compromisso de buscar a garantia dos direitos e deveres deles.

No mesmo período, a Secretaria Municipal de Educação de Marituba, para subsidiar as discussões sobre o Ensino Fundamental, iniciou encontros com representantes do Conselho Estadual de Educação (CEE), mas o Sistema de Nove Anos no município de Marituba foi implantado em 2007 em algumas escolas, sem a instituição legal⁴ na Rede Municipal.

A escola em questão iniciou o processo de ampliação do Sistema de Nove Anos em 2007, baseada nas orientações do Conselho Nacional de Educação Básica, sobre a matrícula da criança com seis anos no 1º ano. Nesse sentido, organizou um documento com as enturmações das crianças de acordo com o sistema de oito anos e de nove anos e encaminhou à Secretaria Municipal de Educação, porém, o posicionamento dos representantes da Secretaria foi o de alterar a nomenclatura nos documentos oficiais de 1ª a 8ª série para 1º ao 9º ano. Dessa forma, a escola iniciou o processo de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, mas não realizou a efetiva adaptação na estrutura física e mobiliária, muito menos pedagógica.

A partir de então, tornou-se um desafio entender e acompanhar as orientações para o funcionamento do Ensino Fundamental de Nove Anos. Dessa forma, no ano de 2008, o ingresso na Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), na função de Técnica em Educação, com lotação na Diretoria de Educação Infantil e Fundamental (DEINF), possibilitou, também, o protagonismo na construção da proposta de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos na Rede Estadual de Ensino.

Nessa função, os papéis se inverteram; o pensar e o fazer estavam diretamente relacionados ao desenvolvimento da educação no Estado do Pará, posto que as decisões no âmbito estadual eram referências para as demais Redes de Ensino. A oportunidade de contribuir com a melhoria da educação, foi que moveu todo o empenho em entender o processo de implantação e implementação do Ensino Fundamental com nove anos de duração.

Neste percurso, a experiência vivenciada na escola que atendia o Ensino Fundamental subsidiou as discussões realizadas nos encontros promovidos pela

⁴ Refere-se à instituição legal, a implantação realizada a partir da construção e publicação de portaria, resoluções, plano de implantação, entre outros, pela Secretaria Municipal de Educação.

SEDUC com professores, gestores, secretários de educação municipal, entre outros, em vários municípios. Nos encontros, observaram-se dificuldades de interpretações sobre a nova organização do Ensino Fundamental. Foram momentos oportunos para desfazer certos equívocos, e fazer os sujeitos que participavam dos encontros refletirem sobre a estrutura da Educação Básica, refletirem que as decisões de cada Secretaria estariam diretamente ligadas ao funcionamento do Ensino Fundamental de Nove Anos.

A partir dessas situações, observou-se o quanto, na prática, as políticas para a educação são frequentemente obscuras, e até inexecutáveis, porém, são também fortes instrumentos sobre o que se deve pensar e fazer no âmbito da educação. Nesse cenário, surgiram vários questionamentos sobre a relação entre os discursos propagados pelo MEC e pela SEDUC e a materialização desses no contexto escolar sobre a organização do sistema de Ensino Fundamental com Nove Anos de duração.

Dessa forma, procurou-se olhar as proposições do MEC e da SEDUC por meio do estranhamento, do que parecia ser familiar, porque, muitas vezes, naturalizam-se as próprias ações no meio em que se vive. Por isso, a capacidade de ver, no familiar, o diferente, tornou-se um instrumento importante para realizar a pesquisa e compreender a proposta do Ensino Fundamental de Nove Anos do MEC e, evidentemente, da SEDUC, bem como a sua materialização no contexto escolar, uma vez que o MEC, ao elaborar os documentos com orientações para a implantação do Sistema de Nove Anos, fez referência à nomenclatura Ciclo da Infância aos três primeiros anos do Ensino Fundamental e a SEDUC utilizou o termo para denominar a organização dos anos iniciais em Ciclo da Infância I e Ciclo da Infância II.

Para tanto, investigou - se, no que concerne ao Ensino fundamental de Nove Anos, a seguinte problemática: como se materializava os discursos do MEC, da SEDUC e de professoras sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos na perspectiva do Ciclo da Infância?

Nessa perspectiva, as questões que orientaram a construção do texto foram: Como se materializa os discursos nos documentos oficiais sobre a implantação do Ensino Fundamental na perspectiva do Ciclo da Infância? Que discurso os

professores apresentam sobre a materialização do Ensino Fundamental na perspectiva do Ciclo da Infância no contexto escolar e que discursos os professores têm sobre a Infância e sua relação com o projeto de implantação do Ensino fundamental de Nove Anos?

Para Chizzotti (2003), quando alguém decide investigar um assunto determinado, sua escolha, em geral, é feita em função de um interesse atual, da instituição e reflexão pessoal, da formação antecedente, de meios exequíveis (tempo, recursos financeiros e humanos, equipamentos etc.) de informações documentadas. A identificação do problema e sua delimitação pressupõem uma imersão do pesquisador na vida e no contexto, no passado e nas circunstâncias presentes que condicionam o problema. Além disso, Marconi e Lakatos (1999) enfatizaram que definir um problema significa especificá-lo em detalhes precisos, exatos, com clareza, concisão e objetividade. É um processo contínuo de pensar reflexivo.

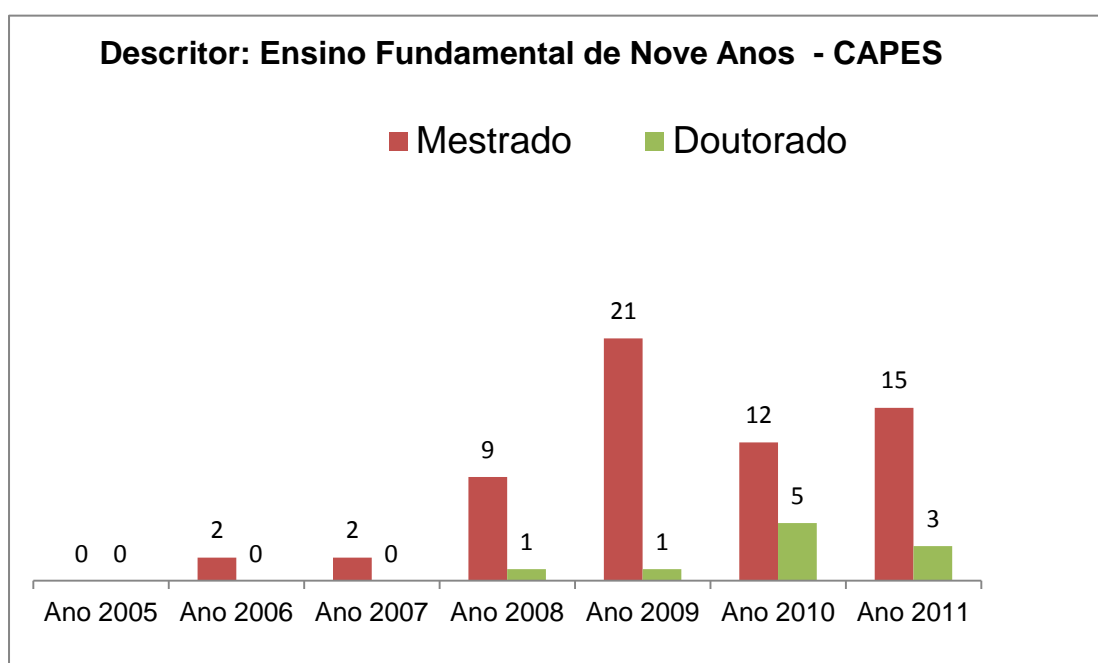
Dessa forma, a pesquisa investigou o Ensino Fundamental de Nove Anos na perspectiva do Ciclo da Infância para o MEC, para a SEDUC e para o professor, com os seguintes objetivos geral e específicos, respectivamente: Analisar os discursos do MEC, da SEDUC e do professor sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos na perspectiva do Ciclo da Infância; Identificar os discursos nos documentos oficiais para a implantação do Ensino Fundamental na perspectiva do Ciclo da Infância; Analisar os discursos dos professores sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos na perspectiva do Ciclo da Infância; Verificar os discursos dos professores sobre a Infância e sua relação com o projeto de implantação do Ensino fundamental de Nove Anos.

Os objetivos consistiram também em levantar elementos que possibilitem continuar a aprofundar a pesquisa no âmbito do Ensino Fundamental de Nove Anos, a partir de uma compreensão da evolução do objeto pesquisado, uma vez que possibilitará ampliar as discussões acerca das políticas educacionais em defesa da inserção de crianças no contexto escolar. Segundo Gil (1999), o problema que constitui a pesquisa será relevante em termos científico à medida que conduzir à obtenção de novos conhecimentos. Para se assegurar disso, o pesquisador necessita fazer um levantamento bibliográfico da área, entrando em contato com as

pesquisas realizadas, verificando os problemas que não foram pesquisados, os que não foram adequados e os que vêm recebendo respostas contraditórias.

Nesse sentido, fez-se levantamento junto ao banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES (www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses), no período de 2005 a 2011, sobre o descritor Ensino Fundamental de Nove Anos, constando-se um quantitativo de 71 produções, sendo 10 teses e 61 dissertações, conforme demonstra gráfico abaixo:

Gráfico 1- Dissertações e Teses de 2005 a 2011 – CAPES



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da CAPES.

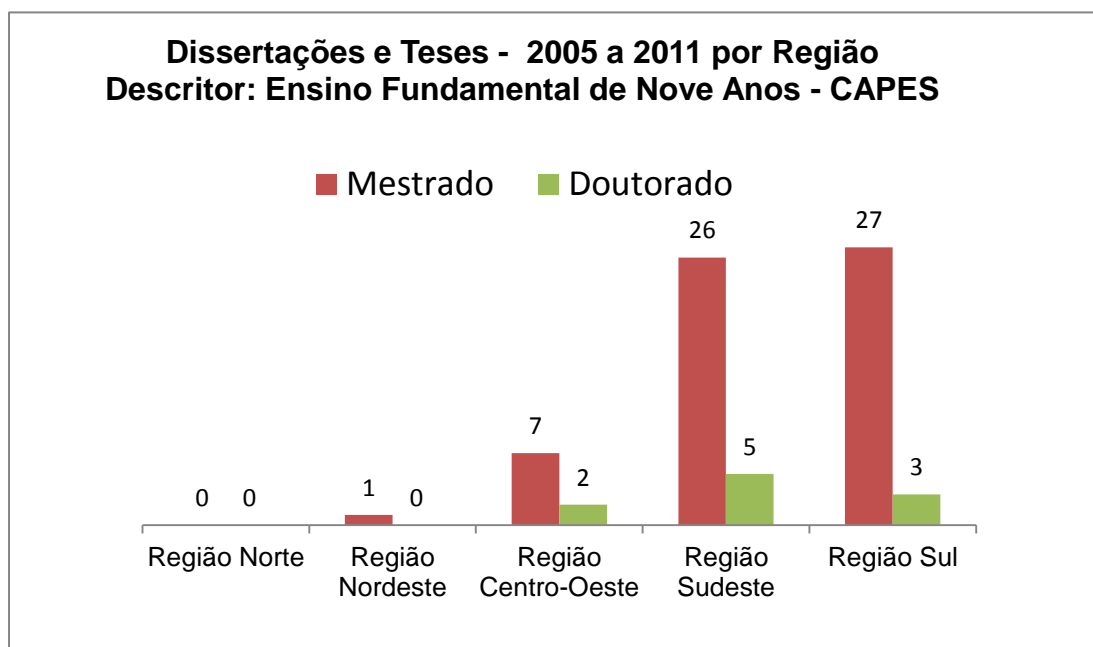
O gráfico demonstra uma evolução nas pesquisas referentes ao Ensino Fundamental de Nove Anos, sobretudo a partir de 2009, sendo o número de dissertações maior que o de teses. Supõe-se que isso ocorreu, uma vez que muitos Estados e Municípios iniciaram o processo de ampliação do tempo de oito para nove a partir de 2009, sendo a maioria das pesquisas voltadas para analisar as experiências vivenciadas no processo de implantação ou implementação do novo sistema.

As pesquisas que vêm sendo realizadas demonstram que, no contexto contemporâneo, as análises das propostas para o Ensino Fundamental de Nove Anos representam um corpus ideológico, que poderão contribuir para que os entes

federativos na elaboração e instituição de políticas os fatores que contribuem para a consolidação das propostas, assim como, aqueles fatores que determinam o insucesso na sua materialização.

Além disso, ao observar as instituições onde essas pesquisas foram originadas, identificou-se que essas se concentraram em determinadas regiões, como se visualiza no gráfico a seguir:

Gráfico 2- Dissertações e Teses de 2005 a 2011 por Região – CAPES.



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da CAPES 2012.

Conforme o gráfico 2, havia predominância das pesquisas sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos nas Regiões Sudeste (26 dissertações e 5 teses) e Sul (27 dissertações e 3 teses). Quanto a este resultado, levanta-se a hipótese de que as pesquisas se concentram nestas regiões devido ao maior número de universidades e/ou incentivo à pesquisa. Informa-se que, no âmbito local, constava uma pesquisa intitulada Ensino Fundamental de Nove Anos: a prática pedagógica do professor do 1º ano, defendida em 2011 na Universidade do Estado do Pará⁵.

Desse modo, na Região Norte, e particularmente no Estado do Pará, não existia, oficialmente, produção científica relacionada ao Ensino Fundamental de Nove Anos. Assim sendo, destaca-se, portanto, a importância deste trabalho como

⁵ Até a defesa desta pesquisa, a referida dissertação não estava disponível ao público.

memória de um marco temporal da história da SEDUC, bem como um instrumento para se analisar o que está sendo materializado enquanto educação fundamental na Rede Estadual de Ensino.

Neste sentido, concorda-se com Chizzotti (2003), quando este afirma que o pesquisador deve estar informado dos principais dados que foram recolhidos sobre o problema que aborda. A assimilação de resultados alcançados por outros pesquisadores evita repetições desnecessárias, situa a pesquisa no contexto dos trabalhos científicos e auxilia na formulação da própria problemática. Diante disso, elegeram-se as categorias analisadas nas 71 pesquisas, conforme tabela 1, que também confirmam a pertinência deste estudo.

Tabela 1- Categorias de teses e dissertações de 2005 a 2011.

	CATEGORIAS	QUANTIDADES
1	Implementação de políticas de ciclos	4
2	Concepção do professor sobre o Ensino Fundamental	4
3	Concepção e formulação de política pública	10
4	Prática pedagógica do professor	4
5	Formação continuada	6
6	Criança de seis anos	6
7	Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	4
8	Criança e Infância	2
9	Representação das crianças sobre o Ensino Fundamental	4
10	Representação dos pais sobre o Ensino Fundamental	2
11	Alfabetização e letramento	10
12	Currículo	6
13	Implementação do 1º ano	3
14	Criança e Linguagem	1
15	Processo de Inclusão de crianças especiais	2
16	Produção textual	3
	TOTAL	71

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da CAPES.

A partir dos dados coletados da CAPES, 16 categorias referentes ao Ensino Fundamental de Nove Anos foram identificadas. Dentre as pesquisas, predominaram os estudos acerca da Instituição de políticas públicas e da Alfabetização e letramento (ambos com 10 pesquisas), seguidas dos estudos a respeito da Formação de professores e do Currículo (as duas temáticas também com 6 pesquisas cada). Os estudos sobre a infância também apareceram, mas sua

referência estava restrita ao ingresso da criança de seis anos ao Ensino Fundamental, com 6 produções.

Nas pesquisas sobre a criança e a infância, estas foram enfatizadas de forma mais ampla na pesquisa de Furtado (2009), intitulada: A infância no processo de reorganização curricular do Ensino Fundamental de Nove Anos na Escola: um estudo de caso. A autora discorreu sobre a construção do currículo para o Ensino Fundamental de Nove Anos com objetivo de caracterizar a inserção da infância no currículo de uma escola de Ensino Fundamental de Nove Anos vinculada à Gerência de Educação de Itajaí/Santa Catarina. A infância compreendida como uma categoria social constituída na história sofre alterações constantes de concepção devido às influências de aspectos econômicos, sociais e políticos. Diante desta compreensão, a infância nesse trabalho é concebida como “condição social de ser criança”. Nesse contexto, infere-se, no que concerne à infância, que a pluralidade de fatores que agregam as várias formas de ser e de viver a infância não pode modelá-las em função da padronização, pois, mesmo sendo de um mesmo grupo social, a criança é formadora de opinião, capaz de interferir no mundo em que vive.

Entre as dissertações, consta a de Araújo (2008) que investigou os sentidos que os professores do 1º ano construíram para a inclusão da criança de seis anos, baseada nos estudos de Bakhtin. Nessa pesquisa, concluiu-se que os sentidos construídos para a inclusão das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental de Nove Anos surgiram a partir do imaginário pedagógico a respeito do trabalho a ser exercido na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no trabalho realizado com as crianças de seis anos. Constatou-se ainda a falta de apoio pedagógico às professoras e a necessidade de fundamentação teórica mais consistente por parte das docentes.

Em relação à Política de Ciclos, os estudos demonstraram que a maioria das pesquisas investigou a implantação de políticas públicas, objetivando analisar se a adoção dessas medidas trazia implicações e mudanças significativas nos procedimentos didáticos, nas formas de avaliação e na recuperação permanente e paralela, permitindo, com isso, o progresso da aprendizagem dentro do ciclo, sem reprovação ou retenção.

Nesse bojo, Mainardes (2009) publicou o resultado de uma pesquisa realizada a partir de trabalhos contidos na CAPES desenvolvidos entre 2000 a 2006 sobre a política de ciclo. O autor constatou que, entre os 123 trabalhos analisados, a categoria mais pesquisada foi a implementação da política de ciclo, conforme demonstra tabela abaixo. Além disso, apenas quatro trabalhos enfatizaram a questão macro e micro da pesquisa, relacionados entre si.

Tabela 2: Categorização de Dissertações e Teses no Período de 2000 a 2006 realizado por Mainardes

N	Categorias	Trabalhos
1	Implementação de política de ciclos	28
2	Avaliação da aprendizagem do aluno	25
3	Processos de ensino-aprendizagem na escola em ciclos (sala de aula)	22
4	Opinião de professores, alunos e pais	13
5	Ciclos, organização do trabalho pedagógico e questões curriculares	11
6	Concepção e formulação de política de ciclos	8
7	A política de ciclos e seus fundamentos (psicológicos, filosóficos, históricos, sociológicos).	7
8	Ciclos e formação continuada de professores	4
9	Análise do desempenho de alunos	3
10	Ciclos: impacto sobre o trabalho docente	2

Fonte: Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

Esses trabalhos oferecem elementos importantes para a compreensão dos diferentes aspectos da política de ciclos e a síntese dos conhecimentos produzidos e das evidências de pesquisa apresentadas pode ser útil para fundamentar processos de implementação de políticas de ciclos.

O autor ainda afirmou que, nas diferentes Redes de Ensino, configuravam-se políticas de ciclos mais conservadoras ou mais progressistas. As decisões acerca do modelo de ciclo e da abrangência das mudanças propostas dependem de vários fatores, como as concepções de Estado e de política educacional que orienta os mandatos, a organização político-partidária, a infraestrutura, os recursos financeiros disponíveis e as políticas educacionais já implementadas na rede.

No entanto, as tomadas de decisões podem se caracterizar em descontinuidade das ações projetadas se a proposta for política de Governo. Nesse sentido, Mainardes (2009) destaca que algumas teses e dissertações incluídas nessa revisão não explicitam claramente o modelo de ciclo implementado. Uma análise mais acurada das características e dos fundamentos de cada um dos

programas mencionados certamente permitiria constatar as diferenças existentes entre eles.

Desses dados, compreende-se que o estudo sobre os discursos para o Ensino Fundamental de Nove Anos na perspectiva do Ciclo da Infância demarca a sua importância acadêmica e política frente ao tema na medida em que traz novos elementos teóricos para o debate acerca do objeto de estudo, assim como subsídio para a Rede Estadual de Ensino do Pará, mostrando os resultados entre o discurso oficial e o que está posto para a materialização do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Diante do exposto, fica clara a relevância do estudo, por fazer uma análise macro e micro das proposições sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos na perspectiva do Ciclo da Infância a partir do instituído e do concretizado. Além disso, dentre as pesquisas apresentadas, que compõem o banco de dissertações e teses da CAPES, o estudo se configurou como o primeiro que investigou a proposta do Ciclo da Infância fazendo a relação com a infância no Ensino Fundamental.

O estudo é importante especialmente para aqueles que atuam no Ensino Fundamental, pois aponta aspectos vinculados à implantação de políticas educacionais, a partir da qual se discutiu as implicações relacionadas à organização e ao funcionamento do sistema, além de implicações na práxis do professor.

Assim, o presente texto está organizado a partir do que vem a ser relevante para fundamentar a pesquisa, que está pautada em diversos autores como: Oliveira (2008, 2009, 2011), Bobbio (1987), Arroyo (2009 e 2011) – no campo das políticas públicas educacionais; Mainardes (2009), Perrenoud (2004), Krug (2001) – no campo da Política de Ciclos; Kramer (2006, 2008, 2009), Vigotski (1998 e 2008), Ariès (1981) – no campo da Infância; Bakhtin (2010, 2011), Brait (2005, 2009, 2010), Faraco (2009), Morson & Emerson (2008) – no campo do discurso; e Nóvoa (2001, 2007), Ferreira (2009), Ibernón (2009), Tardif (2000) – no campo de formação de professores.

Dessa forma, este trabalho é constituído de seis seções, assim denominadas: Introdução; Percurso metodológico; Secretaria de Estado de Educação: do Centro de Ensino Básico ao Ensino Fundamental de Nove Anos; Ensino fundamental de Nove Anos: da obrigatoriedade à implantação na rede estadual de ensino; Discurso

do MEC, da SEDUC e de Professoras sobre o Ciclo da Infância e as Considerações Finais.

A primeira seção, a introdução, trata de aspectos históricos referentes as políticas para ampliação do tempo de escolarização do Ensino Fundamental, assim, como da trajetória profissional da pesquisadora e seu interesse pelo objeto de estudo.

A segunda seção, que é denominada de Processo Metodológico, apresenta o caminho da investigação do objeto estudado, o contexto da pesquisa, as colaboradoras da pesquisa e os pressupostos teóricos para a análise do *corpus*.

Quanto à terceira seção, intitulada: Secretaria de Estado de Educação: do Centro de Ensino Básico ao Ensino Fundamental de Nove Anos, objetiva subsidiar as discussões acerca do objeto de estudo desta pesquisa por meio das subseções, a saber: Secretaria de Estado de educação: contexto organizacional; Política de Ciclos: influências para a implantação do CEB; Rede Estadual de Ensino: a experiência do centro de ensino básico – CEB.

Na sequência, a quarta seção, Ensino fundamental de Nove Anos: da obrigatoriedade à implantação na rede estadual de ensino, estrutura-se também em subseções que abordam o planejamento nacional e estadual para a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos; as diretrizes do MEC e da SEDUC para a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos; e os reflexos da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos na matrícula dos anos iniciais de 2009 a 2011.

A quinta seção, que trata do discurso do MEC, da SEDUC e de Professoras sobre o Ciclo da Infância e que tem por objetivo analisar os discursos desses três seguimentos, no que diz respeito à proposta do Ensino Fundamental de Nove anos, na perspectiva do Ciclo da Infância, está organizada em torno das seguintes subseções: Divergência e convergências sobre o Ciclo da Infância, correspondente às propostas oficiais e à sua materialização no contexto escolar; os discursos das professoras sobre o Ciclo da infância e a sua relação com a formação de professores; os discursos sobre infância no contexto do Ensino Fundamental de Nove Anos, correlacionando-os com o discurso do MEC e da SEDUC.

A última seção, as Considerações Finais, expressa as interpretações concisas da autora acerca do objeto estudado, posicionando-se a partir de cada sessão apresentada no texto.

2 - Processo Metodológico

A produção do conhecimento ocorre em diferentes perspectivas teóricas para tentar compreender os objetos investigados. Nesse sentido, este estudo consistiu em uma investigação empírica, e, como aporte teórico para investigar, compreender e analisar o objeto estudado, pautou-se na pesquisa qualitativa, uma vez que esta

permite ao pesquisador conhecer o caráter complexo e multidimensional do fenômeno estudado, possibilitando o contato com os diferentes significados das experiências vividas, de modo a auxiliar a compreensão das relações entre os indivíduos, seu contexto e suas ações. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.67).

Dessa forma, foi possível compreender e analisar os fenômenos em sua processualidade, relacionando o singular e a universalidade que não podem ser compreendidos de modo isolado e por si mesmos. É pela análise dialética da relação entre o singular e o universal que se torna possível a construção do conhecimento concreto. Para tanto, o estudo qualitativo focalizou as propostas do MEC e da SEDUC para o Ensino Fundamental de Nove Anos na perspectiva do Ciclo da Infância, como instâncias orientadoras do processo, para compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto da materialização das proposições, suas interações e influências recíprocas na escola.

As investigações sobre os discursos do MEC, da SEDUC e de professoras foram realizadas por meio de pesquisa documental, visto a necessidade de se analisar documentos, nos quais constavam orientações no que diz respeito ao Ensino Fundamental de Nove Anos na perspectiva do Ciclo da Infância, sendo que as informações sobre a materialização da proposta no contexto escolar foi por meio de relatos orais que se constituíram textos orais, logo, como documentos fornecidos por professoras que trabalhavam no Ciclo da Infância I.

Na perspectiva Bakhtiniana (2011), os documentos textos (escritos ou orais) são pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos que traduzem determinada realidade sobre fatores sociais com enunciado das intenções e as projeções para a realização dessas intenções.

Dessa forma, o texto como enunciado na comunicação discursiva de dado campo reflete os sentidos que são atribuídos a determinados significados por meio

das relações dialógicas que compreendem um número de signos, linguagem, nos quais não existe texto puro, ou seja, por trás de cada texto está um sistema de linguagem. A esse sistema de linguagem corresponde no texto tudo que é repetido e reproduzido e tudo o que pode ser repetido e reproduzido. Ao mesmo tempo, cada enunciado é algo individual, singular, e nisso reside todo o seu sentido, sua intenção em prol do que ele foi criado.

Nessa perspectiva, a pesquisa documental teve como *corpus* ideológico⁶ os relatórios, as leis, os pareceres, as resoluções e os cadernos com informações sobre o objeto investigado, conforme abaixo:

Quadro 1: Documentos do MEC, SEDUC e Professoras

MEC
Caderno + um ano é fundamental – MEC
Parecer do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica – CNE/CEB nº 04/2008, de 20 de fevereiro de 2008 – Trata de princípios e normas sobre os aspectos controvertidos ou inadequados dos procedimentos pedagógicos recomendados para a faixa etária dos seis aos oito anos
Resolução CNE/CEB nº 07 de Julho de 2010 – Dispõe sobre as diretrizes curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos
Parecer CNE/CEB nº 12/2010, de 18 de Outubro de 2010 – Define diretrizes operacionais para matrícula no Ensino Fundamental de Nove Anos e Educação Infantil
SEDUC
Documento da Política da Educação Básica do Pará, v. I II e III (2008 e 2009)
Política Estadual da Educação Infantil (2009)
Plano de Implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos (2009)
Resolução CEE nº 001/2010 – Dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará
Portaria de Nº 040 GAB/SEDUC, de 24 de Maio de 2010 – Institui a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos na Rede Estadual
Instrução Normativa 09 de 01 de Dezembro de 2010 – Dispõe sobre Normas Regulamentares para Implementação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos (1º ao 5º Ano), na Rede Estadual de Ensino
Professor
Entrevista das professoras sobre os discursos da materialização do Ensino Fundamental de Nove Anos na Perspectiva do Ciclo da Infância

Fonte: elaborado pela autora a partir dos documentos disponíveis no site do MEC, dos documentos da SEDUC e da entrevista com as professoras.

Lakatos & Marconi (1999), informam que a fonte de coleta de dados da pesquisa documental está restrita a documentos, escrito ou não. Ainda segundo as

⁶ Segundo Bakhtin (1997), entende-se por *corpus* ideológico a materialização dos discursos em diferentes gêneros discursivos, isto é, nas legislações, nos relatórios, entre outros.

autoras, entende-se que são documentos: arquivos públicos; publicação de parlamentares e administrativas estatísticas (senso); cartas, contratos, diários, autobiografia, relatos de visitas a instituições, relatos de viagens etc. Prosseguindo na mesma discussão, classificam como fontes de documentos oficiais: as leis, os ofícios, os relatórios, os anuários, as correspondências, os alvarás etc.

Além disso, a pesquisa documental exige critérios na análise das informações. Portanto,

é importante assegurar-se da qualidade de informação transmitida. Não se deve esquecer de verificar a procedência do documento[...]. Não se pode pensar em interpretar um texto, sem ter previamente uma boa ideia da identidade da pessoa que se expressa, de seus interesses e dos motivos que a levaram a escrever. Esse indivíduo fala em nome próprio, ou em nome de um grupo social, de uma instituição? Parece, efetivamente, bem mais difícil compreendermos os interesses (confessos, ou não) de um texto quando se ignora tudo sobre aquele ou aqueles que se manifestam, suas razões e as daqueles a quem eles se dirigem. (CELLARD, 2008, p. 3000, 3001).

Dessa maneira, na análise documental, é preciso considerar que nenhum documento é neutro. É preciso compreender o documento no contexto em que foi produzido. As palavras e as expressões contidas no documento são carregadas de significados, que variam no tempo e no espaço.

Assim, a pesquisa, no decorrer de todo o processo, foi subsidiada por estudo bibliográfico sobre Infância, Ciclo, Ensino Fundamental de Nove Anos, Discurso, pois, segundo Gil (1999), esse tipo de estudo permite ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente, devendo-se ficar atento às análises equivocadas, por meio de uma análise mais criteriosa das informações para descobrir possíveis incoerências ou contradições utilizando fontes diversas.

Para subsidiar o discurso sobre a materialização da proposta do Ensino Fundamental de Nove Anos na perspectiva do Ciclo da Infância, foi utilizada a entrevista semiestruturada que, segundo Lakatos e Marconi (1999), apresenta certo grau de estruturação que se guia por uma relação de pontos de interesses que o entrevistador vai explorando ao longo do seu curso. O entrevistador faz poucas perguntas e deixa o entrevistado falar livremente à medida que se refere às pautas assinaladas.

Levando-se em conta a orientação dos estudos dialógicos e enunciativos do discurso, caracteriza-se a entrevista enquanto dispositivo enunciativo, por meio do diálogo entre entrevistador e entrevistado, e o texto resultante se caracteriza como co-construção dos referidos atores. Dessa forma, a entrevista representa a alteridade da construção dialógica do objeto investigado. A esse respeito, o conceito bakhtiniano (1997) de *exotopia* é revelador da dimensão ética da problemática da alteridade no que concerne à criação tanto teórica quanto artística: é preciso situar o olhar do outro e devolver-lhe um ponto de vista (o do pesquisador) sobre o referido olhar. Essa é uma questão da ética em pesquisa, que pressupõe que não se anule a condição exotópica do entrevistador e do entrevistado, evitando-se, assim, confundir a ótica da pesquisa e a ótica do sujeito pesquisado, isto é, impedindo que venham a coincidir lugares que são essencialmente distintos. Nesse sentido, o tratamento dos dados ocorreu na interação entre os discursos analisados e as enunciações do investigador baseada na interação verbal que constituiu a natureza social do objeto investigado.

Para a análise dos dados, a estrutura do *corpus* ocorreu da seguinte maneira: a) Discursos dos documentos oficiais (Leis, Resoluções, Pareceres e relatórios); b) Discursos produzidos pelas professoras na entrevista acerca das propostas oficiais e a materialização na escola. Não obstante, destaca-se que foram analisados os documentos oficiais com objetivo de correlacionar os enunciados discursivos às impressões dos professores acerca do objeto de estudo. Para tanto, adotaram-se os seguintes procedimentos: a) identificação dos elementos descritos nos documentos oficiais e nos depoimentos das professoras sobre o objeto de pesquisa; b) Análise dos enunciados apresentados nos documentos articulando aos discursos dos professores de acordo com os objetivos da pesquisa.

2.1- O contexto da pesquisa

Conforme explicitado, considerou-se como contexto da pesquisa a Secretaria de Estado de Educação, o Ministério da Educação, e a escola como espaço da materialização da proposta do Ciclo da Infância. Nessa perspectiva, Gil (1999) afirma que o estudo de campo procura o aprofundamento das questões proposta, apresenta flexibilidade na construção da pesquisa, podendo o pesquisador reformular os objetivos ao longo do seu processo. Desse modo, a pesquisa de

campo não se reporta somente ao ato de ir à campo, mas fazer levantamento das produções, das características do objeto, levantar opiniões e determinar a natureza das relações entre o objeto de estudo e o contexto que o cerca.

Para tanto, a escolha do *Locus* da pesquisa ocorreu dentre o quantitativo de 625 escolas que estão vinculadas à Rede Estadual de Ensino e que atendem o Ensino Fundamental a partir dos anos iniciais, distribuídas em 38 municípios. Dessas escolas, até o ano de 2011, 252 atendiam o Ciclo da Infância I, que, segundo a organização da SEDUC, corresponde ao 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Esse fato ocorreu devido à Rede Estadual de Ensino ter instituído o Ensino Fundamental de Nove Anos, mas iniciou o processo de implantação com escolas que ofertaram o 1º ano e outras iniciaram com o 2º ano.

Em função da oferta de turmas do 1º ano, foram escolhidas duas escolas de duas USES localizadas no município de Ananindeua. A opção por escolas de USE se deu em virtude de sua abrangência quanto ao atendimento do Ciclo da Infância I na região metropolitana, uma vez que até 2011 existiam 151 escolas que ofertavam o Ciclo da Infância I, sendo que Ananindeua era um dos municípios com escolas com maior número de turmas neste ciclo. É importante destacar que a opção em escolher o Ciclo da Infância I ocorreu devido à implantação do Ensino Fundamental ser gradativa e, no momento da pesquisa, o Ciclo da infância II não estava completo. Também, usou-se como escolha uma USE que sinalizou um número significativo de escolas para atender as crianças a partir do 1º ano desde 2009 e outra que iniciou a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos com o 2º ano.

Para melhor compreensão e visualização dessa escolha, apresenta-se, seguir, um panorama da estrutura organizacional das USEs selecionadas, denominando-as de USE A e USE B.

Tabela 3: Estrutura organizacional das escolas da USE A.

Nº	Escolas só Anos iniciais
1	1º ao 5º ano- 492 alunos
2	1º ao 5º ano- 462 alunos
3	1º ao 5º ano- 263 alunos
4	1º ao 5º ano- 349 alunos
5	1º ao 5º ano- 335 alunos

Continua

Nº	Escolas Anos Iniciais e EJA
1	1º ao 5º ano - 408 alunos; EJA -111 alunos
2	1º ao 5º ano - 407 alunos; EJA -245 alunos
3	1º ao 5º ano – 226 alunos; EJA -35 alunos
4	1º ao 5º ano – 543 alunos; EJA -76 alunos
5	1º ao 5º ano – 270 alunos; EJA -306 alunos
Nº	Turmas Anos Finais e EJA
1	5ª a 8ª série – 617 alunos; EJA - 390 alunos
2	5ª a 8ª série - 319 alunos; EJA – 315 alunos
3	5ª a 8ª série – 259 alunos; EJA – 85 alunos
Nº	Turmas de anos Finais e Médio
1	5ª a 8ª série – 236 alunos; Médio- 871 alunos
2	5ª a 8ª série - 594 alunos; Médio- 561 alunos
3	5ª a 8ª série - 768 alunos; Médio- 43alunos; Médio EJA-494 alunos
4	5ª a 8ª série - 279 alunos; Médio- 604 alunos; Médio EJA-214 alunos
Nº	Escola só com Ensino Médio
1	Médio-750 alunos
2	Médio-1.509 alunos
Nº	E. E. E. F. Anexo Centro de Integração de Adolescente FUNCAP Feminino
1	13 alunas entre os Anos Finais, EJA do Ensino Fundamental e Ensino Médio.
Nº	E. E. E. F. Anexo Centro de Integração de Adolescente FUNCAP Masculino
1	211 alunos entre os Anos Iniciais, Finais e EJA do Ensino Fundamental
Total 21	13.686 alunos.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Site da SEDUC-PA. http://www.seduc.pa.gov.br/porta/escola/consulta_matricula/Relatorio. 2012.

A USE A, localiza-se na BR-316, no Município de Ananindeua, bairro centro. Administra 21 unidades escolar, sendo 19 escolas e 2 anexos vinculados à Fundação Criança Adolescente do Pará - FUNCAP, ou seja, ao Centro de Integração de Adolescentes Masculino (CIAM) e ao Centro de Integração de Adolescentes Feminino (CIAF). A USE abrangia as escolas estaduais localizadas nos bairros do Maguary, Distrito Industrial, Águas Brancas, Centro e Aurá.

Com relação ao quantitativo de escolas, 10 atendiam os anos iniciais, sendo 7 escolas só com anos iniciais e 3 com anos iniciais e EJA. Informa-se que, desde o ano de 2009, a USE A sinalizou as 10 escolas para atender as crianças do 1º ano e as mantém até o momento com os anos iniciais completos (1º ao 5º ano). Segundo as informações da tabela 2, existiam na USE A 13.686 alunos matriculados entre o Ensino Fundamental, a EJA e o Ensino Médio, sendo que desse total 3.775 são alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Percebeu-se que a USE A priorizou pela organização das escolas com enturmações das crianças somente desse nível de ensino, visto que todas as escolas que possuem anos iniciais não funcionam com outro nível de ensino no mesmo horário. Segundo informações das professoras, atualmente existe um cronograma de ações da USE para acompanhar o trabalho nas escolas, principalmente as que atendam os anos iniciais, com objetivo de contribuir com as especificidades do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Outro fator em destaque diz respeito aos anexos, os Centros de Recuperação de Adolescentes Masculino e Feminino, que no momento da coleta de dados ofertava atendimento escolar no CIAM para 211 adolescentes nos anos iniciais, finais e EJA do Ensino Fundamental, enquanto que no CIAF existia atendimento para 13 adolescentes nos anos finais e EJA do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

A partir dos dados, compreende-se que a maior incidência de infração ocorreu entre adolescente do sexo masculino em idade escolar a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental e não havia referência a matrícula no Ensino Médio. Em relação à privação de adolescente do sexo feminino, o índice é bem menor, com matrícula a partir dos anos finais do Ensino Fundamental e também do Ensino Médio.

No momento da coleta de dados, a USE estava composta por um Gestor, quatro Especialistas em Educação, responsáveis pelos planejamentos e acompanhamentos pedagógicos das escolas e dos programas do Governo Federal, um professor técnico, responsável pela manutenção da matrícula, uma professora técnica, responsável pela lotação e pelo censo escolar, três agentes administrativos, um agente de serviços gerais e uma professora da coordenação de Educação Especial, que tinha por dever articular as ações da Coordenação de Educação Especial junto às escolas da referida USE, além de acompanhar, quando necessário, o processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na escola.

Informa-se que o quadro de funcionários como especialista em educação foi ampliado a partir do ano de 2011, sendo que no decorrer do processo de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos as ações eram desenvolvidas

pelo Gestor, uma especialista em educação e um professor técnico, responsável pela manutenção da matrícula, da lotação e do censo escolar. Mesmo com o número reduzido de funcionários e ainda com limitações quanto às informações referentes ao funcionamento do novo sistema, a USE garantiu o acompanhamento nas escolas que ofertavam os anos iniciais; além disso, constava no relatório de ações realizado pelos especialistas em educação lotados na Diretoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental- DEINF, nos anos de 2008, 2009, 2010, reuniões com diretores, especialista em educação, da USE e das escolas.

Diante do quadro, por ora exposto, para a coleta de dados, referentes ao discurso de professoras, escolheu-se uma escola que trabalhava somente com os anos iniciais e cujas professoras concordaram em participar da pesquisa. Assim, antes de se apresentar as colaboradoras da pesquisa, é interessante a visualização de informações gerais referentes à escola, que se seguem no quadro abaixo.

Quadro 2: Estrutura organizacional da escola A

Organização das Turmas				
1° ano	2° ano	3° ano	4° ano	5° ano
2 Turmas com 50 alunos	3 turmas com 66 alunos	3 Turmas com 74 alunos	3 Turmas com 64 alunos	3 Turmas com 95 alunos
N° de professores	N° de dependência Física		Administração	Bairros atendidos
11 professores	7 salas de aulas; 1 biblioteca; 1 banheiro Masculino; 1 Feminino; 1 exclusivo para alunos dos 1° ano; 1 para os funcionários; 1 Deposito para merenda; 1 sala para direção e 1 para secretaria		1 diretora, Vice-diretora e 1 Especialista em Educação	Maguary, Saré, Curuçambá, Guajará, Distrito Industrial
Total de alunos: anos iniciais: 349				

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da entrevista realizada na escola.

Conforme a Diretora que estava representando a gestão da escola, esta foi fundada em 1971, mas ela não soube precisar exatamente o dia, o decreto, por motivo de não ter nem um documento que retratasse o fato. A escola está localizada em um bairro periférico, atendendo crianças de diferentes bairros como: Maguary, Distrito Industrial, Saré e Curuçambá, e desde a sua fundação ofertou os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A escola era de pequeno porte, sendo que toda a estrutura mantinha espaços reduzidos. As salas de aulas não permitiam a circulação das crianças, nem a

reorganização dos mobiliários. Dessa forma, só era possível uma única organização, enfileirados.

Depreende-se dos dados que a escola funcionava com o número de 349 alunos, sendo que as turmas do 1º ao 3º ano eram formadas respeitando o quantitativo máximo de alunos por turma, segundo o que determina a portaria 040/2010 do Gabinete SEDUC (1º ano no máximo 25 alunos e 2º e 3º anos no máximo 30 alunos).

Outro fator que é relevante destacar diz respeito à existência mínima de distorção idade/série. Aqueles que existiam eram oriundos do Ministério Público, Conselho Tutelar, em função do abandono familiar. Dessa forma, pode-se considerar isso como um fator positivo para o desenvolvimento do trabalho das professoras, mas é necessário, porém, olhar cuidadosamente essas práticas educativas à luz do contexto histórico onde são construídas, analisando as experiências das professoras, observando o que determina ou não o desenvolvimento das crianças. Diz-se que é preciso porque as práticas aqui não foram consideradas por não terem sido o objeto dessa investigação.

Informa-se que entre as ações projetadas para as escolas que ofertavam o 1º ano, a referida escola foi contemplada apenas com mobiliário, incompatível com o espaço da sala de aula e a construção de um banheiro específico para as crianças de seis anos e para aquelas com necessidades especiais.

Ainda sobre o contexto que subsidiou a pesquisa, apresentam-se os dados da USE B e da escola relacionada a esta USE.

Tabela 4: Estrutura organizacional das escolas da USE B

Nº	Escolas só Anos iniciais
1	1º ao 3º ano-133 alunos
2	3º ao 5º ano-173 alunos
3	1º ao 5º ano-315 alunos
4	1º ao 5º ano-272 alunos
Nº	Escolas Anos Iniciais e EJA
1	2º ao 5º ano-203 alunos e 155 alunos da EJA
2	1º ao 4º ano-185 alunos e 57 alunos da EJA
3	1º ao 5º ano-310 alunos e 191 alunos da EJA
4	2º ao 5º ano-258 alunos e 257 alunos da EJA
5	1º ao 5º ano-242 alunos e 75 alunos da EJA

Continua

Nº	Escolas Anos Iniciais e EJA
6	2º ao 5º ano-418 alunos e 196 alunos da EJA
Nº	Escolas Anos iniciais; Anos finais; EJA e Médio
1	5º ano- 27 alunos; 5ª a 8ª série-553 alunos; EJA- 432 alunos; Médio- 554 alunos
2	2º ao 5º ano- 153 alunos; 5ª a 8ª série-591 alunos; EJA- 310 alunos; Médio- 874 alunos
3	1º ao 5º ano- 519 alunos; 5ª a 8ª série-427 alunos; EJA- 286 alunos
Nº	Escolas de Anos Finais, Médio e EJA
1	5ª a 8ª-596 alunos; Médio-694 alunos; EJA-232 alunos
2	5ª a 8ª-729 alunos; Médio-801 alunos; EJA-312 alunos
3	5ª a 8ª-949 alunos; Médio-112 alunos; EJA-296 alunos
4	5ª a 8ª-452 alunos; Médio-117 alunos
5	5ª a 8ª-809 alunos; Médio-541 alunos; EJA-314 alunos
6	5ª a 8ª-489 alunos; Médio-356 alunos; EJA-429 alunos
Nº	Escolas de Ensino Médio e EJA
1	Médio 1.440 alunos; EJA -369 alunos
Nº	Escola só de Anos Finais
1	5ª a 8ª - 495 alunos
Total de Escolas Anos Iniciais= 13 com 3.208 alunos nos Anos Iniciais.	
Total de Alunos: 18.167	

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Site da SEDUC-PA http://www.seduc.pa.gov.br/porta/escola/consulta_matricula/RelatorioMatriculas.php. 2012.

A USE B se localiza em Ananindeua no bairro do Coqueiro, gerenciava 21 escolas, distribuídas nos bairros do PAAR, Coqueiro, Guajará e Icuí – Guajará. A USE era administrada por uma Gestora, tendo três agentes administrativos e uma professora responsável pelas questões pedagógicas. Tem-se informação de que a referida USE no ano implantação era composta por gestora, especialista em educação e agente administrativo, mas os acompanhamentos às escolas foram esporádicos.

A USE em questão, no ano de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, não sinalizou nenhuma escola para receber as crianças de seis anos no primeiro ano, iniciando o novo sistema com turmas do 2º ano. Somente em 2010, foram indicadas quatro escolas que ofertaram o 1º ano e, em 2011, mais três escolas. Não se tem informações sobre os motivos pelos quais a USE não apontou escolas para receber as crianças a partir do 1º ano.

Observou-se que, dentre as 21 escolas, 13 delas atendiam os anos iniciais; dessas, 7 ofertam o 1º ano. As escolas que ofertavam os anos iniciais estavam funcionando de maneira diversificada, isto é, 4 escolas funcionavam somente com os anos iniciais (entre estas, 1 só com o Ciclo da Infância I (1º ao 3ºano), 2 com

turmas do 1º ao 5º ano e 1 com turmas do 3º ao 5º ano); 4 funcionavam do 2º ao 5º ano, EJA, 5ª a 8ª série e Ensino Médio; 3 escolas funcionavam do 1º ao 5º ano, EJA, 5ª a 8ª série e Ensino Médio; 1 escola do 1º ao 4º ano, EJA, 5ª a 8ª série e Ensino Médio e 1 escola com 5º ano, EJA, 5ª a 8ª série e Ensino Médio. Diante dessa oferta, constava um total de 18.167 alunos vinculados às escolas administradas pela USE B, sendo que somente 3.208 alunos eram dos anos iniciais. Diferentemente da USE A, o número de alunos nos anos iniciais nas escolas que compõem a USE B é menor, mesmo esta tendo gerência sobre um maior número de escolas. Isso ocorreu devido a não oferta dos anos iniciais completos em todas as escolas.

Em relação à estrutura de organização e de funcionamento das turmas dos anos iniciais, buscaram-se informações junto à responsável pela USE B, mas não se obteve retorno. Desse modo, depreende-se que a não oferta do 1º ano em todas as escolas dos anos iniciais pode ocorrer por várias situações, dentre elas: a extinção gradativa dos anos iniciais; a falta de estrutura para atender a demanda de crianças; a falta de demanda de crianças nesta faixa etária nos bairros onde as referidas escolas estão inseridas, pela existência de escolas da Rede Municipal nos bairros.

No entanto, pelo formato da oferta de turmas, o mais viável é a extinção dos anos iniciais nas referidas escolas, uma vez que dentre o quantitativo de 13 escolas, 8 funcionavam com os anos iniciais incompletos, e deve existir demanda de crianças para esse nível de ensino, pois há oferta em escolas, juntamente com anos finais e Ensino Médio, além de que, entre as 21 escolas, a maioria possui turmas que atendem os anos iniciais.

É importante evidenciar que se tomou como referência apenas um quantitativo mínimo de escolas da Rede Estadual e, ainda assim, não se tem clareza das reais situações que levaram a esse tipo de funcionamento. Pode-se dizer que a descentralização foi importante quanto à organização, todavia, continua a centralização das ações, muitas vezes, no poder de alguém que desconhece os fatores relacionados à educação.

Dentre o contexto da USE B, escolheu-se aquela escola que funcionava com os anos iniciais completos e cujas professoras se disponibilizaram em participar da pesquisa. Antes, porém, de se apresentar os dados referentes às entrevistas

realizadas com as professoras dos três anos iniciais dessa escola, abaixo se apresenta a sua estrutura organizacional.

Quadro 3: Estrutura organizacional da escola B

Organização das Turmas				
1° ano	2° ano	3° ano	4° ano	5° ano
2 Turmas com 48 alunos	3 turmas com 40 alunos	3 Turmas com 77 alunos	2 Turmas com 58 alunos	3 Turmas com 89 alunos
N° de professores	N° de dependência Física		Administração	Bairros atendidos
12 Professores	7 salas de aulas; 1 banheiro Masculino/ Feminino; 1 Deposito para merenda; 1 sala para direção e 1 secretaria		1 Diretor, 1 Vice-diretora e 1 Especialista em Educação.	Coqueiro, Guajará, Distrito Industrial, Icuí Guajará e Paar
Total de alunos: anos iniciais: 311 e 6 Turmas de EJA com 191 alunos				

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados na entrevista.

Esta escola começou a funcionar como anexo no ano de 1980. Foi desmembrada e legitimada no dia 15/09/1989, por meio da portaria de nº 389/89-Gabinete/SEDUC. Localiza-se no bairro do Guajará, em Ananindeua, atendendo 311 alunos dos anos iniciais e 191 alunos da EJA, oriundos dos bairros do Coqueiro, Guajará, Icuí-Guajará e Paar. No momento da entrevista com as professoras, a escola era administrada por um diretor, sendo o trabalho pedagógico acompanhado por uma especialista em educação no horário da manhã e, à tarde, pela vice-diretora.

Em relação ao número de alunos, este é bem menor que os da escola A, por ter em seu interior turmas funcionando com um número baixo de alunos, como exemplo, as turmas de 2° ano que totalizavam 40 alunos, divididos em três turmas, não alcançando o mínimo estabelecido pela portaria 04/2010 Gabinete/SEDUC, que são 15 alunos por turma. Isso não quer dizer que não se deve atender a demanda de crianças abaixo do quantitativo estabelecido, uma vez que o Ensino Fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão requerê-lo, independente de preencher ou não o quantitativo de vagas estabelecido pelos Sistemas de Ensino, ou seja, o Estado deve viabilizar acesso à educação a todos aqueles que dela necessitam.

Assim como a escola A, na escola B, a distorção idade/série era mínima, e segundo informações do corpo pedagógico não existia nenhum fator social (alto índice de violência, pedofilia, entre outros) que exigia ações de intervenção; a

concentração do trabalho era voltada à prevenção por meio do desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem das crianças.

Quanto à estrutura, a escola também é considerada de pequeno porte, mas, diferentemente da escola A, as dependências de aulas eram amplas, permitindo a circulação das crianças, assim como a organização dos mobiliários para as crianças do 1º ano.

Com relação às ações projetadas para as escolas que ofertavam o 1º ano, a referida escola foi contemplada com mobiliário, com a construção de um banheiro específico para as crianças de seis anos e um parquinho. Então, nas duas escolas, os investimentos realizados foram em função do ingresso da criança de seis anos, mas limitaram-se às necessidades emergenciais.

Evidencia-se que na área educacional, luta-se, por um lado, pela garantia de direito à educação a todos, com a obrigatoriedade desde o início da educação básica, de outro lado, luta-se para que as políticas públicas se materializem e contemplem toda a diversidade cultural. Esses paradoxos com os quais se defrontam a escola e o profissional da educação leva à exigência de reflexões acerca da materialização das propostas que desconsideram as diferenças existentes dentro do espaço escolar. Não se trata simplesmente de introduzir na escola leis, mas fomentar discussões e ações que possibilitem o funcionamento da proposta na íntegra e de forma eficiente, ou seja, com as crianças tendo acesso mais cedo ao ensino, o que garante a sua permanência por um maior tempo na escola, e com o ensino de boa qualidade, refletido na sua aprendizagem e na construção de sua identidade.

2.2 - Colaboradoras da pesquisa

Para a obtenção dos dados referentes à materialização da proposta do Ensino Fundamental de Nove Anos no contexto escolar, foram entrevistadas seis professoras que trabalhavam no Ciclo da Infância I, sendo três da escola A e três da escola B. Além dessas, contou-se com a colaboração de duas Técnicas em Educação, para a obtenção de dados sobre a SEDUC. Informa-se que para resguardar a identidade das colaboradoras, por solicitação delas, foram-lhes atribuídos nomes fictícios.

A entrevista com as professoras da escola A ocorreu em dois momentos devido às interferências de outras pessoas durante a gravação do discurso das professoras. Na escola B, a entrevista foi realizada em um dia. Em seguida, as falas das professoras foram transcritas, retornando a elas para que verificassem se a transcrição estava de acordo com o que elas haviam falado, e se gostariam de alterar alguma colocação. Dentre as seis professoras, duas solicitaram que modificassem alguns termos que foram utilizados no ato da entrevista.

Quanto aos dados sobre o perfil das professoras/ colaboradoras da pesquisa fornecidos na entrevista, estes foram sistematizados de maneira geral, por escola, conforme ilustram os quadros a seguir.

Quadro 4 – Caracterização das Professoras da Escola A

Professora	Tempo de Serviço		Tempo no Ensino Fundamental	Tempo neste ciclo	Turma que Trabalha
Laís	29 anos		29 anos	4 anos	1° ano
Lara	21 anos		21 anos	4 anos	2° ano
Lívia	29 anos		29 anos	4 anos	3° ano
Professora	Tempo na Escola	Vínculo	Formação	Tempo de Formação	Experiência
Laís	27 anos	Efetivo	Magistério	Cursando	E. Fundamental
Lara	4 anos	Efetivo	Magistério/Pedagogia	8 anos	E. Infantil E. Fundamental
Lívia	29 anos	Efetivo	Magistério/Pedagogia	07 anos	E. Fundamental

Fonte: Elaborado pela autora a partir do *corpus* da entrevista.

De acordo com as informações expressas no quadro, nota-se que as referidas professoras possuem tempo de serviço aproximado, sendo que as professoras Laís e Lívia têm o mesmo tempo de serviço, e no momento da coleta de dados estavam aguardando o processo de aposentadoria; as mesmas sempre trabalharam no Ensino Fundamental na mesma escola. A professora Lara era a única que possuía experiência na Educação Infantil, sendo recorrente em seu discurso a relação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental.

Todas eram efetivas, com jornada de trabalho de 200 horas mensais, assumiam turmas do mesmo ano nos diferentes turnos. Tinham formação no curso normal magistério, sendo que as professoras Lara e Lívia cursaram Pedagogia, já tendo 7 e 8 anos de formação, respectivamente, e a professora Laís iniciou no ano de 2012 o curso de Licenciatura em Ciência da Religião pelo PARFOR- UEPA.

Dessa forma, a base para as atividades pedagógicas das referidas professoras, ao longo da carreira, foi o curso do magistério. Quanto à questão da formação e da experiência, as professoras enfatizaram bastante nos seus discursos sobre a relação (dessas: formação e experiência) com a proposta do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Seguindo as informações sobre as professoras colaboradoras da pesquisa, apresentam-se os dados sobre as professoras da escola B.

Quadro 5 - Caracterização das Professoras da Escola B

Professora	Tempo de Serviço	Tempo no Ensino Fundamental	Tempo neste ciclo	Turma que Trabalha	
Maria	9 anos	10 meses	10 meses	1° ano	
Marina	4 anos	4 anos	4 anos	2° ano	
Mara	8 anos	6 anos	4 anos	3° ano	
Professora	Tempo na Escola	Vínculo	Formação	Tempo de Formação	Experiência
Maria	10 meses	Temporária	Magistério; Pedagogia e Gestão Educacional	08 anos	Ed. infantil E. Fundamental
Marina	04 anos	Efetivo	Pedagogia e Gestão escolar	05 anos	E. Infantil E. Fundamental
Mara	04 anos	Efetivo	Pedagogia e Psicologia Escolar	08 anos	E. Infantil E. Fundamental E. Superior EJA

Fonte: Elaborado pela autora a partir da coleta de dados na entrevista.

Depreende-se dos dados que as professoras da escola B possuem tempo de serviço aproximado, sendo que as professoras Marina e Mara ingressaram na função de professoras na Rede Estadual no concurso 125 da SEDUC 2008. No entanto, já eram professoras em outra Rede de Ensino. A professora Maria era do 1° ano, temporária, ingressou na Rede Estadual no Ensino Fundamental em 2009 em outra escola, sendo que está lotada na escola *locus* da pesquisa desde 2011. Possui nove anos de experiência na Educação Infantil na Rede de Ensino Municipal de outra cidade.

Todas as professoras eram formadas em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará, sendo que as professoras Maria e Mara possuíam oito anos de formação e a professora Marina possuía cinco anos. Além disso, todas tinham pós-graduação *latu sensu*, assim como experiência como professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental, sendo que a professora Mara também tinha experiência no Ensino Superior e EJA.

Diferentemente das professoras da escola A, as da escola B iniciaram a função docente praticamente no mesmo período de ingresso na formação inicial. Dessa forma, a base para as atividades pedagógicas, segundo as professoras, foi o curso de Pedagogia. Outro aspecto relevante diz respeito à diferença de tempo de serviço entre as professoras: as da escola B estavam em início de carreira enquanto que as da escola A estavam em final de carreira.

Com relação às Técnicas em Educação, estas contribuíram com informações sobre o Centro de Ensino Básico (CEB), uma vez que os documentos escritos existentes, não continham as informações necessárias para compreender o funcionamento do CEB. Dessa forma, a escolha das duas Técnicas em Educação, ocorreu pelo fato de ambas terem participado da implantação e implementação do CEB. Quanto aos dados sobre as Técnicas/ colaboradoras da pesquisa, estes foram sistematizados de maneira geral, conforme quadros a seguir.

Quadro 6 - Caracterização das Técnicas da SEDUC

Técnica	Tempo de Serviço	Tempo no Ensino Fundamental	Ingresso no CEB	Local de Trabalho
Diva	23 Anos	23 Anos	1989	SEDUC/DEINF
Rosa	24 Anos	22 Anos	1994	SEDUC/DEINF

Fonte: Elaborado pela autora a partir da coleta de dados por meio de entrevista.

De acordo com as informações, Rosa ingressou na SEDUC no ano de 1989, vivenciando as discussões iniciais de implantação, e no momento da coleta de dados estava com 23 anos de exercício técnico, lotada na Diretoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Diva iniciou o acompanhamento do CEB nas escolas, e no ano de 1994 foi compor a equipe técnica do CEB na SEDUC e, posteriormente, veio a coordenar o projeto.

É importante frisar que o relato sobre o CEB só obteve êxito com a presença de ambas, uma vez que os documentos utilizados pertenciam às duas informantes, pois, segundo elas, em determinado Governo (não souberam precisar o Governo), muitos documentos que estavam na SEDUC foram extraviados. Quanto a isso, informa-se que é recorrente a prática de não se manter os registros por escrito da histórica da SEDUC, sendo que as fontes são na maioria orais. Este fator dificultou a coleta de dados para a pesquisa no que concerne às informações sobre os projetos de ensino experienciado pela SEDUC, seu organograma, entre outros.

Dessa forma, os documentos orais foram fundamentais, uma vez que os discursos das colaboradoras se entrecruzaram e, segundo Halbwachs (2004), certamente, se a impressão de um sujeito pode se apoiar não somente sobre a sua lembrança, mas também sobre a dos outros, a confiança na exatidão do enunciado será maior, como se uma mesma experiência fosse recomeçada, não somente pela mesma pessoa, mas por várias. Assim, compreende-se que cada informação individual foi reafirmada por meio do discurso coletivo.

2.3 – Pressupostos Teóricos para a análise dos dados

A análise do *corpus* se deu em uma perspectiva do discurso bakhtiniano, a partir de alguns aspectos do enunciado e da polifonia, por entender a complexidade que constituem as diferentes posições sobre o objeto investigado. É nesse sentido que Bakhtin (1981) afirma que as relações dialógicas estão intrinsecamente ligadas às múltiplas relações e interações socioideológicas, em que o sujeito vai-se constituindo discursivamente, assimilando vozes sociais.

Para compreender o discurso na perspectiva Bakhtiniana, fez-se uma breve trajetória da construção do pensamento de Bakhtin, baseada nas obras Bakhtin e o Círculo, da autora Beth Brait (2009); na Obra Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística, dos autores Morson e Emerson (2008) e da Obra Linguagem e Diálogos: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin, do autor Faraco (2009).

Brait (2009) relata que Mikhail Mikhailovitch Bakhtin, filósofo, historiador da cultura, estética e filologia, nasceu na Rússia, em 1895, e viveu o conturbado período da Revolução Russa, da possibilidade de uma nova sociedade e das impossibilidades ditadas pelo governo stalinista. Sua extensa obra é caracterizada por uma concepção dialógica da linguagem, da vida e dos sujeitos. Formou-se em Literatura Clássica e Filosofia na Universidade de Petrogrado, em 1918.

No período compreendido entre 1919 a 1929 funcionou o Círculo de Bakhtin. Tratava-se de um grupo de intelectuais russos, entre eles, Valentin Nikolaevich Valoschinov, o qual agregava diversos profissionais de áreas de estudos, tais como: arte, literatura, filosofia, biologia, linguística. Discutiam diversos temas, os quais envolviam a importância da Filosofia da Linguagem na psicologia, na filosofia e na poética. Nesse período, publicou seu primeiro ensaio, intitulado Arte e

responsabilidade. Investigava os atos éticos e estéticos para compreender a construção da estética.

Morson e Emerson (2008), relatam que de 1924 a 1932, Bakhtin direcionava seus estudos para a linguagem, não como os linguistas estruturais, os formalistas russos entendiam, mas, como uma forma de enunciar o discurso dialógico (direcionava seus estudos para a linguagem, não como os linguistas estruturais direcionavam; os formalistas russos a entendiam mais como uma forma de enunciar o discurso dialógico). Nessa perspectiva, a descoberta da palavra, particularmente da novelística, contribuiu para seus escritos sobre Dostoiévski, enfocando que o ato de falar torna o ato humano privilegiado.

Por seus escritos avançados para aquele período de extrema repressão, Bakhtin foi taxado de anarquista, sendo preso em 1930 e, posteriormente, exilado. Passou seis anos exilado no Cazaquistão. Proibido de lecionar nas escolas oficiais, e com a sua saúde debilitada, exerce diversas atividades externas ao meio acadêmico. Nesse período, o Círculo começou a se dispersar, mas Bakhtin continuou com seus estudos e produções.

Segundo Brait (2009), no período de 1936 a 1960, Bakhtin morou em Saransk, capital da República Autônoma de Mordóvia, atuando como professor de Literatura e alfabetizador. Foi obrigado a pedir demissão em 1937, indo morar em Savelovo, permanecendo até lá 1941, momento de muita dificuldade, mas produziu vários artigos, entre eles a primeira versão de sua tese de Doutorado, intitulada “Rabelais na História do Realismo”. De 1941 a 1945, momento da segunda Guerra, morou em Kimry trabalhando como professor em várias escolas. Em 1945, voltou a trabalhar no Instituto Pedagógico em Saransk, onde permaneceu até a sua aposentadoria. Somente em 1947 defendeu sua Tese no Instituto de Gorki de Literatura, em Moscou, recebendo o Título de Doutor apenas em 1952.

A partir de 1950, Bakhtin começou a ser reconhecido pelos seus escritos e passou a administrar a Cátedra de Literatura Russa e Estrangeira na Universidade de Saransk. Em 1963, seus escritos tomaram proporção e reconhecimento não mais por um ex-exilado, mas por um acadêmico estabelecido.

Em 1970, Bakhtin consagrou sua teoria na União Soviética, (re) produzindo seus escritos voltados ao dialogismo como uma ciência, aquela que considerava o diálogo como primordial nas relações construídas socialmente. Um dos últimos

ensaios de Bakhtin foi sobre a Humanidade na Cultura Contemporânea. Entre 1973 a 1975, com seu estado de saúde bem debilitado, escreveu sobre questões de Estrutura e de Estética: a teoria do romance, mas não consegue ver a publicação, pois morreu no início do ano de 1975.

Enfatiza-se que as produções de Bakhtin contribuíram para compreender que a lógica das relações dialógicas do Círculo de Bakhtin estava intrinsecamente ligada às múltiplas relações e interações socioideológicas, em que o sujeito vai-se constituindo discursivamente, assimilando vozes sociais. Para Faraco (2009, p.58 e 79),

o dialogismo das vozes sociais que é, em poucas palavras, a dinâmica, a relação dialógica estabelecida no encontro sociocultural dessas vozes que se dão em uma intrincada cadeia responsiva – “os enunciados, ao mesmo tempo em que respondem ao já dito (não há uma palavra que seja a primeira ou a última), provocam continuamente as mais diversas respostas”. Bakhtin foi, portanto muito além da filosofia das relações ideológicas criada por ele e por seu círculo e se pôs a sonhar com a possibilidade de um mundo radicalmente democrático, pluralista, de vozes eqüipolentes, em que, dizendo de modo simples, nenhum ser humano é reificado; nenhuma consciência é convertida em objeto de outra; nenhuma voz social se impõe como a última e definitiva palavra.

Para tanto, o autor infere que o mundo interior é, então, “uma arena povoada de vozes sociais em suas múltiplas relações de consonância e dissonâncias”. Sendo o sujeito um ser social, imerso em uma determinada cultura, todo enunciado expressa consigo o posicionamento do sujeito, daí compreender o porquê de o Círculo de Bakhtin enunciar que “não há enunciado neutro”, mas há, pode-se inferir, discursos reproduzidos inconscientemente.

Dessa forma, os discursos ocorrem por meio do entrelaçamento entre sujeito e objeto, baseando-se em uma síntese dialética inserida em um universo cultural e histórico. Para Faraco (2009), nessa concepção, a língua não pode ser entendida como se fosse um sistema abstrato de normas, haja vista que ela apresenta uma realidade extremamente dinâmica e viva diante das interações verbais dos interlocutores, estando, assim, em constante evolução.

Nesses termos, Bakhtin (1997) infere que o discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma. Quaisquer que sejam o volume, o conteúdo, a composição, os enunciados sempre possuem, como unidades da comunicação verbal, características estruturais que lhes são comuns, e, acima de tudo, fronteiras, claramente determinadas.

Além disso, Fiorin (2011) afirma que todo discurso é constituído a partir de outro discurso, é uma resposta, uma tomada de posição em relação a outro discurso. Isso significa que todo discurso é ocupado, atravessado, habitado pelo discurso do outro e, por isso, ele é constitutivamente heterogêneo. Assim, um discurso deixa ver seu direito e seu avesso. Nele, estão presentes pelo menos duas vozes: a que é afirmada e aquela em oposição à qual se constrói, deixando transparecer, explicitamente e/ou implicitamente, o contexto no qual se constituíram as ideologias, os significados e os sentidos.

Os escritos de Bakhtin sempre salientaram que o discurso era constituído por várias vozes, e o entrelaçamento de vozes foi denominado de Polifonia, que, segundo Alves (2006), é mediante o contexto dialógico que emergem múltiplas vozes que se entrecruzam - a polifonia. Bakhtin aborda o termo a partir da obra de Dostoiévski e o considera o criador do romance polifônico, gênero romanesco totalmente novo que mudou radicalmente a orientação da narrativa, destituindo as formas monológicas do romance europeu. Ainda, enfatiza-se que, nessa relação, Bakhtin percebeu três categorias: eu-para-mim - autopercepção (como me percebo, minha própria consciência), o eu-para-os-outros - a percepção dos outros (como apareço aos olhos dos outros) e o outro-para-mim - a percepção com relação ao outro (como percebo o outro).

Dessa forma, o processo polifônico se constrói por meio da relação entre o pensamento do eu e do outro, tomando-se uma posição ideológica de negação ou afirmação diante dos fatos. Além disso, pode-se considerar que a polifonia é compreendida

pela convivência e pela interação em um mesmo espaço do romance, de uma multiplicidade de vozes e consciência independentes e imiscíveis, vozes plenivalentes e consciências equipolentes, todas representantes de um determinado universo e marcados pelas peculiaridades desse universo. Essas vozes e consciências não são objetos do discurso do autor, são sujeitos de seus próprios discursos. A consciência da personagem é a consciência do outro, não se objetifica, não se torna objeto de consciência do autor, não se fecha, está sempre aberta à interação com a minha e com as outras consciências e só nessa interação revela e mantém sua individualidade. Essas vozes possuem independência excepcional na estrutura da obra, é como se soassem ao lado da palavra do outro, combinando-se com ela e com as vozes de outros personagens. (BEZERRA, p. 194, 195, 2010).

O autor acima reafirma que o caráter polifônico dos discursos ocorre por meio do diálogo entre o autor e o personagem, ou entre o eu e o outro, delimitando o

discurso entre a relação do narrador e da personagem, com compreensão de si e do outro.

O discurso se constrói por meio de significados e sentidos (sendo o significado os conceitos sobre os fatos, objetos; e o sentido o que é atribuído aos conceitos), entendidos na lógica bakhtiniana (2010) como um produto ideológico que faz parte de uma realidade social. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Os sentidos estão relacionados a vivências, a reflexos do sentido da existência; a vivência se dá na relação com o sentido que é atribuído ao objeto.

Para tanto, o discurso interior pode, igualmente, ser exteriorizado. Durante o processo de auto-explicação, o resultado da introspecção deve, obrigatoriamente, exprimir-se sob uma forma exterior, ou, em todo caso, aproximar-se o máximo possível do estado de expressão exterior. A introspecção, enquanto tal, segue uma orientação que vai do signo interior ao signo exterior. Por isso, a própria introspecção é dotada de um caráter expressivo. Ela constitui, para o indivíduo, a compreensão de seu próprio signo interior. É isso que a distingue da observação de um objeto ou de qualquer processo físico. A atividade mental não é visível nem pode ser percebida diretamente, mas, em compensação, é compreensível, o que significa que, durante o processo de auto-observação, a atividade mental é recolocada no contexto de outros signos compreensíveis.

Nessa lógica, a palavra é instrumento da consciência que acompanha e comenta todo ato ideológico (uma peça musical, um quadro, um ritual, um comportamento humano) e não pode operar sem a participação do discurso interior. Todas as manifestações da criação ideológica - todos os signos estão envoltos no discurso e não podem se materializar isoladamente.

Para Bakhtin (2011), em qualquer enunciado discursivo, quando estudado com mais profundidade, descobre-se toda uma série de palavras simi - ocultas e ocultas do outro, de diferentes graus de alteridade. Por isso, o enunciado é representado por ecos como que distantes e mal percebidos das alternâncias dos sujeitos dos discursos e pelas tonalidades dialógicas, enfraquecidas ao extremo pelos limites dos enunciados totalmente permeáveis à expressão do autor. O enunciado se verifica um fenômeno muito complexo e multiplanar se não o examinarmos isoladamente e só na relação com seu autor (o falante), mas como um

elo na cadeia da comunicação discursiva e da relação com outros enunciados a ele vinculados.

Além disso, o enunciado se configura como um elo numa cadeia complexa de outros enunciados, ou seja, está repleto de ecos de outros enunciados, respondendo a algo e antecipando um discurso-resposta não-dito, mas solicitado no direcionamento a um interlocutor (real ou virtual). O enunciado é, por conseguinte, um signo ideológico, dialógico, único, irrepetível e instaura-se diferentemente em cada interação.

Portanto, entende-se o discurso como uma prática social, veiculada sob várias formas de comunicação, construída a partir do contexto sócio histórico onde está inserida, com visão ampla e determinada do mundo que a cerca. Logo, todas as práticas típicas da linguagem se estabelecem por meio de um texto que é produto de atividade discursiva, marcado por discursos.

3 – Secretaria de Estado de Educação: do Centro de Ensino Básico ao Ensino Fundamental de Nove Anos.

O narrador conta o que ele extrai da experiência - sua própria ou aquela contada por outros. E, de volta, ele a torna experiência daqueles que ouvem a sua história.

Walter Benjamin

Para discorrer acerca do objeto de estudo, apontou-se a necessidade de se contextualizar o Ensino Fundamental na Rede Estadual de Ensino do Pará, no período de 1989 a 2011, uma vez que a SEDUC, no ano de 2010, instituiu a proposta do Ciclo da Infância para os anos iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos. Todavia, a Secretaria experienciou uma organização baseada na Política de Ciclo por meio do Projeto Centro Básico de Ensino – CEB no período de 1989 a 2004, experiência esta que contribuiu para a implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos na Rede Estadual de Ensino paraense.

Para tanto, apresenta-se uma caracterização da estrutura organizacional da SEDUC, seguido de reflexão sobre a política de ciclos, além de situar a experiência do Centro de Ensino Básico – CEB.

3.1 - Secretaria de Estado de educação: contexto organizacional.

A Secretaria de Estado de Educação foi criada por meio da lei de nº 400, de 30 de Agosto de 1951, órgão da administração direta do Estado. Ao longo desse percurso, tem-se informação de que a SEDUC passou por mudanças na sua estrutura organizacional em função das necessidades de cada época. A estrutura constituída na década de 1989 era da seguinte maneira:

Quadro 7: Organograma da SEDUC 1989

I - Nível de Assessoramento Superior	Divisão de lotação: Seção de lotação da capital; Seção de lotação do interior.
Gabinete Secretário de Educação	Divisão de Pagamento: Seção de pagamento da capital; Seção de pagamento do interior.
Assessoria de Planejamento	g-Centro de Treinamento de Recursos Humanos
Assessoria de Rede Física	Divisão de treinamento e Avaliação: Seção de Execução; Seção de Apoio Técnico.
II - Nível de Gerência superior	Divisão de Administração: Seção de Serviço Geral; Seção de Residência.
Diretoria de Suporte Administrativo	h-Departamento de Educação e Assistência ao Estudante
Diretoria de Recursos Humanos	Divisão de dinamização dos programas Assistenciais: Seção de Apoio ao Estudante; Seção de Acompanhamento e Avaliação; Seção de Laboratório Nutricional.
Diretoria de Assistência ao Estudante	Divisão de Nutrição Escolar
Diretoria de Ensino	i- Departamento de Aquisição e Distribuição
III - Nível de Atuação Programática e Operacional	Divisão de Programação e Atendimento ao Estudante: Seção de coletas de Dados; Seção de apoio Complementar; Seção de Entrega de Gênero.
a- Departamento de Adm. Patrimonial	Divisão de Recebimento e Armazenamento
Divisão de Patrimônio Mobiliário	j-Departamento de Ensino 1º Grau
Divisão de Patrimônio Imobiliário	Divisão de Avaliação – DIAVA: Seção de programas e projetos; Seção de unidade escolar.
b- Departamento de Adm. De Material	Divisão de Apoio – DIAPO: Seção técnica pedagógica; Seção técnica administrativa.
Divisão de Compras	Divisão de Currículo – DICUR
Divisão de Compras: Seção de Recebimento e Guarda; seção de distribuição de material.	l - Departamento de Ensino 2º Grau
c-Departamento de Apoio Operacional	Divisão de Apoio: Seção Técnico-Pedagógica; Seção Técnico Administrativa
Divisão de Serviços Gerais	Divisão de Currículo
Divisão de Informação e Documentação: Seção de Protocolo e Arquivo; Seção de comunicação e reprodução.	Divisão de Avaliação: seção de Programas e projetos; Seção de Unidade escolar.
Divisão de Transporte: Seção de Controle e Fiscalização; Seção de reparo de veículo.	m - Departamento de Inspeção e Documentação Escolar.
Divisão de Manutenção	Divisão de Inspeção: Seção de inspeção escolar; Seção de vida escolar.
d- Departamento de Execução Orçamentária e Financeira	Divisão de Documentação: Seção de autorização e registro; Seção de cadastro e documentação escolar.
Divisão de Orçamento: Seção de Execução Orçamentária; Seção de Acompanhamento.	n- Departamento de Ensino Supletivo
Divisão de Finanças: Seção de Execução Financeira; Seção de contas bancárias; Seção de pagamento.	Divisão de Cursos
Divisão de Prestação de Contas: Seção de Prestação de Contas Orçamentária; Seção de Prestação de Contas Extra-Orçamentária.	Divisão de Exames
e- Departamento de Adm. de Pessoal	o- Departamento Educacional de Atividade Física.
Divisão de Cadastro: Seção de cadastro da capital; Seção de cadastro do interior; Seção de Documentação e Informação.	Divisão Técnica Pedagógica: Seção de Planejamento e Coordenação de 1º grau Seção de Planejamento e Coordenação de 2º grau
Divisão de Registro e Movimentação de pessoal	Divisão Técnica Desportiva: Seção de Desporto Escolar Seção de Atividade Comunitária
Divisão de Legislação e Enquadramento	p - Departamento de Educação Especial
Divisão de Assistência ao Servidor	Divisão de Diagnóstico: Seção de triagem, avaliação e diagnóstico; Seção de Acompanhamento e apoio técnico.
f-Departamento de Suprimento de Pessoal	Divisão de Programas Educacionais

Fonte: Elaborado pela autora a partir do documento Regimento Interno da SEDUC de 1989.

Conforme quadro 7, o organograma da SEDUC foi criado por meio da Portaria de nº 206 de 1989 – Gabinete/SEDUC. Neste período, a SEDUC foi denominada de Secretaria de Estado de Educação, funcionando como Secretaria independente. Organizava-se por departamentos, divisões e seções. Os departamentos de ensino eram nominados conforme as nomenclaturas usadas nas legislações, como 1º e 2º graus, sendo que a partir de 1997 ela é reorganizada conforme as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB de 1996 com as mesmas diretorias, alterando os departamentos de 1º e 2º Graus para Ensino Fundamental e Médio. A Diretoria de Ensino (DEN), composta por três divisões, concentrava a maioria das ações na DICUR, subdividida em vários grupos que gerenciava os projetos e programas do Ministério da Educação e da própria SEDUC. Essa forma de organização concentrava todos os departamentos relacionados à Diretoria de Ensino em um mesmo espaço.

No ano de 2004, por meio do decreto de nº 1.078 de 22 de Julho, surge uma nova estrutura, sendo vinculada à Secretaria de Estado de Promoção Social, passando a ser Secretaria Executiva de Educação, conforme ilustra quadro abaixo:

Quadro 8: Organograma da SEDUC de 2004

Gabinete Secretário de Educação	Núcleo de Modernização Administrativa – NMA
Assessoria Política - ASPOL	Assistência e Planejamento – ASPLAN
Assessoria Jurídica - ASJUR	Núcleo de Licitação – NLIC
Assessoria de Comunicação - ASCOM	Núcleo de Contratos e Convênio-NCC
Ouvidoria	Núcleo de Fiscalização e Acompanhamento – NFA
Núcleo de Controle Interno - NCI	1-Diretoria Administrativa e Financeira – DAFI
1-Secretaria Adjunta de Ensino- SAEN	1-Coordenação de Recursos Humanos – CRH
Gabinete	1.1-Gerencia de Capacitação de Pessoal – GCAP
Assistência Técnica pedagógica - ASTEP Núcleo do Sistema do Senac - NSS	
Coordenação de Projetos Educacionais	1.2-Gerencia de controle de Folha de Pagamento – GCPOP
Coordenação de Educação Infantil e Ensino Fundamental - CEINF	1.3-Gerencia de Registro e Cadastro- GRC
Coordenação de Ensino Médio e Profissionalizante - CEMP	1.4-Gerencia de Assistência ao Servidor – GAS
Coordenação de Educação Especial- CEES	1.5-Gerencia de Valorização do servidor - GCVS
Coordenação de Educação Inclusiva- CEINC	2-Coordenação de Recursos Financeiros – CRF
Coordenação do Campo - CECAM	2.1-Gerencia de Planejamento orçamentário- GPO.
Coordenação de Tecnologia Aplicada à Educação - CTAE	2.2-Gerencia Executiva Orçamentária – GEO
Coordenação da Educação de Jovens e Adultos – EJA	2.3-Gerencia Executiva Financeira – GFIN
2-Secretaria Adjunta de Logística Escolar- SALE	2.4-Gerencia de Prestação de Contas- GPREC
Coordenação de Descentralização- CODES	3-Coordenação de Recursos Materiais – CRM
Assistência Técnica - ASTEC	3.1-Gerencia de Compras – GEC
Coordenação de Documentos Escolar - CODOE	3.2-Gerencia de Estoque – GCE
Diretoria Área Metropolitana – DAM/USES	3.3-Gerencia de Distribuição de Patrimônio e Mobiliário – GPAM
Coordenação de Apoio as Ilhas - CAI	4-Coordenação de Recursos Administrativo – CRA
Coordenação de Apoio ao Estudante - CAE	4.1-Gerencia de Serviço Gerais – GSG
Coordenação de Apoio Pedagógico - CAP	4.2-Gerencia de Arquivos e malotes – GAM
Coordenação Administrativa - CCA	4.3-Gerencia de Transporte – GTRAM
Diretoria do Interior – DIN-URES	2-Diretoria de Recursos Técnico e Imobiliário – DRTI
Coordenação de Integração Regional - COINTER	1-Coordenação de Recurso tecnológico e de Informação- CRTI.
3- Secretaria Adjunta de Gestão- SAGE	2- Coordenação de Recurso Imobiliário – CRI
Núcleo de Projetos Especiais- NPE	2.1-Gerencia de rede Física- GRF
Núcleo Jurídico - NJUR	2.2-Gerência de Patrimônio Imobiliário – GPI

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Decreto de N° 1.078 de 22 de Julho de 2004.

Informa-se que legalmente essa estrutura permanecia até o momento da pesquisa, mas, na Gestão do Partido do trabalhador - PT, especificamente no ano de 2008, foi proposto uma nova reorganização da SEDUC, principalmente relacionada à Secretaria de Ensino (conforme quadro abaixo), passando a funcionar de acordo com a proposta, porém, não foi legitimada devido ao não encaminhamento à Assembleia Legislativa.

Quadro 9: Organograma da SEDUC 2008

Secretaria de Estado de Educação- Gabinete Secretário de Educação	Secretaria Adjunta de Gestão- SAGE
Assessoria Política-ASPOL	Diretoria Administrativa Financeira – DAFI
Assessoria Jurídica-ASJUR	Diretoria de Tecnologia – DITEC
Assessoria de Comunicação- ASCOM	Coordenação de Recurso Humano – CRH
Ouvidoria	Coordenação de Descentralização – CODES
Secretaria Adjunta de Ensino- SAEN	Núcleo de Modernização Administrativa – NMA
Diretoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental - DEINF	Núcleo de Licitação – NLIC
Diretoria de Ensino Médio e Profissionalizante – DEMP	Núcleo de Contratos e Convênio-NCC
Diretoria de Ensino para a Diversidade, Inclusão e Cidadania - DEDIC	Secretaria Adjunta de Logística Escolar- SALE
Coordenação Promoção de Igualdade Racial - COPIR	Coordenação de Material e Patrimônio – CRM
Coordenação de Tecnologia Aplicada à Educação - CTAE	Coordenação de Apoio ao Estudante – CAE
Sistema Estadual de Biblioteca Escolares –SIEB	Unidade Seduc na Escola – USE
Coordenação do Campo - CECAM	20 USES Totalizando 280.544 alunos entre o Ensino Fundamental, Médios e Modalidades
Coordenação indígena - CEIND	Unidade Regional Seduc na Escola – URE
Coordenação da Educação de Jovens e Adultos - EJA	19 URES Totalizando 405.091 alunos Total Geral de alunos: 685.635 alunos
Coordenação do Meio Ambiente - CEAM	
Núcleo de planejamento e Avaliação – NUPAE	

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Site da SEDUC-PA, 2012. <http://www.seduc.pa.gov.br/portal/index.php?action=AreaInteresse.servicos&idarefa=28>.

A atual estrutura estava em processo de avaliação pelas três Secretarias que compõem a SEDUC, com objetivo de elaborar um quadro comparativo entre os organogramas de 1989 e 2004 com os seguintes objetivos:

1- Fazer a adequação das unidades administrativas não oficiais para a estrutura de 2004;

2- Promover a atualização dos cargos de chefia da SEDUC/SEDE e de gestores de USES e URES, junto à Coordenação de Recursos Humanos;

3- Reordenar os processos organizacionais de acordo com a estrutura oficial vigente (2004);

4- Verificar se a estrutura atual facilita o atendimento das necessidades educacionais do Estado.

Depois dessa avaliação, seria encaminhada à Assembleia Legislativa a proposta para legitimar o funcionamento da SEDUC.

Enfatiza-se que o organograma em funcionamento da SEDUC/SAEN contribui para direcionar as atividades de acordo com cada nível e modalidade de ensino, facilitando os encaminhamentos, mas, ao mesmo tempo, torna-se fragmentado pelo fato de o planejamento das ações, na maioria das vezes, não ser articulado. Como “exemplo”, tem-se a Educação de Jovens Adultos - EJA, modalidade vinculada ao Ensino Fundamental e Ensino Médio, que planeja e executa as atividades sem articulação com os níveis de ensino. Assim como, pode ocorrer de as diretorias de Ensino Fundamental e de Ensino Médio elaborarem seus projetos sem a devida atenção às especificidades de cada modalidade.

Com relação às Unidades da Seduc na Escola (USE) e Unidade Regional Seduc na Escola (URE), elas foram criadas para agregar determinado número de escolas em um polo, com o objetivo de descentralizar os serviços da SEDUC sede, e, segundo o regimento interno da Secretaria, tem como competência, entre outras: implementar a política educacional do Estado, no âmbito de sua área de abrangência; orientar as unidades escolares na elaboração das propostas pedagógicas, subsidiando-as na implantação, assessoramento, avaliação das ações, entre outros. As unidades estão organizadas conforme tabela abaixo:

Tabela 5: Estrutura organizacional das USES e URES

USE/SEDE	Nº DE ESCOLAS	Nº DE ALUNOS	URE/SEDE	Nº DE ESCOLAS	Nº DE MUN.	Nº DE ALUNOS
1 Belém	17+ 2 anexos	16.255	1 Bragança	63 + 2 anexo	5	26.488
2 Belém	22	16.845	2 Cametá	12	5	10.899
3 Belém	19 +1 anexo	14.457	3 Abaetetuba	42 + 6 anexos	6	45.627
4 Belém	18+ 1 anexo	12.704	4 Marabá	58+ 7 anexos	17	56.279
5 Belém	18	12.724	5 Santarém	39 + 8 anexos	3	34.865
6 Belém	11	9.736	6 Monte Alegre	8 + 3 anexos	3	6.186
7 Belém	15	11.938	7 Óbidos	21	7	17.057
8 Belém	18	12.505	8 Castanhal	57 + 2 anexo	9	40.553
9 Belém	18	18.561	9 Maracanã	25	3	8.844
10 Belém	23+ 1 anexo	17.035	10 Altamira	17 + 1 anexo	8	12.278
11 Belém	21	18.697	11 Stª Izabel PA	51 + 4 anexos	9	24.134

Continua

USE/SEDE	Nº DE ESCOLAS	Nº DE ALUNOS	URE/SEDE	Nº DE ESCOLAS	Nº DE MUN.	Nº DE ALUNOS
12 Belém	13+ 4 anexo	11.732	12 Itaituba	13 + 3 anexos	6	9.061
13 Belém	16+ 1 anexo	14.048	13 Breves	15+ 1 anexo	8	10.613
14 Ananindeua	19+ 2 Anexos	13.674	14 Capanema	69+ 2 anexos	11	30.178
15 Ananindeua	20+ 1 anexo	18.163	15 Conceição A	28+ 7 anexos	15	22.341
16 Ananindeua	20	14.296	16 Tucuruí	10+ 4 anexos	5	11.821
17 Ananindeua	18	12.578	17 Capitão Poço	29+ 5 anexos	3	8.955
18 Ananindeua	18+ 1 anexo	11.970	18 Mãe do Rio	23+ 10 anexos	7	16.167
19 Marituba	12+ 1 anexo	7.154	19 Belém	-	-	-
20 Mosqueiro	22	15.472	20 Ilhas	25	8	13.564
Total 358 + 15 anexos		Total 281.301		605 + 65 anexos	143	405.091

Total de Escolas do Ensino Fundamental/ Anos iniciais = 625

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados do Site da SEDUC, 2012. http://www.seduc.pa.gov.br/porta/escola/consulta_matricula/Relatorio.

Conforme tabela acima, a SEDUC dispõe de 20 USES que abrangem a Região Metropolitana, com o quantitativo de 1.043 escolas, sendo que dentre essas existiam 80 anexos⁷, distribuídas em cinco municípios, a saber: Belém (com 14 USES), Ananindeua (5 USES), Marituba (1 USE) administrando também, escolas em Benevides e Santa Bárbara. Quanto as 19 URES, estas possuem a localização da Sede em um município que tenha melhores condições de infraestrutura, acesso ao transporte, à energia, à internet, para agregar escolas de determinado número de município que geograficamente ficam mais viáveis à aproximação da URE.

No âmbito político educacional, convém enfatizar que a SEDUC desde a década de 1980 tem como base de funcionamento a Política Educacional dos partidos como o PMDB e PSDB, uma vez que, à frente do Governo do Estado do Pará, estiveram Hélio da Mota Gueiros (1986-1989), perpassando pela gestão de Jader Barbalho (1990-1994), de Almir Gabriel (1995-1998/1999-2002) e de Simão Jatene (2003-2006). Isso também esteve presente nas representações da política educacional no cenário nacional, haja vista que

durante a nova república, assume o poder José Sarney, passando o comando do MEC para a ala mais conservadora. O MEC esteve sob controle da linha política do PFL, sendo comandado respectivamente por Marco Maciel (15/03/85 a 14/02/86), Jorge Bornhausen (14/02/86 a 05/10/87), Hugo Napoleão (03/11/87 a 16/01/89) e Carlos Sant'anna (03/11/87 a 16/01/89). Essa distribuição de cargos mudou os rumos do que seria o curso mais natural da nova república em termos de política educacional. Nesta época, alguns governos estaduais e determinadas

⁷Entende-se por anexo a extensão de escolas para outros espaços destinados a atender a demanda de alunos que não tiveram matrículas efetivada nas escolas principalmente por falta de espaço, ou outras situações adversas. Isso demonstra a grande necessidade de construção e ou ampliação das escolas nas localidades que existe demanda reprimidas de alunos.

secretarias municipais de educação estavam encerrando um ciclo de experiências entusiasmadas com as possibilidades de democracia como alavanca da educação. A maior parte dessas iniciativas tinha sido levada adiante pelo PMDB, mas ao ceder espaço para o PFL, ocorreu o afastamento dos intelectuais dos cargos executivos. O PSDB iniciou a construção de sua equipe em educação neste contexto, como um partido da política planejada por intelectuais, tentando disfarçar sua tendência tecnocrata. Assim, a partir de 1985, ao contrário do que se presumia que poderia acontecer, no âmbito federal, iniciou-se um período de letargia das discussões em torno da ampliação de uma política educacional mais ousada, condizente com as necessidades de nossas mazelas. (GHIRALDELLI, 2009, p.168 e 169).

Nesses termos, a educação sempre esteve em função dos conhecimentos teóricos pautados nos mecanismos econômicos que nem sempre consideravam as relações sociais, nas quais a luta por poder esteve no ápice dos planos de governo. Com relação à SEDUC, esta, no decorrer do tempo, também foi marcada por projetos que não tiveram sustentabilidade para garantia efetiva do direito à educação.

As constantes lutas sociais e a crítica à forma como se conduziam as questões sociais, políticas e econômicas no Brasil, constituiu importante fator nas eleições que elegeram Luís Inácio da Silva - Lula à presidência da república.

Quanto ao Governo de Lula,

as políticas educacionais do governo Lula nos seus dois mandatos podem ser caracterizadas por políticas ambivalentes que apresentam rupturas (como a instituição do FUNDEB, como um fundo de financiamento que cobre a educação básica- compreendendo suas três etapas, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, defesa do Ministério da Educação em relação à regulamentação do piso nacional salarial dos professores de educação básica no Brasil) e permanências em relação às políticas anteriores. Ao mesmo tempo em que se assiste, na matéria educativa, à tentativa de resgate de direito e garantias estabelecidas na Constituição Federal de 1988, adotam-se políticas que estabelecem nexos entre a elevação dos padrões de desempenho educativo e a crescente competitividade internacional (a referência ao IDEB justificada nos padrões de desempenho educacional dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico-OCDE é um exemplo). (OLIVEIRA, 2009, p.208).

Enfatiza-se que a política educacional consolidada pautava-se nos discursos sobre a articulação entre Governo e Sociedade Civil, no sentido de tornar efetiva a educação para crianças, jovens e adultos em prol da valorização do cidadão brasileiro. Segundo Ghiradelli (2009), os discursos no âmbito educacional consistiam em Todos pela Educação, em que o MEC terminou adotando, o que até pouco tempo o PT considerava como a última das ideias que poderia endossar em termos educacionais, a pedagogia empresarial - todos pela educação.

O Estado do Pará no período de 2007 a 2010, pela primeira vez, foi assumido por representante do Partido dos Trabalhadores, Ana Júlia Carepa. O lema da política educacional era **Educação Pública com qualidade Social para Todos**, por meio da proposta da gestão democrática. O Governo de Ana Júlia, a princípio, foi marcado por projetos, principalmente referente à educação. Entre os projetos, destaca-se o concurso público para o cargo de Professor e Técnico em Educação, que tinha grande defasagem e a construção do Plano de Cargo, Carreira e Salários, aprovado (Lei N° 7.442, de 2 de julho de 2010), mas, não foi efetivado nessa Gestão. O Governo também foi marcado pela falta de continuidade nos projetos, como o caso da gestão da SEDUC que, no decorrer de quatro anos, teve cinco representantes, com instabilidade e descontinuidade das ações.

A partir de 2011, o Estado do Pará novamente é assumido pelo Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB, representado por Simão Jatene. Sendo a SEDUC vinculada à Secretaria Especial de Promoção Social, a qual, além da SEDUC, agregava a Secretaria de Estado de Cultura - SECULT, a Secretaria de Estado de Esporte e Lazer- SEEL, a Universidade do Estado do Pará - UEPA, o Instituto de Arte do Pará - IAP, a Fundação Cultural do Pará Tancredo Neves - CENTUR, a Fundação Carlos Gomes, a Fundação Curro Velho e a Fundação Amazônia Paraense de Amparo à Pesquisa - FAPESPA. Tem como atribuição coordenar e integrar todas as intervenções governamentais, formulando políticas direcionadas à dinamização da educação, da cultura, do esporte e do lazer.

No decorrer deste marco temporal, a SEDUC ofertou os três níveis de Ensino da Educação Básica, sendo que, a partir de 2007, a Secretaria repassou o atendimento da Educação infantil para a Rede Municipal. No entanto, ainda existiam nove unidades de Educação que atendem crianças de 0 a 5 anos.

A Secretaria ainda organizou seu Sistema de Ensino Fundamental por meio da seriação, sendo que, no ano de 1989, a SEDUC criou o projeto intitulado Centro Básico de Ensino - CEB, baseado nas políticas educacionais em Ciclo, com objetivo de diminuir o índice de repetência e de evasão na Rede Estadual. Neste sentido, é oportuno discorrer sobre aspectos da política de ciclo no Brasil.

3.2- Política de Ciclos: influências para a implantação do CEB

É relevante destacar que, no decorrer do contexto histórico, estabeleceram-se diferentes nomenclaturas para as proposições de organização da Escola em Ciclos, consoante o estudo de Krug (2006), Perrenoud (2004) e Mainardes (1997).

Nessa ótica, os estudos de Krug (2006) versam sobre Ciclo de Formação, com origem na França, em meados de 1936, sustentado pela reforma francesa Langevin - Wallon, de 1945, que visava a um projeto de reforma, que deveria constituir um primeiro passo para a inovação pedagógica de ensino secundário, vinculada à reforma de princípios e de estruturas de Ensino. No entanto, a proposta não chegou a ser aprovada, além de que as classes novas acabaram sendo implementadas de forma fragmentada, representando apenas uma correção pedagógica, sem o espírito global de reforma.

A autora afirma que os Ciclos de Formação constituíam uma nova concepção de escola para o Ensino Fundamental à medida que encaravam a aprendizagem como um direito da cidadania, com agrupamento, no qual crianças e adolescentes são reunidos pelas suas fases de formação: infância (6 a 8 anos); pré-adolescência (9 a 11 anos) e adolescência (12 a 14 anos). As professoras e professores formam coletivos por ciclo, sendo que a responsabilidade pela aprendizagem no ciclo é sempre compartilhada por um grupo de docentes e não mais por professores ou professoras, individualmente.

Desse modo, o Ciclo de Formação se caracteriza pela organização das classes escolares por agrupamento de educando, em determinada faixa etária, respeitando o desenvolvimento de cada um. Pode-se afirmar que a proposta de Ciclo de Formação visa a contribuir, entre outros aspectos, para o processo educativo, com modificação no processo avaliativo, no currículo, nas estruturas dos espaços escolares, no trabalho docente. No entanto, em seu surgimento, já apresentou dificuldade de concretização. Assim, possivelmente, em outras tentativas, se não existir investimento no processo de concretização, a proposta não se tornará viável.

Perrenoud (2004) também discute o Ciclo, só que na perspectiva da aprendizagem. Para tanto, afirma que o conceito de Ciclo de Aprendizagem está longe de ser uma definição estável. Um ciclo de aprendizagem poderia, a rigor, não

passar de uma expressão em moda para designar um ciclo de estudos. Os ciclos de aprendizagem criam uma nova proposta pedagógica, mas não conseguem romper com a lógica dos degraus anuais. Nesse sentido,

quase nada muda na organização do trabalho, nos programas, nas práticas de ensino-aprendizagem, nas progressões, na avaliação; fala-se de ciclos plurianuais, os textos oficiais são escritos nessa linguagem, porém, na prática, operam as mesmas categorias mentais, cada um mantém sua turma e trabalha com um horizonte anual [...] em certos casos, pratica-se até a reprovação dentro de um ciclo.(PERRENOUD,2004,p.12).

Dessa forma, a concepção do contexto educacional e político em que são implantadas várias iniciativas de introdução de ciclos como sistema escolar, embora cogite a possibilidade de reverter o modo de conduzir as práticas pedagógicas na escola, envolvendo os diversos segmentos, não dão subsídio para tangenciar o propósito de promover mudanças nas estruturas do ensino. Nesse sentido, compreende-se que a opção por esta organização requer não somente o pensar a proposta, mas garantir sua equidade social.

Neste campo, Mainardes (2007), a partir dos estudos de Bernstein (1990), define que o ciclo de aprendizagem tem por objetivo ampliar o tempo para a aprendizagem. O ciclo valoriza métodos de ensino em que os alunos são mais ativos e autorregulados. Nos ciclos de aprendizagem, a organização dos grupos e a promoção dos alunos baseiam-se na idade. Geralmente, os programas de ciclos de aprendizagem não apresentam propostas que possam provocar ruptura no que se refere ao currículo, à avaliação, à metodologia e à organização.

No que concerne à prática de ciclo como organização de sistema, Mainardes (1997) enfatiza que, no Brasil, o termo “ciclo” já aparecia na Reforma Francisco Campos (Década de 1930) e na reforma Capanema (lei orgânica do ensino 1942/1946) e era utilizado para designar o agrupamento dos anos de estudo. Além disso, o autor afirma que, ao longo dos séculos, iniciaram-se diversas propostas, constituindo-se da seguinte forma: no período de 1918/1921, foi implantada a proposta de promoção em massa, com o objetivo de reduzir as taxas de reprovação e promover todos os alunos por não ter vagas no ensino primário; em 1950, estabeleceu-se a promoção automática, para reduzir a reprovação, aumentar o número de vagas e estabelecer padrões da organização escolar; de 1958 à 1984, a

experiência se deu para promover a não retenção, eliminar a reprovação, pelo menos nos primeiros anos.

Nessas décadas, alguns Estados como Rio Grande Sul, Distrito Federal, Minas Gerais, São Paulo e Santa Catarina, iniciaram o trabalho pedagógico a partir da proposta de ensino em ciclo, com objetivo de diminuir os índices de evasão e de repetência e priorizar a não retenção. No entanto, o Brasil passava por um período de grande repressão militar, banindo qualquer iniciativa que fosse contrário ao instituído. Evidentemente, os efeitos não foram os que se esperavam, muito pelo contrário, houve prejuízos de real monta para a educação, para o ensino e, principalmente, para a população em idade escolar, especialmente o de baixa renda. O termo “ciclo”, como forma de designar políticas de não reprovação, surgiu a partir de 1984, com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) na Rede Estadual de Ensino de São Paulo.

Então, a partir de 1984, o Brasil inicia a experiência com o Ciclo Básico de Alfabetização - CBA, que objetivava reduzir as taxas de reprovação, oferecer mais tempo para a aprendizagem, democratizar a escola e o acesso ao conhecimento. Nesse período, alguns estados implantaram o Ciclo Básico de Alfabetização, baseado na proposta da Rede Estadual de São Paulo. Segundo Mainardes (1997), o Ciclo Básico foi adotado em Minas Gerais (1985), Pará (1987), Paraná (1988), Goiás (1988) e Rio de Janeiro (1993).

Por essa lógica, o Estado do Pará foi um dos pioneiros na implantação do CBA. Esta organização de ensino no Pará ocorreu na Rede Municipal de Belém em 1987, abrangendo as séries iniciais do Ensino Fundamental, com objetivo igual às demais experiências, reduzir o fracasso escolar, provocado pelo alto índice de reprovação e de evasão escolar.

Neste período, a SEDUC também iniciou as discussões sobre essa nova configuração do sistema de ensino, sendo que em 1989 instituiu o Projeto intitulado Centro Básico de Ensino - CEB que consistiu na proposta pedagógica em ciclo para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Após dez anos da implantação do CBA, precisamente em 1997, a Secretaria Municipal de Belém desenvolveu a proposta da escola cabana⁸, baseada na política de Ciclo de Formação, onde primava pela participação popular na intenção de potencializar a escola como espaço eficiente na construção e socialização de conhecimento.

Nessa perspectiva, a proposta para a educação visava à flexibilização do currículo, à efetivação da escola democrática e, principalmente, a garantia do acesso e da permanência do educando no espaço escolar. No entanto,

a ruptura entre seriação e ciclos teve alguns equívocos [...] de certa forma, camufla a seriação e impede a necessária compreensão do ciclo de formação, enquanto ciclos contínuos de aprendizagem. A escola continua relacionando os anos dos ciclos às séries da escola graduada conseqüentemente, reproduzindo em algumas situações a retenção dos alunos, desconsiderando o processo de continuidade e ou prosseguimento de estudo até onde conseguirem chegar à sua trajetória de acordo com seu ritmo de aprendizagem. (SANTOS, 2003, p.91).

Dessa forma, a proposição política e social estabelecida no contexto sócio-histórico toma proporção com foco na vida escolar, sendo esta entrelaçada pelas relações sociais, nas quais ainda vigora o modo de educação submissa ao controle social, não conseguindo romper com as estruturas de poder que percorre ao longo da história.

3.3 - Rede Estadual de Ensino: a experiência do Centro de Ensino Básico – CEB.

Considerando as informações contidas na subseção 3.2, pode-se afirmar que o projeto foi planejado na época em que o país estava saindo de um governo regido pela opressão, pelo autoritarismo, com o discurso da instituição da democracia, mas as ações eram imbuídas de resquícios militares. Por causa do autoritarismo e da centralização das ações do poder estatal brasileiro, a descentralização da ação pública se mostrava desafiadora, uma vez que caracterizava o sentido da democracia.

⁸ Consta no Caderno de Educação nº 1 (1999) que a Escola Cabana expressava uma concepção política de educação, sintonizada com o projeto de emancipação das classes populares, pautada nos princípios da inclusão social e de construção da cidadania, tendo como princípios: a democratização do acesso e da permanência com sucesso; a gestão democrática do sistema municipal dos educadores; a valorização profissional dos educadores; a qualidade social da educação.

Então, no ano de 1989, a SEDUC implantou o projeto Centro Básico de Ensino, sendo este legitimado somente em 1990 pelo Parecer 286/90 e pela Resolução 337 de 13/09/90 do Conselho Estadual de Educação. O projeto CBE funcionou no período de 1989 à aproximadamente 2004, visto que a SEDUC nunca o extinguiu oficialmente, além de que, no período da pesquisa, não existia registro de escola que funcionasse como CEB. O projeto foi instituído no Governo de Hélio da Mota Gueiros (1987-1990), perpassando pela gestão de Jader Barbalho (1991-1994) e de Almir Gabriel (1995-1998/1999/2003). Nesses termos, o projeto foi desenvolvido a partir de influência da política dos partidos que estavam na gestão governamental.

O Projeto CEB estava vinculado à Diretoria de Ensino, especificamente à Divisão de Currículo (DICUR), que era subdividida em vários grupos e gerenciava os projetos e os programas do Ministério da Educação e da própria SEDUC, entre eles o CEB. Nesta divisão, existiam 54 técnicos em educação designados para acompanhar o desenvolvimento do CEB.

Consta no documento de implantação do CEB (1988), que este surgiu como espaço destinado à implantação de uma experiência pedagógica em nível de um projeto especial voltado à alfabetização, devido à existência de um número de crianças que a cada ano concluíam o período letivo sem ter conseguido aprender a ler, a escrever e a contar. Além disso, as taxas de reprovação na 1ª e 2ª séries eram as mais elevadas no Ensino de 1º grau. No Pará, em 1987, enquanto 26,42% eram reprovados no 1º grau, esta taxa na 1ª e 2ª série era de 53,12%.

O projeto CEB na sua implantação teve como área de abrangência 15 municípios, sendo previsto 40 centros na capital e 40 no interior, distribuídos em 600 salas, com 1.200 turmas, atingindo 36.000 alunos. Os critérios adotados para a instalação na capital e no interior foram à localização e demanda de reprovação na 1ª e 2ª série nos dois últimos anos anteriores.

Em termos de espaço físico, um CEB poderia ser um espaço escolar, convivendo com outras séries normalmente desenvolvidas, ou se constituía em um espaço escolar destinado a esta experiência. Registram-se nos documentos que todos os centros instalados receberam adequação de espaço, de mobiliário, de recursos pedagógicos e de formação para professores.

A Secretaria de Estado de Educação implantou os Centros de Ensino na capital e no interior, com a finalidade de propiciar à criança iniciante, do pré-escolar, da alfabetização, oriundos do lar (dentro e fora da faixa etária regular) e aos reprovados, um ambiente adequado ao desenvolvimento de um ensino de qualidade, incluindo carga horária maior, alimentação, lazer e atividades culturais. A SEDUC esperava melhorar o rendimento das crianças da 1ª e 2ª séries desenvolvendo o processo de alfabetização em dois anos, valorizando as diversas etapas de aprendizagem das crianças. Em função desses objetivos, também proporcionaria aos professores meios que lhe possibilitassem um desempenho à altura do que deles era exigido para um trabalho eficaz.

Os Centros de Ensino tinha como proposta, a reorganização da escola que começava por transformar a 1ª e 2ª séries do 1º grau no Ciclo Básico de Alfabetização – CBA. Caracteriza-se por ser um processo contínuo de aprendizagem correspondendo em princípio por essas duas primeiras séries, com características específicas, à medida que eliminava a promoção no final do 1º ano letivo. Para tanto, organizou as séries iniciais nos espaços que funcionavam os Centros em CBI (1ª e 2ª séries) e CBII (3ª e 4ª séries), com o período de duração de dois anos cada ciclo. Nessa estrutura, permitia-se a reprovação no último período de cada ciclo.

Segundo o documento de orientação do CEB versão II (1991), a proposta não se limitava a uma simples aglutinação da 1ª e 2ª séries (CEBI) e 3ª e 4ª séries (CEB II), mas consistia no repensar os objetivos e o significado desses processos, que envolvia o aluno nesses primeiros anos de escolarização. Além disso, objetivava a minimizar o alto índice de evasão e de repetência do Ensino Fundamental, assegurando ao aluno condições satisfatórias e significativas de aprendizagem, bem como garantindo seu sucesso, sua progressão e sua permanência com sucesso na escola.

Na proposta, evidenciou-se que a maior preocupação em instalar os Centros era a melhoria da qualidade do ensino, que deveria garantir o acesso e a permanência da criança na escola. Para isso, deveria:

- garantir a aquisição da leitura e da escrita e o desenvolvimento de diferentes formas de expressão;

- assegurar condições satisfatórias de aprendizagem e de tempo para que se efetive o processo de alfabetização, respeitando o ritmo de aprendizagem dos alunos e suas características socioculturais;
- proporcionar conhecimentos e habilidades necessárias à continuidade do processo escolar, nas diferentes áreas do currículo;
- oportunizar um redirecionamento da prática educativa e um atendimento de melhor qualidade à rede pública de ensino.

Nessa organização, a proposta para a avaliação era de caráter diagnóstico, contínuo e construtivo, cujo registro deveria ser efetuado em documentos específicos, na forma de apreciação sobre o desenvolvimento do aluno e parecer conclusivo, em substituição às notas convencionais do ensino regular. Ao final de cada bimestre, o professor deveria registrar em lugar apropriado da ficha descritiva sua apreciação a respeito do desempenho global do aluno. Além disso, no final de dois anos, o professor deveria registrar o parecer conclusivo salientando as possibilidades de continuidade de estudos.

No ano de 1994, a Coordenação do CEB encaminhou à Diretoria de Ensino um relatório de uma avaliação dos CEBs que ainda estavam funcionando, conforme fragmentos das falas das Técnicas em Educação,

dessa avaliação, participaram 57 centros, 47 diretoras, 79 técnicos, 630 docentes e 12 agentes de secretarias. Entre os diversos posicionamentos em relação à estrutura, o mais enfatizado foi a falta de material de consumo e impresso. Além disso, nesse ano, apenas 35 escolas funcionavam com o CEB, sendo 10 na região metropolitana e 25 distribuídas nos municípios de Barcarena, Salinópolis, Santa Maria do Pará, Inhangapi, Vigia, Santarém, Capitão-Poço e Colares. (DIVA)

Na implantação do projeto, a SEDUC proporcionou às unidades escolares reforma na rede física, material de consumo e permanente, mobiliário escolar, condições de trabalho ao professor. Nos anos seguintes, não continuaram na sua totalidade, interferindo no desenvolvimento do trabalho docente. Isso gerou descontentamento e descrédito pelo projeto. (ROSA).

Constata-se que no período de 5 anos, o funcionamento dos CEBs estava comprometido pela falta de acompanhamento e investimentos por parte do Governo. Além das dificuldades pontuadas, existiam aquelas referentes à ausência de assessoramento e de formação para os professores que atuavam nos CEBs, considerando as especificidades metodológicas e de avaliação.

Consta ainda nos relatos das técnicas,

em 2004, a coordenação do projeto estava aguardando um posicionamento da SEDUC em resposta aos resultados apresentados em uma pesquisa (por amostragem) do rendimento dos alunos, na qual ficou comprovada que o CEB não atingiu integralmente os resultados esperados na tocante à redução da evasão e da repetência.(ROSA).

Desde 1995 o projeto não recebia recurso federal para custear as despesas das ações, conseqüentemente, o Estado não alocou os recursos necessários para o funcionamento da proposta. (DIVA).

Entende-se que a iniciativa da SEDUC se fundamentou nos argumentos que se instalaram no Brasil com critérios político-educacionais pautados na ruptura da escola seriada. Buscava-se proporcionar a melhoria da educação, no entanto, a instituição do Projeto CEB primou pelo funcionamento sem o devido investimento, com implicações administrativas, organizacionais e pedagógicas.

Essa foi mais uma experiência que fracassou em virtude da descontinuidade nos projetos de Governo. As intenções para melhorar a educação na Rede Estadual não se constituíram por meio de política pública educacional, mas em função de projeto limitado a determinado número de escolas, com questões pontuais, sem considerar que tais questões estavam entrelaçadas a outros fatores que influenciam o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, é preciso compreender que a implementação de mudanças educacionais dessa natureza não acontece simplesmente pela aplicação de projetos desarticulados, mas exige o comprometimento dos sistemas educacionais a equidade das políticas. Entretanto, evidencia-se que a proposta do CEB ocorreu em um momento histórico em que o desafio que se apresentava consistia em garantir a continuidade de um regime democrático, o que passava também pelo investimento na educação para a transformação da cultura política brasileira, fortemente marcada pelo autoritarismo. Dessa forma, a instituição do Ciclo Básico na Rede Estadual de Ensino tem sua origem na revisão da função social da escola e, conseqüentemente, da prática educativa desenvolvida nas escolas na época de 1º grau.

Também, enfatiza-se a existência de um marco temporal bem próximo entre as ações da SEDUC, voltadas à implementação do CEB, e as discussões nacionais quanto à implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, uma vez que se tem registro do funcionamento do CEB até o ano de 2004, e o MEC/CNE/CEB estavam no momento de elaboração de documentos que posteriormente subsidiaram a implantação do novo sistema de Ensino Fundamental no Brasil.

Além disso, a partir de 2005, a SEDUC também iniciou as discussões sobre a obrigatoriedade do ensino com nove anos de duração, e pode-se afirmar que a proposta de organização do CEB em CBI e CBII, com retenção no final de cada ciclo, apresentou forte influência para a organização dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos, em Ciclo da Infância I e II. Desse modo, a experiência do projeto CEB esteve presente nas elaborações dos documentos da SEDUC, sem as devidas referências, uma vez que não se encontrou relatos sobre o projeto nas propostas da Rede Estadual de Ensino.

4 - Ensino Fundamental de Nove Anos: da obrigatoriedade à implantação na Rede Estadual de Ensino.

O objetivo desta seção é apresentar um panorama das principais ações para a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos. De modo mais específico as iniciativas do Ministério da Educação – MEC, da Câmara de Educação Básica- CEB e do Conselho Nacional de Educação - CNE sobre a ampliação do tempo escolar de oito para nove anos no Ensino Fundamental, o processo realizado pela SEDUC para a implantação e implementação da ampliação do tempo e os reflexos da implantação na oferta de matrículas para os anos iniciais do Fundamental no período de 2009 a 2011 no Estado do Pará. Dentro deste panorama, destaca-se as diretrizes do MEC e da SEDUC por entender que são elas que subsidiam e referendam o trabalho pedagógico nas escolas.

Neste sentido, a relevância das discussões sobre tais questões substanciam o entendimento do movimento de ampliação e a materialidade no contexto escolar, confirmando, assim, a importância social, política e cultural das ações à medida que trazem contribuições teórico-metodológicas para subsidiar a implantação de políticas públicas educacionais.

4.1 – Planejamento Nacional e Estadual para a Implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Para a instituição do Ensino Fundamental de Nove Anos o MEC e a SEDUC estabeleceram metas nos seus Planos Plurianuais - PPA⁹ para o período de 2008 a 2011. Em relação ao MEC, entre as metas estabelecidas para o respectivo período, constava o prazo para a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos em todas as Redes de Ensino no Brasil até o ano de 2010. Para efetivar a ação, o Governo Federal apresentou no PPA as seguintes prioridades relacionadas à educação, conforme ilustra a tabela abaixo:

⁹ O PPA-instrumento de planejamento público, organizado por programas de acordo com cada órgão.

Tabela 6: Metas do Plano Plurianual do Governo Federal relacionadas à Educação e Cultura.

Itens	Metas até 2011
Alfabetização (alfabetizados atendidos)	6,0 milhões
Rede de Ensino Profissional e Tecnológico (novas escolas)	150
Criação de Educação Profissional a Distância no Ensino Médio (alunos beneficiados)	400 mil
Rede Federal de Ensino Superior (vagas criadas)	330 mil
Pontos de Cultura Implantados	1.085

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados do Plano Plurianual do Governo Federal 2008-2011. MEC 2012.

A partir dessas prioridades, o Presidente na época Luiz Inácio Lula da Silva, definiu três pilares para a educação no seu Plano de Governo para o segundo mandato representados com a seguinte frase: “O nome do meu segundo mandato será desenvolvimento. Desenvolvimento com “distribuição de renda e educação de qualidade”. A intenção era consolidar, no Brasil, um novo modelo de desenvolvimento que fosse economicamente próspero ambientalmente sustentável e socialmente justo. A consolidação desse modelo passaria por afirmar prioridades nacionais na área social, em especial na educação, e por conduzir políticas que, para além da manutenção da estabilidade econômica, elevassem a sociedade a um novo padrão de crescimento com a distribuição da riqueza.

Os três pilares estavam organizados em torno de três agendas prioritárias: o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e a Agenda Social. A partir das agendas, o Governo Federal organizou um conjunto de programas e ações para a educação distribuídos em dez objetivos, entre eles, destaca-se o terceiro, segundo o qual se deve propiciar o acesso da população brasileira à educação e ao conhecimento com equidade, qualidade e valorização da diversidade.

Observou-se que não existia nos três pilares nenhum programa ou ação específica para a ampliação do tempo no Ensino Fundamental, embora o terceiro objetivo, acredita-se, traduziu as intenções do Governo Federal para a educação brasileira quando assume o compromisso de garantir acesso a todos. No entanto, trata-se de um discurso retórico, uma vez que ao longo da história da educação, tal

enunciada tem se propagado, e, ainda assim, existe uma significativa população de crianças, jovens e adultos fora da escola.

No entanto, segundo Oliveira (2009), o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, atuou como o grande mobilizador de forças internas e externas ao Estado. Considerando que legitimamente a responsabilidade com a Educação Básica é prioritariamente dos Estados e Municípios cabendo a União a ação supletiva, o MEC procurou promover uma política nacional de condução e orientação da Educação Básica, envolvendo, além dos Estados e Municípios, setores da sociedade civil, instaurando, em certa medida, seu papel de protagonista na definição das políticas educativas em âmbito nacional, que havia se esmaecido pelas reformas ocorridas na década passada.

A ideia de que a melhoria da Educação Básica é compromisso de todos e que só se efetiva com o envolvimento de todos os segmentos da sociedade é recorrente nas políticas educacionais a partir dos anos 1990, fundamentada no discurso que a escola pública necessita do apoio de todos os segmentos sociais para cumprir seu papel de educar. Insiste-se em um discurso que evoca práticas de envolvimento e responsabilização social, como se estivesse nas mãos de cada cidadão, em particular, o poder de melhorar o mundo, melhorar a educação, quando se sabe que a sonhada melhoria educacional depende da combinação de fatores intra e extraescolares.

Na perspectiva bakhtiniana (1981), pode-se dizer que o significado do discurso do Governo Federal se construiu dentro de um determinado espaço sem o real envolvimento dos participantes da ação, sem a confrontação dos diferentes atores sociais, desconsiderando a palavra como um conjunto de sentidos e significados que se correlacionam no ato dialógico.

Neste sentido, enfatiza-se que os processos desenvolvidos para a inclusão social, bem como o de desenvolvimento sustentável do País são inviáveis sem a universalização da educação e que seja de qualidade. Assim sendo, elevar a qualidade da educação nacional é estratégico e urgente, de modo a garantir o acesso e a permanência da população infanto-juvenil e dos adultos à educação.

Quanto a SEDUC, esta elaborou seu PPA, com ações para serem implementadas durante o quadriênio 2008-2011, organizadas por meio de

programas para cada nível de Ensino. Entre seus objetivos está a avaliação anual dos programas que constitui a gestão de cada secretaria.

Dessa forma, no relatório de avaliação do PPA (2011), consta que o planejamento das ações para a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos deveriam ser inseridas no âmbito de quatro programas finalísticos: Educação Pública de Qualidade Pará Todos; Universidade Pública com Qualidade; Qualificação da Infraestrutura da Rede Escolar Estadual; Pará Minha Terra, Minha Escola, Minha Paz. No entanto, as ações referentes ao Ensino Fundamental aparecerem no Programa Educação Pública de Qualidade para Todos, que congregava as principais ações relacionadas à funcionalidade do Sistema Educacional do Estado, com objetivo de promover educação pública de qualidade para todos. As atividades foram projetadas de acordo com cada nível de ensino e de projetos considerados prioritários para o período do PPA para atender alunos e profissionais da educação.

Observou-se no relatório de avaliação que em 2011 foram aplicados no Programa Educação Pública de Qualidade para Todos recursos no valor de R\$1,49 bilhão, correspondente a 88,9% do valor previsto para o exercício, que foi de R\$1,67 bilhão. Além das informações sobre o investimento financeiro constam também informações sobre as metas físicas relacionadas ao Ensino Fundamental, segundo tabela a seguir:

Tabela 7: Meta Física do Programa Educação Pública de Qualidade para Todos relacionado ao Ensino Fundamental.

Ação	Produto/Unidade de Medida	Meta Física		
		PPA	Executado	% de Execução
Implementação do Ensino Fundamental	Aluno Atendido (Un)	265.497	258.737	97,5

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados do Relatório de Avaliação do Plano Plurianual do Governo do Estado do Pará 2008-2011.

Embora o relatório informasse sobre o investimento financeiro e as metas, não deixava claro que ações seriam implementadas na ampliação do Ensino Fundamental, fazia apenas referência à merenda escolar. Ainda assim, convém afirmar, que mesmo os recursos destinados à merenda escolar retirados do quantitativo de R\$1,49 bilhão não seriam suficientes para as reais necessidades das

escolas, que certamente não desenvolve uma boa educação oferecendo somente merenda escolar.

Verificou-se também que existiam dados referentes à ampliação do Ensino Fundamental no Programa Qualificação da Infraestrutura da Rede Escolar Estadual, com o objetivo de qualificar os espaços da rede escolar estadual, a partir da construção, da ampliação, da reforma e da adequação de espaços físicos, a ampliação da oferta de vagas na educação básica e ao atendimento eficiente e eficaz da comunidade, aliás, condições indispensáveis à qualidade da melhoria da educação escolar. Segundo o relatório, em 2011 foram efetivamente aplicados neste Programa, recursos no valor de R\$ 63,79 milhões, correspondente a 68,7% do valor previsto para o exercício de 2008 a 2011, que foi de R\$ 92,73 milhões.

No que se refere às novas unidades escolares, estavam previstas no Programa a construção de 36 unidades, das quais 23 foram iniciadas em 2011, sendo 10 escolas para educação profissional e tecnológica, 09 escolas indígenas, 02 escolas de Ensino Fundamental e Médio. Todavia, somente estas duas últimas escolas foram finalizadas.

A partir dos dados, compreende-se que os investimentos destinados à ampliação do Ensino Fundamental relativos ao melhoramento dos espaços físicos não contemplaram as escolas deste nível de ensino, visto que foi aplicado o mínimo de capital, condição não cumprida pelo Estado de acordo com a normatização nacional - Parecer nº 18 de 2007 da Câmara Nacional de Educação Básica - CNB e do Conselho Nacional de Educação - CNE que define que Estados, Municípios, Distrito Federal e a Rede Privada de Ensino deveriam providenciar o atendimento das necessidades de recursos humanos (docentes e de apoio), bem como as de espaço, materiais didáticos, mobiliário e equipamentos, todos contabilizados como despesas com manutenção para o desenvolvimento da ampliação do Ensino Fundamental.

Além disso, o MEC (2005) enfatizou que uma questão essencial para a ampliação do Ensino Fundamental era a organização da escola que incluía as crianças de seis anos de idade. Para recebê-las, necessitava reorganizar a estrutura física, a gestão, os espaços pedagógicos, os tempos, os materiais didático-pedagógicos, os conteúdos, as metodologias, os objetivos, o mobiliário, o

planejamento e a avaliação, de modo que as crianças fossem inseridas e acolhidas num ambiente propício ao seu desenvolvimento formativo. Convém enfatizar que esta modificação técnico-administrativa, física e pedagógica precisava ser realizada nas escolas administradas pela Rede Estadual de Ensino do Pará, posto que 847 escolas atendiam o Ensino Fundamental e 655 ofertava os anos iniciais.

Para tanto, consta no Plano de Implantação da Rede Estadual (2009) que para o biênio 2009/2010, a SEDUC planejou organizar e adaptar os espaços para receber as crianças de seis anos de idade. Estes espaços seriam organizados de forma a possibilitar o desenvolvimento de seus processos formadores e, para tamanho desafio, a escola precisaria de um ambiente pedagógico favorável a estimular a aprendizagem das crianças e que permitisse a elas a interação com o contexto social. Para tanto, os materiais que foram solicitados inicialmente para equipar as escolas, necessários para o início da implantação, estão descritos na tabela abaixo. A compra foi realizada para atender todas as escolas com a oferta do 1º ano, no entanto, houve dificuldade para realizar a entrega: em parte das escolas que iniciariam com 1º ano em 2009, a entrega aconteceu com bastante atraso e ainda em 2011, 86 escolas não tinham recebido o mobiliário.

Tabela 8: Mobiliários para as escolas ofertantes do 1º ano.

DESCRIÇÃO DO MOBILIÁRIO	CÓDIGO	QUANT.
Conjunto trapézio	9646	10.000
Conjunto professor	9646	200
Estante de compensado.	9646	200
Estante em aço 3 prateleiras	9646	200
Armário em fórmica 2 portas, 3 prateleira	9646	200
Mesa central	9646	1.667
Conjunto refeitório	9646	200

Fonte: Gerencia de Patrimônio e Materiais - GPAM- Plano de Implantação 2010.

Compreende-se que os investimentos realizados nas escolas ocorreram em função do atendimento imediato e para suprir as demandas emergenciais. Em relação ao investimento, Saveli (2008) considera que a ampliação exige, além de equipamentos e mudanças físicas, que as secretarias de ensino invistam, também,

na formação inicial e continuada dos professores, na revisão de carga horária, entre outras.

Dessa forma, o planejamento quer de ordem federal, quer de ordem estadual, não apresentaram clareza quanto aos investimentos necessários à implantação do novo sistema, além de não serem realizadas as adequações quanto ao espaço físico, ao mobiliário etc., antes da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos. Neste sentido, especificamente em relação à SEDUC, a sua voz traduz o que para Bakhtin (1981) seria o desejo de tornar seu discurso materializado, mas não ofereceu condições necessárias, mantendo-se como um elemento abstrato da intenção discursiva em seu todo. A própria SEDUC, como tal, é, em certo grau, uma respondente, pois não foi o primeiro locutor que enunciou a proposta para o Ensino Fundamental de Nove, ela utilizou os discursos anteriores, emanantes do MEC, cujo próprio enunciado estava vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, reafirma seus princípios com eles), mantendo-se no discurso.

Para que as intenções relativas à ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos não permaneçam no campo dos discursos, é necessário que o poder público assegure a instituição de políticas públicas que rompam com paradigmas reprodutores da fragmentação educacional, revendo as formas de instituir a política educacional, visto que a mudança interfere diretamente na maneira de conduzir o processo ora estabelecido.

4.2- MEC e SEDUC: diretrizes para o Ensino Fundamental de Nove Anos.

Nesta subseção são apresentadas as diretrizes para a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos no território nacional, com um quadro significativo de leis, pareceres e resoluções que amparam a sua instituição no Brasil, conforme ilustra o quadro abaixo. Ressalta-se, porém, que nem todos os documentos aqui referenciados foram objeto de análise desta pesquisa.

Quadro 10: Leis¹⁰ no cenário nacional

Lei no 4.024, de 20 de dezembro de 1961 – Estabelece 04 anos de Ensino Fundamental;
Acordo Punta Del Leste e Santiago – compromisso de estabelecer 06 anos para o Ensino Fundamental até 1970;
Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 – Obrigatoriedade do Ensino Fundamental de 08 anos;
Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece o mínimo de oito anos de escolarização no Ensino Fundamental, o que possibilita uma duração maior, portanto admite a matrícula no Ensino Fundamental de 09 anos;
Lei no 10.172, de 09 de janeiro de 2001 – Aprovou o Plano Nacional de Educação/PNE. O Ensino Fundamental de 09 anos se tornou meta progressiva da educação nacional;
Lei no 11.114, de 16 de maio de 2005 – Modifica a LDB 9394/96 nos artigos 6º, 30, 32 e 87, tornando obrigatória a matrícula das crianças de 06 anos de idade no Ensino Fundamental;
Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006 – Amplia o Ensino Fundamental para 09 anos de duração e ratifica a matrícula de crianças de 06 anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas de ensino, até 2010.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos oficiais disponíveis no site do MEC.2011

Para consolidar o Ensino Fundamental, foram criadas as leis acima, ressaltando que a maioria no século XX, e ainda assim, isso não garantiu o acesso a todas as crianças à educação. Segundo a Sinopse Estatística da Educação Básica, MEC/INEP 2009, o perfil seletivo da escola brasileira havia atenuado com a expansão do acesso às diferentes etapas da escolaridade. Entre os 52,6 milhões de alunos da Educação Básica, cerca de 66,4% estavam no Ensino Fundamental, o que correspondia a 35 milhões de estudantes, incluídos entre eles os da Educação Especial e os da Educação de Jovens e Adultos.

As referidas leis tratam de regras comuns quanto à ampliação do tempo de escolarização do Ensino Fundamental para as esferas de poder, seja ela municipal, estadual ou federal. Dentre as orientações, constavam aquelas referentes à reorganização da estrutura da Educação Básica em função da ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos. Elas foram oriundas das orientações contidas nos Pareceres dos relatores do CNE/CEB, conforme a seguir:

¹⁰ Ver BRASIL. Agência Nacional de Águas: Manual de redação e de atos oficiais. Brasília: ANA, SGE, CDOC, 2005.

Quadro 11: Pareceres no cenário nacional.

Parecer CNE/CEB nº 24/2004, de 15 de setembro de 2004 – (reexaminado pelo Parecer 6/2005): Mostra estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.
Parecer CNE/CEB nº 18/2005, de 15 de setembro de 2005 – orientações para a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei no 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Arts. 6º, 32 e 87 da Lei no 9.394/1996.
Parecer CNE/CEB nº 06/2005, de 08 de junho de 2005 – Estabelece que os Sistemas de Ensino deverão fixar as condições para a matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental quanto à idade cronológica: que tenham seis anos completos ou que venham a completar no início do ano letivo
Parecer CNE/CEB nº 39/2006, de 08 de agosto de 2006 – Apresenta uma consulta sobre situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental;
Parecer CNE/CEB nº 41/2006, de 09 de agosto de 2006 – Faz consulta sobre interpretação correta das alterações promovidas na Lei 9.394/96 pelas recentes Leis no 11.114/2005 e no 11.274/2006;
Parecer CNE/CEB nº 45/2006, de 07 de dezembro de 2006 – Faz uma consulta referente à interpretação da Lei Federal no 11.274, de 06/02/2006, que amplia a duração do Ensino Fundamental para nove anos, e quanto à forma de trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental;
Parecer CNE/CEB nº 05/2007, de 1º de fevereiro de 2007 - (reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 7/2007) – consulta com base nas Leis 11.114/2005 e 11.274/2006, que tratam do Ensino Fundamental de nove anos e da matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental;
Parecer CNE/CEB nº 07/2007, de 19 de abril de 2007 - (reexame do Parecer CNE/CEB nº 5/2007) – Trata da consulta com base nas Leis 11.114/2005 e 11.274/2006, que se referem ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental;
Parecer CNE/CEB nº 04/2008, de 20 de fevereiro de 2008 - Trata de princípios e normas sobre os aspectos controvertidos ou inadequados dos procedimentos pedagógicos recomendados para a faixa etária dos seis aos oito anos;
Parecer CNE/CEB nº 22/2009, de 09 de Dezembro de 2009 - Define diretrizes operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos.
Parecer CNE/CEB nº 39/2006, de 08 de agosto de 2006 – Apresenta uma consulta sobre situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental;
Parecer CNE/CEB nº 11/2010, de 07 de Julho de 2010 Dispõe sobre as diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos.
Parecer CNE/CEB nº 12/2010, de 18 de Outubro de 2010 Define diretrizes operacionais para matrícula no Ensino Fundamental de Nove Anos e Educação Infantil.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos oficiais disponíveis no site do MEC 2011.

A Secretária de Educação Básica e o Conselho Nacional de Educação homologaram os pareceres acima, com considerações acerca das mudanças pedagógicas referentes, dentre outros aspectos, à Educação Infantil, à avaliação, ao ingresso da criança de seis anos, à alfabetização e ao letramento, à data corte, todas questões, relacionadas ao processo de ampliação do tempo de oito para nove anos. A Câmara de Educação Básica, por sua vez, fez inúmeras observações/restrições/ponderações, por meio de Pareceres, sobre a ampliação e uma das maiores preocupações foi quanto ao tratamento pedagógico a ser oferecido às crianças nos três anos iniciais de escolarização, uma vez que estes anos são

considerados fundamentais para processo de alfabetização e letramento das crianças. Além disso, o CNE/CEB para complementar e/ou esclarecer os dispositivos das leis e dos pareceres definiram normas, diretrizes nacionais, por meio de resoluções, de acordo com o quadro abaixo:

Quadro12: Resoluções no cenário nacional

Resolução CNE/CEB nº 03/2005, de 03 de agosto de 2005 – Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração
Resolução CNE/CEB Nº 01, de 14 de Janeiro de 2010 - Define diretrizes operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos.
Resolução CNE/CEB nº 06, de 20 de Outubro de 2010 Define diretrizes operacionais para matrícula no Ensino Fundamental de Nove Anos e Educação Infantil.
Resolução CNE/CEB nº 04, de 13 de Julho de 2010 Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
Resolução CNE/CEB nº 07, de 14 de Dezembro de 2010 Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos oficiais disponíveis no site do MEC. 2011.

A partir dos preceitos legais, o Presidente da CEB/CNE, no uso de suas atribuições legais, e em conformidade com os pareceres e leis definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais e as normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo. Além da continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica.

Quanto aos aspectos legais a Secretaria de Estado de Educação do Pará, no uso de sua autonomia e em conformidade com as diretrizes do MEC e do Conselho Estadual de Educação - CEE elaborou os seguintes documentos:

Quadro 13: Os preceitos legais no cenário estadual

Resolução CEE nº 001/2010 – Dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará.
Portaria de Nº 040 GAB/SEDUC, de 24 de Maio de 2010 - Institui a implantação do Ensino Fundamental de Nove anos na Rede Estadual.
Instrução Normativa 09 de 01 de Dezembro de 2010 - dispõe sobre Normas Regulamentares para Implementação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos (1º ao 5º Anos), na Rede Estadual de Ensino.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos oficiais da SEDUC. 2010

Os documentos normativos de âmbito interno tinham a finalidade de consubstanciar deliberação de natureza administrativa. Tratavam de atos relativos à institucionalização de políticas, diretrizes, planos, projetos e normas de procedimentos sobre a organização e ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Percebe-se que as bases legais criadas para o Ensino Fundamental de Nove Anos foram construídas ao longo das décadas com o objetivo de assegurar as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, garantir o acesso e permanência na escola com qualidade. No entanto, cabe questionar: como tais orientações ou definições foram interpretadas e/ou se os municípios e estados tinham conhecimentos de todas as informações?

Com base nas experiências vivenciadas nos encontros de formação promovidos pela SEDUC, os professores, gestores, secretários de educação estavam em processo de (re) conhecimento das leis destinadas ao Ensino Fundamental de Nove Anos. Dessa forma, os discursos sobre a ampliação eram variados, entre eles, estava o entendimento de que somente mudaria a nomenclatura de série para ano, acréscimo de um ano no final do Ensino fundamental, entre outros.

Quanto à discussão relacionada à ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos existem registros dos encontros realizados pelo Governo Federal para fomentar o diálogo referente ao novo sistema com a participação de representantes de todos os Estados, conforme explicitados abaixo:

1- Relatório Preliminar da Secretaria de Educação Básica (2004), consta que esses encontros foram organizados pelo Ministério da Educação – MEC para discutir o processo de implantação do Sistema de Nove Anos. Assim, realizaram-se sete encontros regionais nas seguintes cidades: Belo Horizonte/MG, Campinas/SP, Florianópolis/SC, São Luís/MA, Recife/PE, Rio Branco/AC, Goiânia/GO. Desses encontros participaram 247 secretarias de educação que, em 2003, haviam manifestado interesse na ampliação imediata: 04 estaduais - Amazonas, Distrito Federal, Goiás e Sergipe e 243 municipais.

Em meio às secretarias presentes nos encontros regionais, 09 já haviam ampliado o Ensino Fundamental e um número significativo estava iniciando essa

implantação. Essas secretarias comprometeram-se em enviar à SEB/MEC um plano preliminar de ampliação do Ensino Fundamental, contendo as experiências previstas ou já desenvolvidas.

Neste relatório tem-se referência às 27 federações, mas o Estado do Pará não constava no quadro demonstrativo de participação nos encontros. Aparentemente, ocorreu um equívoco na sistematização do relatório, pois no Relatório Final de novembro de 2004, o Pará aparece no quadro II – encontro nacional: ensino fundamental de nove anos participação das secretarias de educação municipais; quadro III - participação das secretarias de educação estaduais; quadro VI - ensino fundamental de nove anos situação do programa em nível nacional - número de matrículas no Ensino Fundamental de Nove Anos; quadro V - Rede Municipal- Municípios com Ensino Fundamental de Nove Anos.

É relevante destacar que a participação do Pará foi mínima uma vez que constava o registro de um representante da Rede Estadual, um da Rede Municipal de Novo Repartimento e outro de Gurupá. Além disso, a representação da Região Norte também foi mínima, apenas o Estado do Acre, por ter sediado um dos polos, teve uma expressiva participação, 15 Secretarias e 92 participantes.

2 - Documento Ensino Fundamental de Nove Anos - Orientações Gerais (2004) faz-se referência à educação com qualidade social; a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos; organização do trabalho pedagógico. Recomenda que as escolas organizadas pela estrutura seriada não transformem esse novo ano em mais uma série, com as características e a natureza da primeira série.

Neste aspecto, o Ministério da Educação recomendou que as Secretarias de Educação, escolas (re) construíssem seus projetos político-pedagógicos, com estratégias que possibilitassem uma maior flexibilização dos seus tempos, com menos cortes e descontinuidades. Estratégias que, de fato, contribuiriam para o desenvolvimento da criança, possibilitando-lhe, efetivamente, uma ampliação qualitativa do seu tempo na escola.

3- Caderno + um ano é fundamental: orientações para a inclusão das crianças de seis anos (2007) apresenta algumas orientações sobre a infância, o currículo, a avaliação, a alfabetização, o letramento e organização do trabalho pedagógico, voltados ao ingresso da criança de seis anos.

4- Documento Ensino Fundamental de Nove Anos: Passo a Passo do processo de implantação (2ª edição Setembro de 2009), trouxe orientações para legitimar a implantação do Ensino Fundamental com orientações sobre a normatização, amparo legal, organização pedagógica, currículo, elaboração do projeto político e pedagógico das escolas, avaliação, formação de professores e perguntas mais frequentes relacionadas aos itens enfatizados.

É preciso compreender que a implementação de mudanças educacionais dessa natureza não acontecem pela aplicação de novas legislações, mas exige o comprometimento dos sistemas educacionais com a equidade das políticas públicas educacionais possibilitando a participação do maior número possível de professores, gestores, secretários de educação, entre outros. Além disso, é necessário a colaboração e a cooperação entre os entes federados na interação discursiva para estabelecer diálogo que possa contribuir com as interpretações para quem os enunciados são atribuídos.

A partir das orientações nacionais, a SEDUC iniciou as discussões sobre o processo de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos. Neste sentido, constava no caderno "Política para Educação Básica" que

o ponto de partida para a sua elaboração foi o ano de 2007 a partir do amplo debate em torno da construção do Plano Estadual de Educação, que resultou na realização da I Conferência Estadual de Educação, da qual participou um número expressivo de pessoas representantes de vários segmentos da sociedade e este contingente aprovou as diretrizes, os objetivos e metas para a educação estadual paraense [...]. O I seminário Estadual do Ensino Fundamental "Concepções, Políticas e Práticas", realizado em junho de 2008, constituiu-se outro importante espaço de discussão coletiva em torno da construção da política de educação básica paraense, no qual foi possível estabelecer um processo de diálogo ampliado pela participação de aproximadamente, 500 educadores. Além de promover esse amplo debate, o seminário possibilitou a participação de teóricos e pesquisadores de outros estados que muito contribuíram para a qualidade das discussões. (PARÁ, 2008b, p.39).

Percebe-se que a SEDUC primou pelo debate em torno da implantação do Ensino Fundamental, mas, limitou as informações a uma representatividade de participante que não contemplou todos os envolvidos no processo de ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Os referidos encontros serviram como subsídios para a construção da Política da Educação Básica no Pará, o que deu origem à elaboração de inúmeros escritos, tais quais, Política de Educação Básica no Pará, v. I, II e III (2008); Caderno do I

Seminário Estadual do Ensino Fundamental: Concepções, Política e Práticas (2008); Caderno: Ensino Fundamental de Nove Anos e o Direito de Aprender na Escola Pública (2008); Plano de Implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos (2009), Política de Educação Infantil do Estado do Pará (2009).

O caderno do I Seminário¹¹ versava sobre a proposta educacional da gestão que assumiu o governo do Estado no ano de 2007, partindo do princípio que

não se constrói o novo sem olhar para trás, sem considerar o chão no qual se pisou e se está pisando. Assim, buscamos resgatar, sucintamente, o movimento que esta Secretaria de Estado de Educação fez/faz. (PARÁ, 2008a, p. 6).

A referência acima corresponde à proposta de reorganização da Educação Básica iniciando pela reorientação curricular, pautada nos movimentos realizados anteriormente. A intenção da gestão da SEDUC seria de continuidade nas ações iniciadas pelas gestões anteriores na tentativa de romper com a prática da fragmentação e descontinuidade no/do processo educativo. Ainda nesta lógica, esta gestão reafirmou o compromisso de assumir a SEDUC a partir do que estava posto com trabalho voltado para o que foi renegado ao longo da história. Dessa forma,

há uma expectativa nacional de que a ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos - Lei 11.274/2006 possa ser um fator favorável à qualificação da Educação Fundamental. Neste sentido, a política educacional pretendida por este governo, visa refletir e se contrapor ao descaso que historicamente foi concedido ao ensino pelas políticas públicas anteriores, na perspectiva de propor possíveis saídas, alternativas para a construção de uma educação que promova o combate efetivo à exclusão social em favor da autonomia de pensamento e ações. (PARÁ, 2008a, p.7-10).

A afirmativa ratifica as pretensões da SEDUC relacionada à Educação Básica, comprometendo-se com ações voltadas a elevar a qualidade da educação no Estado. Nesta lógica, no mesmo ano a SEDUC organizou dois cadernos: Encontro de Formação Continuada: Ensino Fundamental de Nove Anos e o Direito de Aprender na Escola Pública. Neles apresentava Pareceres, Resoluções e Leis sobre o Sistema de Ensino com Nove Anos de duração. Tais documentos foram pontos de discussão nos encontros realizados em 2008.

Entre os encontros, ocorreu o Seminário Articulado com as Associações de

¹¹ No caderno também se fomentou o funcionamento do Ensino Fundamental no Pará por meio dos indicadores de qualidade: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa - INEP; Sistema de Avaliação da Educação - SAEB; Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

Municípios do Estado do Pará¹², no qual houve envolvimento de representantes da SEDUC, do CEE, das Associações dos Municípios, de Universidades, de Professores e de Secretários Municipais de Educação.

A partir dos encontros apresentados, a Secretaria iniciou a elaboração, em 2008, do Plano de Implantação¹³, no qual estabeleceu a proposta para a organização e funcionamento do novo sistema.

Constava nesse Plano de Implantação que a SEDUC, por meio da SAEN/DEINF, no ano de 2008, solicitou a cada gestor (a) que estava à frente do trabalho nas USES e URES, que sinalizassem, dentre as escolas, aquelas que tinham condições estruturais para receber as crianças a partir dos seis anos, sem, contudo, deixar de atender a demanda de alunos existentes. Neste sentido,

a SEDUC implantou o Ensino Fundamental de nove anos, na rede de ensino em 2009, com a intenção de garantir o 1º ano pelo menos em uma escola nos 41 municípios de sua jurisdição, podendo alcançar um total de 200 escolas no mesmo ano, atingindo um total de 30,53% das 655 (seiscentas e cinquenta e cinco escolas), onde serão garantidas salas mobilizadas para as turmas de 1º ano, totalizando 400 turmas, com capacidade de atender 10.000 (dez mil) alunos. É importante ressaltar que todas as 655 escolas ofertaram o 2º ano, pois, a 1ª série foi extinta em 2009. Neste sentido, algumas escolas funcionaram com 1º e 2º anos e outras com o 2º ano, fato amparado pela Resolução 383/2006 do Conselho Estadual de Educação. (SEDUC, 2010a, p.2).

A oferta de turmas de 1º ano se deu em função da existência de salas de aulas ociosas, com condições de receber o mobiliário e a demanda de criança de seis anos na comunidade de localização da escola. Porém, escolas que não

¹²Consta no relatório sobre o evento que com a conclusão do cronograma de realização dos seminários articulados planejados para atender 101 municípios e pelo menos três participantes por município, conseguiram atender 77 municípios com 267 pessoas entre técnicos, gestores e professores beneficiados. Foram desenvolvidos em sete Pólos: Belém, Conceição do Araguaia, Castanhal, Altamira, Jacundá, Santarém e Itaituba. Neste período aconteceram encontros entre representantes do MEC e gestores da Secretaria Adjunta de Ensino - SAEN, Secretaria de Gestão - SAGE, Secretaria de Logística - SALE, Diretora e Coordenadora do Ensino Fundamental, para discutirem as intenções da SEDUC para implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos.

¹³Documento exigido pelo CEE para legitimar a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos. Consta no registro de saída de documento da Diretoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental-DEINF que o Plano de Implantação foi enviado ao CEE em caráter preliminar em agosto de 2009, mas, o CEE só se pronunciou em Dezembro do mesmo ano, em reunião com outros diretores da Secretaria Adjunta de Ensino. No ato solicitou um novo plano, com prazo de entrega até março de 2010. Registra-se que no referido período foi protocolado no CEE, mas, até o momento da pesquisa permanecia sem a devida autorização.

apresentavam principalmente estrutura física, houve a implantação do 1º ano, devido à existência de demanda de crianças nessa faixa etária.

Em função dos documentos que tratavam das orientações para a implantação, em abril de 2009 foi realizado um encontro entre representantes do MEC, SEDUC, CEE e Secretários Municipais de Educação para socializar o documento intitulado: Passo a Passo para a orientação do Ensino Fundamental de Nove Anos elaborado pelo MEC, da Resolução em vigor do CEE juntamente com as da SEDUC, tendo como principais discursos:

1-Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

Os Pareceres, Resoluções, Leis, Portarias e Instrução Normativa do MEC e da SEDUC reforçavam a necessidade de mudanças, no tocante a um projeto político-pedagógico articulado entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, para que houvesse um engajamento, entre essas duas etapas, com o discurso de ampliar e melhorar as oportunidades de ingresso da criança no Ensino Fundamental, com ênfase no respeito à infância.

Dentre as orientações no âmbito nacional, por meio da Res. 07/2010 CNE/CEB, constava que os Projetos Pedagógicos do Ensino Fundamental de Nove Anos deveriam assegurar a transição natural da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, recomendando às unidades escolares, organizar os anos iniciais do Ensino Fundamental em consonância com a Educação Infantil.

A SEDUC, na elaboração da proposta para o Ensino Fundamental de Nove Anos, sugeriu um trabalho articulado entre as etapas da Educação Básica. Para tanto, os profissionais que estavam à frente da Diretoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental – DEINF, juntamente com os da Secretaria Adjunta de Ensino - SAEN, no ano de 2008, concomitante ao processo de implantação, instituíram a Política de Educação Infantil (2009b), documento por meio do qual, em suas palavras iniciais, a Secretaria Adjunta de Ensino, Socorro Menezes de Oliveira Brasil, afirmou que um longo percurso foi realizado e

registrado na memória, nas experiências, nos encontros e desencontros de muitos parceiros, hoje responsáveis por cada linha tecida nestas páginas, em que estão expressos olhares, sonhos e desejos de uma política de educação infantil que considera a infância reivindicada nas lutas populares. A Secretaria de Estado de Educação, por meio da Secretaria Adjunta de Ensino, tomou para si a responsabilidade de abrir espaços de diálogo, de

escuta e debate aos segmentos dedicados à educação de criança no Estado do Pará, para uma ação interinstitucional em torno da construção das diretrizes, objetivos, metas e estratégias de uma política de Educação Infantil que reconhece a infância em seus múltiplos contextos. (PARÁ, 2009a, p.11).

A SEDUC assumiu o compromisso com a formação da criança por meio de proposta de políticas públicas para garantir o direito de viver a infância em todos os espaços sociais, reconhecendo que a criança faz parte tanto da Educação infantil como do Ensino Fundamental.

Além disso, no documento Educação Básica no Pará: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade Pará todos (2008), foi enfatizado que o presente documento pretendia fornecer elementos para a construção da política educacional, evidenciando os desafios a serem assumidos pela Diretoria da Educação Infantil e Ensino Fundamental/SEDUC, a quem competia incentivar a criação de espaços permanentes de discussão qualificada entre as esferas públicas e com a rede social de atendimento à infância. Neste sentido, muito ainda tem por fazer para garantir que no Estado do Pará sejam afirmados compromissos com a criança e seus diferentes tempos de infância reconhecendo, assim, a singularidade que lhe é inerente.

Os discursos referentes à transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental foram em função de esclarecimentos tipo: embora as crianças de seis anos de idade fossem estudantes do Ensino Fundamental, as escolas, na sua prática pedagógica, deveriam considerar todas as peculiaridades dessa faixa etária.

Em termos gerais, os discursos do MEC e da SEDUC estavam claros quanto à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, mas, com base nos postulados bakhtiniano (2011), os discursos se constituem de forma monologizados, ou seja, desconsideraram a palavra como um conjunto em que coexistem diferentes significados, que se constrói dentro de um determinado discurso e essa construção se dá com o envolvimento dos participantes da situação imediata ou do contexto mais amplo, no qual se possa promover a confrontação das mais diferentes refrações sociais expressas em enunciados variados.

Fica evidente que mesmo tendo documentos orientadores, os sentidos construídos segundo a lógica bakhtiniana se exprimiram conjuntamente nos limites de interpretações individuais a partir do ressoar as entoações de duas vozes

diferentes (MEC e SEDUC) sobre o mesmo tema. Além disso, as estruturas dos discursos se prestam igualmente ao fenômeno da camuflagem prolongada do discurso de outrem. Então, é necessário buscar um equilíbrio, para não suprimir os diversos interesses, o que historicamente se mostrou inviável, de modo que os discursos não permaneçam demasiadamente monológicos.

2-Alfabetização e Letramento

Nas orientações do MEC e SEDUC constavam que os sistemas de ensino deveriam considerar os 3 (três) anos iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos voltados à alfabetização e ao letramento, sendo necessário assegurar que, neste período, a ação pedagógica considerasse as diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, garantindo o estudo articulado das Ciências Sociais, das Ciências Naturais, das Noções Lógico-Matemática e das Linguagens.

Dessa forma, os documentos do MEC e SEDUC enfatizavam que a alfabetização se dá num processo contínuo concomitante com o letramento, suscitando a importância da leitura e escrita. Neste processo, toma-se por base os estudos de Bakhtin (2011), sobre a construção da leitura interativa, por ocorrer na interação entre o leitor, o texto e o autor numa relação de cooperação entre esses três elementos, a partir da qual, no processo de produção de sentido, as significações são edificadas por meio das informações elaboradas por cada um desses três elementos.

Para tanto, a linguagem concebida como uma ação interativa seria a maneira de fomentar a prática de alfabetização e letramento com envolvimento das crianças e as experiências sócio-históricas e culturais que as constituem. Dessa forma, com base em Bakhtin (1981), afirma-se que as relações dialógicas estão intrinsecamente ligadas às múltiplas relações e interações sócio-ideológicas, em que a criança vai-se constituindo discursivamente, assimilando vozes sociais.

Neste contexto, a proposta contida nos documentos do MEC e SEDUC traziam tais conotações e estas, necessariamente, deveriam ser discutidas junto com os professores e demais profissionais das escolas e secretarias, afim de sustentar sua materialização na escola, uma vez que, segundo Albuquerque (2008), o ensino da leitura e da escrita sofreu mudanças diversas ao longo da história; nas

três últimas décadas variados aspectos têm influenciado e transformado as formas segundo as quais esse ensino tem sido concebido e posto em prática. Fatores como os avanços teóricos na área, mudanças nas práticas sociais de comunicação e o desenvolvimento de novas tecnologias têm forjado novas propostas pedagógicas e a produção de novos materiais didáticos relacionados à alfabetização inicial e ao ensino de línguas em geral.

Para Bakhtin (2011), em qualquer enunciado discursivo quando estudado com mais profundidade, descobre-se uma série de palavras do outro semilattes e latentes, de diferentes graus de alteridade. Por isso, o enunciado é representado por ecos como que distantes e mal percebidos das alternâncias dos sujeitos dos discursos e pelas tonalidades dialógicas, enfraquecidas ao extremo pelos limites dos enunciados totalmente permeáveis a expressão do autor. Dessa forma, a alfabetização e letramento em uma perspectiva interacionista diferentemente de como é concebida pelo objetivismo abstrato e pelo subjetivismo idealista, não se pauta em uma investigação na qual se toma como base o estudo isolado do contexto. O fato de não se considerar o contexto apaga algumas marcas que caracterizam a relação com seu autor (o falante), mas como um elo na cadeia da comunicação discursiva e da relação com outros enunciados a ele vinculados.

Neste perspectiva, o enunciado se configura como um elo numa cadeia complexa de outros enunciados, ou seja, está repleto de ecos de outros enunciados, respondendo a algo e antecipando um discurso-resposta não-dito, mas solicitado no direcionamento a um interlocutor (real ou virtual). O enunciado é, por conseguinte, um signo ideológico, dialógico, único, irrepitível e instaura-se diferentemente em cada interação.

os indícios que revelariam seu caráter de dirigir-se a alguém, a influência da resposta pressuposta, a ressonância dialógica que remete aos enunciados anteriores do outro, as marcas atenuadas da alternância dos sujeitos falantes que sulcaram o enunciado por dentro. Tudo isso, sendo alheio à natureza da oração como unidade da língua, perde-se e apaga-se. Esses fenômenos se relacionam com o todo do enunciado e deixam de existir desde que esse *todo* é perdido de vista. (BAKHTIN, 2011 p. 328).

O autor em questão reforça a importância de se considerar o contexto para gerar significado, uma vez que o cruzamento das compreensões dos participantes das trocas dialógicas realizadas na prática de alfabetização e letramento promovem enunciações concretas, ou seja, estados de compressão do texto. Esta afirmação

também é defendida por Barros (2003) ao considerar que o enunciado para Bakhtin funciona como objeto de estudos da linguagem, no qual se constrói com base em um contexto enunciativo, em que a construção da leitura e escrita é considerada como objeto de significação, quando estas são usadas nas práticas sociais.

Assim, concorda-se com esses autores, e ainda se acrescenta que o MEC e SEDUC devem assegurar condições para que a educação seja um ato político, social, econômico e cultural, de modo que se propicie a construção de conhecimentos, a fim de contribuir para a formação do cidadão e sua atuação na sociedade, no qual o ato de ler e escrever não sejam considerados somente como realização imediata para o reconhecimento de letras e palavras, mas, para a reflexão acerca da utilização desses códigos nas práticas cidadãs.

3 - Ingresso das crianças no 1º ano

No tocante ao ingresso das crianças no Ensino Fundamental de Nove Anos, o CEE¹⁴ determinou que a matrícula no 1º ano destinava-se as crianças que tinham completado seis anos de idade até o início do ano letivo e demonstrassem capacidade de aprendizagem de acordo com a avaliação pedagógica da Instituição que as receberiam. Além disso, o CEE reiterou¹⁵ que a partir do ano da implantação os alunos com sete anos completos ou a completar, que cursaram o último período da pré-escola com seis anos, teriam direito à matrícula no 2º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos desde que, na avaliação efetuada pelas Instituições de ensino que os receberiam, demonstrassem capacidade de acompanhar o processo de aprendizagem. Ainda determinou¹⁶ que os alunos com idade de sete anos ou mais, sem habilidades de leitura e escrita, deveriam ser matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos ou na série subsequente, respeitando a decisão, após serem avaliados, da equipe pedagógica das escolas que os receberiam.

As orientações do MEC¹⁷, partindo das deliberações do Conselho Nacional de Educação - CNE e da Câmara de Educação Básica – CEB, consistia na afirmativa de que o Ensino Fundamental de Nove Anos significa a ampliação do tempo dessa

¹⁴ Conforme Resolução 01/2010 do CEE, art.24, I e II

¹⁵ Art. 153 da Resolução 01/20100 do CEE.

¹⁶ Art. 154 da Resolução 01/20100 do CEE

¹⁷ Resposta dada a questão de número 12 do Caderno Passo a Passo 2010 - As crianças de seis anos de idade que sabem ler e escrever ou que cursaram o 3º período da pré-escola podem ser matriculados diretamente no 2º ano do Ensino Fundamental de nove anos?

etapa de ensino na perspectiva de qualificar o ensino-aprendizagem e não a antecipação da sua conclusão. Como, portanto, o aluno que está ingressando no Ensino Fundamental pode ser matriculado no segundo ano por promoção e independentemente de escolarização anterior? A referência é clara ao falar de pré-escola e não de escola. Portanto, não há como falar de escolarização anterior. Desse modo, evidencia-se, assim, que nenhuma criança que está ingressando no Ensino Fundamental pode ser matriculada no segundo ano letivo, tenha ou não tenha frequentado à pré-escola¹⁸.

Ficou evidente a diferença nas orientações para a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, mas a legalidade do ato foi sustentada tanto por membros do CEE quanto por da SEDUC. Isso foi possível devido à implantação ser gradativa e à extinção do sistema de oito anos ser simultânea, conforme demonstra tabela abaixo:

¹⁸ De acordo com o Parecer CNE/CEB de nº05, de nº 18 e de nº 07, a entrada da criança no Ensino Fundamental deverá ser por meio do 1º ano.

Tabela 9: Projeção de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos da SEDUC de 2009 a 2016.

Ensino Fundamental de Nove Anos	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	
									1º Ano
								1º Ano	2º Ano
							1º Ano	2º Ano	3º Ano
						1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano
				1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	4º Ano	5º Ano
			1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano
		1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano
	1º ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano
	2º ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
Ensino Fundamental de Oito Anos	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	
	2ª Série	3ª Série	4ª Série	5ª Série	6ª Série	7ª Série	8ª Série	-	
	3ª Série	4ª Série	5ª Série	6ª Série	7ª Série	8ª Série			
	4ª Série	5ª Série	6ª Série	7ª Série	8ª Série				
	5ª Série	6ª Série	7ª Série	8ª Série					
	6ª Série	7ª Série	8ª Série						
	7ª Série	8ª Série							
	8ª Série								

Fonte: Plano de Implantação da SEDUC-2009.

À medida que os sistemas de ensino ofertam o Sistema de Nove Anos, automaticamente ocorre à extinção de uma série do Sistema de Oito. Os próprios pareceres orientavam para a garantia de continuidade no sistema de ingresso e na impossibilidade de manter a série que a criança, em uma situação de retenção deveria ser matriculada, deve-se inseri-la no sistema correspondente, prevalecendo o princípio do não retrocesso¹⁹.

Nestes termos, no ano da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos (2009) na Rede Estadual, houve um número significativo de criança que foram inseridas no Sistema de Nove Anos diretamente no 2º ano, em função do alto índice de reprovação na 1ª série do sistema de oito anos e das crianças oriundas do último

¹⁹ Parecer de nº 07 de 2007 CNE/CEB.

período da pré-escola que deveriam ser matriculada nesta série que foi extinta.

Os enunciados do CEE relacionados ao ingresso da criança no 1º e 2º ano não foram determinados somente pela idade da criança, deveriam também apresentar “habilidades” relacionadas à leitura e escrita, por meio de avaliação pedagógica das instituições. Mas, o que seria de fato não ter habilidade de leitura e escrita para as crianças que estavam em processo de construção da linguagem?. Tomando por base os estudos de Bakhtin (2011), diz-se que a linguagem se constrói ao longo da vida, da história social, sem se limitar a um tempo determinado. Para ele, a linguagem não se apresenta acabada, sistematizada, pois, ela ocorre no cotidiano, tem vida e se transforma constantemente pelo fluxo da comunicação verbal. Assim sendo, as crianças não recebem a língua pronta para ser usada, elas penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. Os sujeitos não adquirem sua língua materna: é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência.

Portanto, a construção da linguagem da criança em uma abordagem dialógica não pode se limitar somente em saber ler e escrever formalmente, uma vez que a linguagem, como unidade concreta da interação verbal, tem estabilidade provisória e traz em sua constituição características de cada situação de enunciação em que é produzido e circula.

5-Data corte

Outro ponto colocado em pauta foi à data corte²⁰ para o ingresso da criança no 1º ano. A orientação no cenário nacional²¹ consistia que a criança necessitaria ter seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo. O relator do parecer de nº 05/2007 do CNE/CEB fez o seguinte questionamento: Será que se poderia admitir outra interpretação diante de um texto tão claro? Será que alguém pode alimentar alguma dúvida sobre o que significa seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo? Será que a tolerância até o início do ano letivo pode ter dupla interpretação? Pela colocação do referido relator, os Sistemas de Ensino do Brasil deveriam ter clareza quanto ao procedimento do ingresso da criança de seis

²⁰ Data determinada para ingresso da criança no Ensino Fundamental.

²¹ Parecer de nº 05 de 2007 do CNE/ CEB

anos no Ensino Fundamental e garantir o que foi estabelecido, em lei, nacionalmente.

A SEDUC estabeleceu como a data corte 31 de março do ano letivo, por entender que a Rede Estadual inicia sua atividade escolar geralmente em fevereiro ou início de março, e neste caso, possibilitaria mais acesso de crianças ao Ensino Fundamental. Além do que dispõe em caráter excepcional²², que teria acesso ao 1º ano àquelas crianças que demonstrassem capacidades de aprendizagem de acordo com a avaliação pedagógica da instituição que as receberiam.

As reflexões foram positivas, visto que o CNE/CEB homologou a Resolução de nº 6, de 20 de Outubro de 2010, que definiu Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Alterou a data corte²³ para o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental, afirmando que a criança deveria ter idade de seis anos completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. Continuou com a posição²⁴ de que as crianças que completarem seis anos de idade após a data definida acima deveriam ser matriculadas na Pré-Escola. Dispõe²⁵ que as escolas de Ensino Fundamental e seus respectivos sistemas de ensino que matricularam crianças, para ingressarem no primeiro ano, e que completaram seis anos de idade após o dia 31 de março, deveriam, em caráter excepcional, dar prosseguimento ao percurso educacional dessas crianças, adotando medidas especiais de acompanhamento e avaliação do seu desenvolvimento global. Ainda considerou²⁶ que os sistemas de ensino poderiam, em caráter excepcional, no ano de 2011, dar prosseguimento para o Ensino Fundamental de Nove Anos às crianças de cinco anos de idade, independentemente do mês do seu aniversário de seis anos, que no seu percurso educacional estiveram matriculadas e frequentaram, até o final de 2010, por dois anos ou mais a Pré-Escola.

Segundo a lógica bakhtiniana (2011), se observou o intercâmbio de posições

²² Baseada na resolução 383/2006(Revogado pela resolução 01/2010) do CEE.

²³ Art.3º Resolução CNE/CEB de nº 6, de 20 de Outubro de 2010.

²⁴ Art.4º Resolução CNE/CEB de nº 6, de 20 de Outubro de 2010.

²⁵ Art.5º,§ 1º Resolução CNE/CEB de nº 6, de 20 de Outubro de 2010.

²⁶ Art.5º,§ 2º Resolução CNE/CEB de nº 6, de 20 de Outubro de 2010.

entre o locutor (MEC) e os ouvintes (SEDUC/CEE), uma vez que os enunciados da SEDUC e do CEE se aproximaram das diretrizes do MEC por existir critérios estabelecidos para o acesso da criança ao 1º ano, mas, aqueles se manifestaram sobre a data corte de acordo com sua realidade.

Enfatiza-se, em meio a isso, que as vozes do MEC apresentaram uma série de contradições. Ora afirmava que os sistemas não deveriam limitar o acesso da criança ao Ensino Fundamental somente pela idade, ora foi taxativo em determinar o ingresso da criança ao ensino de forma limitada (crianças com seis anos até o início do ano letivo e aquelas com mais de seis anos sem experiência escolar deverão ser matriculadas no 1º ano. As que completassem seis anos após a data corte, deveriam permanecer na pré-escola). No entanto, sabe-se que o desenvolvimento da aprendizagem não se limita somente a idade cronológica das crianças, mas, todos os aspectos que compõem a formação humana. Além disso, nos discursos iniciais do MEC, a pré-escola foi renegada, mas, na Resolução 06/2010 aparece como critério de ingresso ao Ensino Fundamental. Esses são ajustes construídos a partir do coletivo, considerando as peculiaridades de cada local, o que favorece o direito a continuidade da educação de maneira articulada.

Assim, se por um lado a SEDUC, além de ter determinado o ingresso das crianças ao Ensino Fundamental pela idade, ampliou o acesso ao 1º ano àquelas crianças que demonstrarem capacidade de aprendizagem de acordo com a avaliação pedagógica da instituição que as recebem, por outro lado, abre margem para que haja interpretações equivocadas quanto ao acesso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, uma vez que pode se configurar em um olhar escolarizante sobre essa criança, que era da pré-escola e foi transformada em aluno do primeiro ano, com antecipação de conteúdos e práticas que estavam presentes no processo de alfabetização da primeira série do Ensino Fundamental. Além disso, podem ocorrer matrículas de crianças em qualquer idade no Ensino Fundamental sem as devidas observações. Com isso, as singularidades das crianças não serão consideradas no Ensino Fundamental. Esse entendimento contribui para a invisibilidade da infância, pois, segundo Vasconcellos (2007), geralmente a sociedade, a escola, esquece que precisam das crianças e que para tê-las há de se respeitar o direito de viver a infância.

Verificou-se também, que nos documentos do MEC e da SEDUC a preocupação era aliar a ampliação do Ensino Fundamental a uma nova lógica de organização da escola com vistas a uma nova cultura escolar. Essas orientações procuraram afirmar as especificidades da criança desde os seis anos de idade e durante todo o processo dos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, exigindo assim, um redimensionamento da ação pedagógica no interior das escolas. Nessas formulações, também surgem com vigor as indicações de que as instituições deveriam organizar as turmas observando a idade e o desenvolvimento das crianças, prever e prover os recursos didáticos e assegurar a formação continuada à equipe pedagógica, bem como técnico-administrativa.

No entanto, não se pode negar as orientações explícitas nos documentos e as possibilidades que elas abrem para repensar os pressupostos da organização da Educação Básica, assim como não se pode negar que as principais mudanças em relação à ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos se concentraram na elaboração da legislação.

Depreende-se então, que o acesso de crianças de seis anos no Fundamental não é uma novidade, mas, que seria necessário rever toda a estrutura da educação básica. Para tanto, precisa-se garantir o acesso e permanência na escola, não apenas ampliando o tempo escolar das crianças nessa etapa da Educação Básica. Isso implica (re) pensar a concepção de infância, de criança, o professor, procedimentos metodológicos, currículo, avaliação, os espaços físicos e pedagógicos e acima de tudo garantir a concretude dos discursos oficiais como forma de oferecer uma educação pública menos excludente.

4.3 - Reflexos da Implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos nas Matrículas dos Anos Iniciais de 2009 a 2011.

A discussão acerca da oferta das matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos ocorreu entorno dos discursos do MEC e da SEDUC sobre a ampliação do tempo de aprendizagem e da ampliação da oferta de vagas. No entanto, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP, entidade responsável pelo levantamento estatístico sobre a Educação Básica no País, no relatório de 2009 a 2011 houve um decréscimo na matrícula no Ensino Fundamental no Brasil, conforme se verifica na tabela abaixo.

Tabela 10: Matrículas no Ensino Fundamental e População Residente de 6 a 10 Anos e de 11 a 14 anos de idade - Brasil-2007-2011.

Ano	Matrícula no Ensino Fundamental			População por idade	
	Anos Iniciais	Anos Finais	Total	6 a 10 Anos	11 a 14 anos
2007	17.782.368	14.339.905	32.122.273	17.067.855	14.354.679
2008	17.620.439	14.466.261	32.086.700	16.317.730	14.144.393
2009	17.295.618	14.409.910	31.705.528	16.205.199	14.023.891
2010	16.755.708	14.249.633	31.005.341	15.542.603	13.661.545
2011	16.360.770	13.997.870	30.358.640	-	-
	-2,4	-1,8	-2,1	-	-

Fonte: MEC/INEP/DEED; IBGE/PNADS 2007 a 2009 e Censo Demográfico 2010 (Dados do Universo) Nota: Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

Depreende-se das informações contidas na tabela em análise que a matrícula nos anos iniciais vem diminuindo desde 2008, decrescendo num percentual de 2,4% a partir de 2010. O que chama a atenção é o fato do número da população residente de 6 a 10 anos ser menor que o número de matrículas.

Com relação a estes aspectos, consta no relatório do INEP (2009), que ocorreu uma estabilidade na matrícula no Ensino Fundamental, sobretudo em virtude da queda de natalidade da população brasileira nos últimos anos. De 2009 e 2010 a matrícula diminuiu em função de dez unidades da federação permanecerem com mais de 60% de crianças matriculadas no Ensino Fundamental de Oito Anos, entre elas, Roraima, Pará, Amapá, Pernambuco, Bahia, Espírito Santo, São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul e Distrito Federal.

Ainda com referência ao relatório de 2010, o contingente de 31.005.341 matrículas em 2010 apresentou uma variação negativa de 2,2% em relação a 2009 e que o contingente de 30.358.640 matrículas em 2011, apresentou uma variação também negativa de 2,1% em relação a 2010. Pode-se dizer que esta variação ocorreu devido à existência do alto índice de retenção nos anos iniciais, pois, o total de matrículas em 2011 era de, aproximadamente, 4% maior do que a população de 6 a 14 anos. Em números absolutos, segundo dados do INEP, 1.154.492 de jovens ainda estão cursando os anos iniciais do Ensino Fundamental com mais de 10 anos. Em 2000, com o Ensino Fundamental de oito anos e ingresso das crianças aos sete anos, o número de matrículas era 20% superior ao da quantidade de jovens nessa idade.

A partir desta configuração da matrícula, o enunciado de ampliação do tempo e oferta de vagas, na lógica bakhtiniana (2011), exprime a relação de atitude responsiva do MEC e demais entes federativos em garantir a efetiva ampliação, mas para não ser em certa medida apenas uma manifestação documental, como ato legal, o Estado deve se manifestar na totalidade do sentido, da expressão, no processo de interação entre o discurso e a garantia da materialidade da proposta.

Esta variação na matrícula foi observada no Estado do Pará, especificamente em 47 municípios onde o Estado ainda era responsável pelo Ensino Fundamental, sendo analisada a matrícula em 38 municípios que ofertavam anos iniciais e anos finais, tomando como base de análise os anos iniciais. Para tanto, inicia-se por uma análise sobre a oferta de matrícula para o 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, conforme abaixo:

Tabela 11: Implantação do Primeiro Ano do Ensino Fundamental na Rede Estadual.

Ano	Escolas	Salas	Turmas	Alunos
2009	174	189	366	7.599
2010	64	80	134	3.350
2011	47	47	61	1.525
Total	260	316	561	12.474

Fonte: Matrícula – DITEC/SAGE – 2010 - Plano de Implantação, ampliado pela autora o ano de 2011 a partir de dados da matrícula 2011.

Notou-se que no ano de 2009 pelo número de turmas de 1º ano, considerando que o máximo de crianças que poderiam ser atendidas (a determinação é de no mínimo 15 alunos e máximo de 25 alunos), ter-se-ia um total de 9.150 crianças matriculadas, mas o quantitativo é menor. Isso é atribuído em parte, ao fato de as turmas não serem compostas pelo número máximo de alunos estabelecido. Além disso, de 2009 a 2011, a oferta de vagas para crianças de seis anos não atingiu 50% do número de escolas que ofertam os anos iniciais. Em 2010 a oferta continua com baixo índice, assim como em 2011, ano em que não teve alteração no atendimento de crianças no 1º ano.

Provavelmente a diminuição de oferta de matrícula no 1º ano no Estado, também é atribuída à municipalização de três municípios, que em 2010 atendiam,

em média, 300 crianças, com isso diminuiu o número de escola de 260 para 252 com turmas de 1º ano. Além do que, nove municípios não ofertaram o 1º ano em 2011: uns justificaram que não tinham demanda, outros não tinham estrutura e outros não informaram. Mais duas situações quanto à oferta podem ser apontadas: a primeira é que em cada município que o Estado ainda atende o Ensino fundamental, a Rede Municipal também o faz, o que permite supor, então, que a demanda de crianças é suprida pelo município; a segunda é que o Estado e o município não estão garantindo o acesso das crianças à escola.

O desafio que se coloca ao Estado do Pará, diante dessa realidade, diz respeito à consolidação da inserção das crianças de seis anos na escola, para que não ocorra a elevação do número de crianças sem acesso à educação. Para ter maior precisão quanto à oferta de matrículas nos anos iniciais, apresenta-se um mapeamento da matrícula do 1º ao 5º ano a partir da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos nos municípios que ainda estavam sob a responsabilidade do Estado, consoante tabelas abaixo:

Tabela 12: Número de matrícula na Rede Estadual, Municipal e Rede Privada no período de 2009-2011.

N	Município	Dependência	Anos iniciais 2009	Anos iniciais 2010	Anos iniciais 2011
1	Belém	Estadual	55432	52412	46075
		Municipal	36927	35526	34458
		Privada	20268	22943	23002
2	Benevides	Estadual	1190	1128	974
		Municipal	5010	5094	4940
		Privada	322	513	517
3	Bragança	Estadual	6051	5127	4252
		Municipal	10480	10464	10303
		Privada	238	319	384

FONTE: elaborado pela autora a partir dos dados do INEP censo escolar/ matrícula -matrícula Ensino Fundamental- anos iniciais-2009-2011. INEP 2012.

A referência aos três municípios da Tabela 12 ocorreu devido a constatação de que entre os 38 municípios, nesses houve a diminuição de oferta de matrícula na Rede Municipal e na Estadual, aumentando a matrícula na Rede Privada. Entre os três municípios, dois são da região metropolitana de Belém, onde existia grande concentração de crianças matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Além disso, no município de Belém, a demanda de oferta de vagas é maior na Rede Estadual. Com relação ao município de Bragança, informa-se que existia uma demanda expressiva de escola vinculada a Rede Estadual de Ensino, sendo que 21 escolas ofertavam turmas desde o 1º ano, mas, o número de matrículas, conforme evidenciado na tabela, é baixo em relação ao número de escolas.

A diminuição de matrículas na Rede Municipal e Estadual pode derivar da opção da família em matricular os filhos na Rede Privada ou, outras razões, que necessariamente precisariam de um estudo específico para averiguar os reais fatores.

Ainda em relação à matrícula, entre os 38 municípios, apenas dois deles aumentou o número de alunos na Rede Estadual de Ensino, como observamos na tabela a seguir.

Tabela 13: Número de matrícula na Rede Estadual e Municipal no período de 2009/2011.

N	Município	Dependência	Anos iniciais 2009	Anos iniciais 2010	Anos iniciais 2011
1	Salinópolis	Estadual	571	615	642
		Municipal	3939	4320	4254
2	São Domingos do Capim*	Estadual	997	1119	1075
		Municipal	4190	4210	4454

FONTE: elaborado pela autora a partir dos dados do INEP censo escolar/ matrícula -matrícula Ensino Fundamental- anos iniciais-2009-2011. INEP. 2012.

A partir dos dados referentes aos municípios de Salinópolis e São Domingos do Capim, pode-se inferir que o aumento da matrícula na Rede Estadual de Ensino ocorreu por não ter oferta de atendimento em escola da Rede Privada nesses municípios. Dessa forma, as crianças têm que ser matriculadas ou na Rede Estadual ou na Rede Municipal de Ensino. Quanto à oferta do 1º ano, o Município de Salinópolis, de 2009 a 2011, o ofertou em uma escola, na qual houve a matrícula de 75 crianças e o Município de São Domingos do Capim ofertou até 2011 o 1º ano em três escolas, totalizando 78 crianças matriculadas. Dessa maneira, o aumento do número de alunos na Rede Estadual ocorreu em função da entrada de crianças no 1º ano. No entanto, há de ponderar quanto ao aumento de matrícula, pois olhar este aumento de forma descontextualizada implica encobrir as diferenças que podem

existir entre o número de escolas existentes nos municípios em relação à população em idade escolar.

De maneira geral, houve uma queda na oferta de matrícula na Rede Estadual, uma vez que somente nesses dois municípios aumentaram as matrículas nos anos iniciais, sendo que na sua maioria houve um decréscimo, conforme se pode visualizar na tabela que se segue:

Tabela 14: Número de matrículas na Rede Municipal, Privada e na Rede Estadual no período de 2009 a 2011.

N	Município	Dependência	2009	2010	2011
1	Alenquer	Estadual	710	695	561
		Municipal	7415	8274	7838
		Privado	117	144	114
2	Ananindeua	Estadual	20003	18859	17667
		Municipal	16107	17626	17765
		Privado	3565	4805	5196
3	Aurora do Pará ²⁷	Estadual	394	205	118
		Municipal	3715	3644	3812
4	Barcarena	Estadual	1320	1254	1025
		Municipal	9908	11042	11066
		Privado	1044	1134	1131
5	Bom Jesus do Tocantins*	Estadual	469	154	197
		Municipal	1289	1636	1438
6	Bonito*	Estadual	1060	816	634
		Municipal	1067	1099	1256
7	Cachoeira do Piriá*	Estadual	489	428	374
		Municipal	2436	2562	2446
8	Cachoeira do Arari*	Estadual	489	428	374
		Municipal	2436	2562	2446
9	Capanema	Estadual	2089	1938	1581
		Municipal	4702	4906	4829
		Privado	656	627	754
10	Concórdia do Pará	Estadual	390	350	247
		Municipal	5846	5926	6325
		Privada	79	32	134
11	Faro*	Estadual	403	336	310
		Municipal	666	692	879
12	Inhangapi	Estadual	366	256	243
		Municipal	995	1107	1016
13	Magalhães Barata*	Estadual	337	291	243
		Municipal	820	865	930

²⁷ * Não consta dados da Rede Privada

Continua

N	Município	Dependência	2009	2010	2011
14	Melgaço*	Estadual	0	37	27
		Municipal	4519	4740	4688
15	Ourem*	Estadual	848	817	693
		Municipal	1473	1621	1616
16	Ponta de Pedras*	Estadual	517	478	486
		Municipal	2583	3045	2999
17	Primavera*	Estadual	349	240	181
		Municipal	1183	1364	1281
18	Quatipuru*	Estadual	249	210	91
		Municipal	1761	1877	1863
19	Santa Barbara*	Estadual	211	192	146
		Municipal	2081	2182	2253
20	Santa Maria do Pará*	Estadual	1316	1220	1080
		Municipal	2127	2218	2180
21	Santarém	Estadual	1009	1030	826
		Municipal	29463	28422	29405
		Privado	3182	3426	3537
22	São Caetano de Odivelas *	Estadual	936	711	584
		Municipal	1371	1611	1605
23	Terra Alta*	Estadual	449	391	308
		Municipal	854	934	902

FONTE: elaborado pela autora a partir dos dados do INEP censo escolar/ matrícula -matrícula Ensino Fundamental- anos iniciais-2009-2011.

Com base nos dados explicitados, verificou-se que a tendência decrescente na matrícula nos anos iniciais no Sistema Estadual era compensada pela transferência para os Sistemas Municipal e Privado. Isso pode ser decorrente do incentivo ao processo de municipalização ou a preferência no atendimento na rede.

Não obstante, os dados do censo demográfico 2010 do IBGE mostraram que a população do Estado do Pará era de 7.581.051, sendo a população em idade escolar, nesse ano, distribuída da seguinte forma:

Tabela 15: População paraense em idade escolar.

	0 a 3 Anos	4 a 6 Anos	7 a 14 Anos	15 a 17 Anos	Total de 4 a 17 anos
Pará	584.197	459.462	1.310.742	484.826	2.255.030
Matrícula Rede Estadual 2011		Anos iniciais	87.106	Anos Finais	168.916

Fonte: produzido pela autora a partir de dados do IBGE- Todos pela educação/ 2012, Censo escolar INEP/MEC 2011.

Segundo relatório do Censo Demográfico do IBGE (2012), de 2000 a 2010, o percentual de crianças que não frequentava a escola na faixa de 7 a 14 anos de idade caiu de 5,5% para 3,1%. A comparação foi feita usando sete anos como limite inferior porque, em 2000, essa era a idade definida para iniciar o Ensino

Fundamental. As maiores quedas ocorreram nas Regiões Norte (de 11,2% para 5,6%, que ainda permaneceu como o maior percentual entre as regiões) e Nordeste, que caiu de 7,1% para 3,2%.

Em 2010, 966 mil crianças e jovens de 6 a 14 anos de idade (3,3% da população nessa faixa etária) não frequentavam escola. A Região Norte tinha o maior percentual de crianças que não frequentavam escola nesse grupo, que correspondia ao percentual de 6,1%, mais que o dobro da região Sudeste (2,8%) e da Sul (2,5%). Os maiores percentuais ficaram com o Amazonas (8,8%), Roraima (8,3%) e Acre (8,2%), seguidos pelo Pará (5,5%). No outro extremo, o menor percentual desse indicador foi registrado em Santa Catarina (2,2%).

A rede pública de ensino atendia a 78,1% das crianças que frequentavam escola ou creche no país em 2010. Este percentual foi mais elevado na Região Norte (86,0%), maior do que o segundo lugar, ocupado pela região da Nordeste (80,5%). Em seguida, vieram Centro-Oeste (74,9%), Sudeste (75,1%) e Sul (77,7%). Entre as unidades da Federação, o percentual variou de 61,4% no Distrito Federal a 90,3%, no Acre.

Compreende-se então, que ainda existe um número expressivo de crianças sem acesso à educação, uma vez que a Rede Estadual dentro do quantitativo de 1.760.204 crianças em idade escolar, na faixa etária de 4 a 14 anos, no ano de 2011, constava apenas 87.106 matrículas, sendo que a rede municipal também não atendeu a demanda restante. Além disso, segundo o relatório do censo do IBGE (2010) os dados mais recentes mostram que 3,8 milhões de crianças e jovens entre 4 e 17 anos ainda estão fora da escola, o que representa 8,5% da população nessa faixa etária.

A exclusão das crianças da escola começa justamente na negação de acesso à educação por parte dos entes federal, estadual e municipal, que têm por responsabilidade a garantia de acesso e permanência das crianças na escola. Neste termos,

é certo que as dificuldades para a realização de um ideal igualitário e universalista, propugnado pelo Estado de Bem-Estar Social, ensejaram o surgimento efetivo de lacunas, dando margem à separação da defesa do direito à diferença de sua base fundante no direito à igualdade. Sem este último, o direito à diferença corre o risco de políticas erráticas e flutuantes ao sabor de cada diferença. Por isso, a educação básica deve ser objeto de uma política educacional de igualdade concreta e que faça jus à educação como o primeiro dos direitos sociais inscritos na CF, como direito civil

inalienável dos direitos humanos e como direito político da cidadania (CURY, 2008, p.9).

Para tanto, o Estado necessita materializar suas propostas contemplando as crianças que permanecem em situação de exclusão quanto ao direito à educação.

Segundo Oliveira (2009), as políticas educacionais precisam ser pensadas, implementadas e avaliadas com base na ação de um Estado moderno, democrático, um projeto nacional em consonância com os interesses da maioria da população. A inclusão social das camadas menos favorecidas aponta para a necessidade de constituição de um Estado Social que atua por meio de políticas públicas sociais e educacionais que favoreçam os processos de emancipação desejados. Os sistemas de ensino, as escolas, os gestores, os professores, os alunos e a comunidade escolar em geral são agentes fundamentais desse processo, por isso, precisam ser envolvidos no estabelecimento de programas, projetos e ações que afetam a produção do trabalho escolar, uma vez que devem ser concebidos como agentes transformadores da própria realidade em que de atuam.

Além desses aspectos, deve-se considerar que também existem aqueles municípios onde diminuíram as matrículas em todas as redes de Ensino.

Tabela 16: Número de matrícula na Rede Estadual, Municipal e Privada no período de 2009 /2011.

N	Municípios	Dependência	2009	2010	2011
1	Anajás* ²⁸	Estadual	120	25	26
		Municipal	6329	6203	5991
2	Capitão poço	Estadual	1900	2102	1646
		Municipal	5023	4988	4914
		Privado	216	204	213
3	Castanhal	Estadual	1083	1024	816
		Municipal	14353	14059	13948
		Privado	3481	3600	3298
4	Colares*	Estadual	410	334	205
		Municipal	1192	1102	1183
5	Conceição do Araguaia	Estadual	816	686	537
		Municipal	4012	3755	3557
		Privada	841	833	769
6	Curralinho*	Estadual	481	514	428
		Municipal	5639	5607	5466
7	Igarapé Açu	Estadual	1613	1366	1118
		Municipal	3059	2953	2995
		Privada	253	262	235

²⁸ * Não consta dados da Rede Privada

Continua

N	Municípios	Dependência	2009	2010	2011
8	Itupiranga	Estadual	846	457	426
		Municipal	7328	6428	6905
		Privada	72	0	55
9	Juruti*	Estadual	507	478	347
		Municipal	7396	7077	6822
10	Rio Maria	Estadual	332	267	283
		Municipal	1591	1566	1426
		Privada	164	164	157
11	Santa Maria das Barreiras*	Estadual	167	153	124
		Municipal	2208	2165	2182
12	Santa cruz do Arari*	Estadual	401	398	287
		Municipal	576	505	494

FONTE: elaborado pela autora a partir dos dados do INEP censo escolar/ matrícula -matrícula Ensino Fundamental- anos iniciais-2009-2011

Segundo o relatório do INEP 2011 a diminuição nas matrículas em cada uma das etapas decorreu, principalmente, devido a acomodação do sistema educacional, em especial na modalidade regular do Ensino Fundamental, com histórico de retenção e, conseqüentemente, altos índices de distorção idade-série.

Com relação ao Brasil, outro aspecto relevante que pode ter influenciado para a diminuição nas matrículas nesses municípios, diz respeito à coorte²⁹ de entrada no Ensino Fundamental. Segundo dados do IBGE, a população de 6 anos passou de 3,1 milhões em 2007 para 2,9 milhões em 2010. Mantendo-se essa tendência, não haverá pressão demográfica para o crescimento no Ensino Fundamental nos próximos anos.

Além disso, também o que provoca impacto na distribuição e no contingente de alunos na Educação Básica é o comportamento dos indicadores de rendimento escolar. Com mais alunos sendo aprovados e promovidos às séries subsequentes, aumenta o número de habilitados a ingressar nas próximas etapas de escolarização.

A análise do comportamento da matrícula não pode prescindir da comparação entre o contingente atendido pelo sistema educacional e das respectivas coortes. Segundo o relatório do INEP 2011, existiam em 2010 no Brasil, 15.542.603 crianças na faixa etária de 6 a 11 anos, sendo que a matrícula nos anos iniciais era maior, 16.755.708.

²⁹ Neste contexto, significa a relação entre a demanda de crianças na faixa etária de 6 a 10 relacionada à demanda de matrículas.

De maneira geral, Estado e Municípios não asseguraram a ampliação da oferta de vagas, de certa forma, comprometendo o efetivo funcionamento da proposta de Ensino com Nove Anos de duração. Evidencia-se por meio das palavras de Shiroma e Evangelista (2007) que a lei privilegiou um enfoque quantitativo e não considerou aspectos elementares para afiançar a qualidade do ensino, tais como a necessidade de rever a organização da escola e as próprias condições de efetivação real do ensino básico.

Considerando os dados estatísticos, de modo geral, compreende-se que a realidade paraense educacional também sustenta o histórico elitismo do discurso oficial sobre a oferta de vagas e as condições que são dadas para serem materializadas. Isso permite afirmar, em consequência, a ideia de “democratização” do Ensino Fundamental na faixa etária de 6 a 14 anos de idade, ou seja, a matrícula escolar é insuficiente com a realidade de crianças que ainda estão excluídas do espaço escolar.

5 - Os discursos do MEC, da SEDUC e das Professoras sobre o Ciclo da Infância.

As palavras não são de ninguém e não comportam um juízo de valor. Estão a serviço de qualquer locutor e de qualquer juízo de valor, que podem mesmo ser totalmente diferentes, até mesmo contrários. (BAKHTIN, p.309. 1997)

Em consonância com Bakhtin, o propósito desta seção é apresentar os discursos do MEC, da SEDUC e das professoras sobre seus entendimentos acerca do Ciclo da Infância, atribuindo a cada representação do discurso características próprias, assim como, as influências nas vozes que tomam proporção social por meio do discurso.

Recorreu-se aos principais documentos do MEC e da SEDUC que tratam especificamente sobre a nomenclatura Ciclo da Infância, assim como os discursos das professoras, trazendo as aproximações e as especificidades entre eles. Dessa forma, apresenta-se as convergências e divergências sobre o Ciclo da Infância nos discursos do MEC, da SEDUC e de professores, além de enfatizar os sentidos e significados sobre infância e a relação com o projeto de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos. Neste percurso, foi necessário fazer referências à formação de professores, visto a recorrência da falta desta nos discursos das professoras quando se reportaram a materialização da proposta no contexto escolar.

5.1- Convergências e divergências nos discursos sobre o Ciclo da Infância.

As reflexões sobre os enunciados do MEC, da SEDUC e das professoras sobre o Ciclo da Infância foram baseadas nos estudo de Bakhtin (1981) relacionado a aspectos da polifonia, para a qual a presença de vozes no texto é uma instância dialógico-discursiva. Neste sentido, o autor considera que a polifonia se configura a partir da presença do outro no interior do seu próprio discurso, ou seja, são vozes que se misturam em um mesmo discurso. Importante destacar que a natureza dessas vozes não se caracteriza como individual, elas são de natureza social, pois, materializam-se a partir de um contexto sócio cultural. Para tanto, o discurso, tem um caráter dinâmico, em movimento, relacionado com os acontecimentos, com a história, com a sociedade. Então, ele faz parte de uma rede discursiva relacionada com o contexto, com a realidade de vários sujeitos.

Dessa forma, por meio dos documentos, a saber: o Parecer de nº 04/2008; a Resolução 07/20102 do CNE/CEB/MEC; a Portaria de nº 040/2010; a Instrução Normativa de nº 09/2010 Gabinete/SEDUC, e do corpus da entrevista com as professoras, as vozes contidas nos discursos do MEC, da SEDUC e de professoras sobre **o Ciclo da Infância** foram analisadas.

Neste sentido, o MEC, por meio da Secretária de Educação Básica, encaminhou à presidência da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional da Educação considerações e preocupações sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos, referendadas pela Diretora do Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com o objetivo de qualificar o processo de ensino e aprendizagem da alfabetização e do letramento nos três anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, no período de atendimento às crianças de 6 a 8 anos. Neste propósito, os relatores enfatizaram que tinham se posicionado sobre diversos temas relacionados à organização do Ensino Fundamental, sendo que no voto deles foi sugerido por meio do Parecer CNE/CEB nº 4/2008, de 20 de fevereiro de 2008 a importância da criação de um novo Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória para as crianças a partir dos seis anos.

Os relatores apontaram o ano de 2009 como o último período para o planejamento e a organização da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos que deveria ser adotado por todos os sistemas de ensino até o ano letivo de 2010. Reiteraram normas, a saber:

I - O redimensionamento da educação infantil;

II - O 1º ano do Ensino Fundamental como parte integrante de um Ciclo de três anos de duração denominado "*ciclo da infância*".

III - Os três anos iniciais deveriam constituir um período voltado à alfabetização e ao letramento, garantindo também o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento, sendo importantes para a qualidade da Educação Básica. Mesmo que o sistema de ensino faça a opção pelo sistema seriado, há a necessidade de se considerar esses três anos iniciais como um bloco pedagógico ou ciclo sequencial de ensino.

Além dessas normas, a Resolução de nº 7 de 2010-CEB/CNE sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos reafirma os discursos dos relatores do Parecer acima quando estabeleceu no Art. 30, que os três anos iniciais do Ensino Fundamental deveriam assegurar:

I - a alfabetização e o letramento;

II - o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;

III - a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, que podemos denominar de *Ciclo da Infância*, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.

Os documentos retratam os discursos do MEC sobre o Ciclo da Infância relacionados ao processo de alfabetização e letramento; desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas do conhecimento e a não retenção.

Nesta perspectiva, a SEDUC apropriou-se da nomenclatura Ciclo da Infância com objetivo de valorizar o ser criança e viver a infância em diversos períodos (não somente as crianças de 6, 7 e 8 anos), nos quais se considera o processo de desenvolvimento cognitivo, social, afetivo, emocional, psíquico motor na interação com o contexto sócio - cultural.

Ao propor o Ciclo da Infância para o Ensino Fundamental de Nove Anos a SEDUC tomou por base as contribuições do caderno do MEC, + um ano é fundamental, onde apresentou uma expressiva referência à infância e a criança.

é importante salientar que a mudança na estrutura do ensino fundamental não deve se restringir a o que fazer exclusivamente nos primeiros anos: este é o momento para repensar todo o ensino fundamental – tanto os cinco anos iniciais quanto os quatro anos finais. No que concerne ao ensino fundamental, às crianças de seis anos, assim como as de sete a dez anos de idade, precisam de uma proposta curricular que atenda a suas características, potencialidades e necessidades específicas, assegurando o pleno desenvolvimento das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo, tendo em vista alcançar os objetivos do ensino fundamental, sem restringir a aprendizagem das crianças de seis anos de idade à exclusividade da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, mas sim ampliando as possibilidades de aprendizagem. (BRASIL, p.8, 9, 2007).

Nestes propósitos, a SEDUC compreendeu que o ingresso da criança de seis anos de idade não poderia ser visto isoladamente e que segundo os objetivos da Política de Educação Infantil (2009b) deveriam compartilhar saberes e experiências entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, articulando o trabalho com o Ciclo da Infância. Também a SEDUC se pronunciou afirmando no caderno da Política para Educação Básica (2008) que ao mesmo tempo em que buscavam alternativas para consolidar as políticas para o Ensino Fundamental, tinha sido cada vez mais crescente e necessário o compartilhamento de saberes, pensamentos e ações entre a educação infantil e o Ensino Fundamental, uma vez que em ambos há, não somente, mas também o mesmo ciclo de vida: a infância.

Para agregar os pressupostos teóricos em prol da criança e da infância a SEDUC ampliou as orientações do Parecer de nº 04 de 20/02/2008 do CNE/CEB, que enunciou a nomenclatura Ciclo da Infância relacionada apenas aos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Convém observar que a SEDUC iniciou a proposta do Ensino Fundamental sem a sua instituição legal. Somente em 2010 legitimou os anos iniciais do Ensino Fundamental de Nove anos, por meio da Portaria 040/2010, que trata em seu art. 4º, § 1º, inciso I e II sobre a estruturação do sistema dos anos iniciais, em Ciclo da Infância. Além da Portaria, a SEDUC instituiu a Instrução Normativa nº 09 de 2010, na qual estabeleceu no Art. 4º, a organização do Ensino Fundamental de Nove Anos deveria articular-se com a Educação Infantil na perspectiva de continuidade do aprender com prazer, respeitando as fases de desenvolvimento próprio de cada criança. Além disso, no Art. 2º, Parágrafo Único, estabeleceu que a oferta do Ensino Fundamental de Nove Anos nas Unidades de Ensino da Rede Estadual terá como foco o processo de aprendizagem, respeitada a

faixa etária das crianças, sua identidade, condição física, psíquica, social e sua fase de desenvolvimento a partir dos seis anos de idade.

Dessa forma, a SEDUC sistematizou³⁰ a proposta de funcionamento dos anos iniciais em dois períodos da infância, conforme demonstra o quadro abaixo:

Quadro14: Organização dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos da SEDUC.

Ensino Fundamental	Ciclo da Infância I	Ciclo da infância II
Anos iniciais	1º } 2º } 3º }	4º } 5º }

Fonte: elaborado pela autora a partir da Portaria 040/2010 da SEDUC.

Destaca-se que o Sistema de Ensino da SEDUC continuou seriado, com organização pedagógica pautada na política de ciclos. Esta organização dificultou as interpretações na operacionalização do sistema dentro da própria Secretaria e, conseqüentemente, nas escolas. Um dos fatores que pode ter contribuído para esta situação foi à falta de discussão sobre a política de ciclos nos encontros realizados pela SEDUC ao longo do processo de implantação e implementação do sistema, pois, não consta registro relacionado ao tema nos seus documentos da Secretaria.

Pode-se inferir diante das colocações acima que toda e qualquer política pública necessariamente presume uma organização estrutural e legal antes de sua efetivação. Não basta, portanto, apropriar-se da conjuntura político - econômica e social em que o poder público está inserido. É fundamental assegurar o funcionamento dos meios e fins das proposições, porque o desenvolvimento de metas e o alcance da maximização dos resultados depende da condição que é dada aos investimentos não prevalecendo os interesses particulares em detrimento dos que realmente devem ser beneficiados.

A Instrução Normativa Nº 009/2010 instituiu³¹ o funcionamento dos ciclos relacionados ao processo de avaliação por meio de métodos, técnicas e instrumentos diversificados em situações formais e informais, onde deveria garantir

³⁰ Portaria 040/2010, que trata no art. 4º, § 1º, inciso I e II

³¹ Instrução Normativa nº 009/2010, art. 17, I, a e b

a terminalidade do Ciclo da Infância I e II do Ensino Fundamental de Nove Anos, com possibilidade de retenção ao término de cada Ciclo (3º e 5º ano) quando o aluno não obtiver o mínimo de 75% de frequência anual, esgotadas as possibilidades de garantir sua permanência pela escola, mediante documentos que comprovem a adoção de todas as medidas cabíveis e o aluno não alcançar as expectativas de aprendizagem esperadas para este período escolar, considerando o trabalho pedagógico desenvolvido pelo (a) professor (a) e o processo de construção de conhecimento de cada aluno.

Para sustentar a proposta de avaliação, a SEDUC elaborou como documentos para o registro avaliativo, diário de classe, o mapa de resultado final e relatório de reclassificação, com objetivo de realizar ruptura principalmente relacionada ao processo avaliativo, uma vez que a SEDUC propôs um sistema avaliativo processual, em consonância com o que dita a atual LDB de prevalência dos aspectos qualitativo sobre os quantitativos, sem a prática do sistema de notas.

Para tanto, a SEDUC apresentou como critério para a avaliação o registro diário das atividades de ensino e de aprendizagem, a partir do qual o professor (a) deve elaborar um parecer em documento oficial, sobre o desenvolvimento cognitivo, social, emocional, afetivo e psicomotor da criança a cada semestre. No final dos dois semestres deverá construir uma síntese geral do ano letivo com ponderações relacionadas ao desenvolvimento das crianças e as dificuldades percebidas, afim de subsidiar o trabalho docente no ano subsequente.

Consta em maior proporção nos discursos contidos nos documentos da SEDUC às orientações do Parecer de nº 04 de 20/02/2008 do CNE/CEB. As orientações foram direcionadas à organização de sistema, seja em ciclos ou seriado com aspectos do sistema em ciclo. É claro quanto à estrutura dos três primeiros anos, exigindo das Secretarias de Educação nas esferas Estadual e Municipal, que adotassem as providências necessárias para a operacionalização desses anos de acordo com tais direcionamentos. Nesta perspectiva, as enunciações nacionais tomaram proporção diferenciada de acordo com as concepções de cada órgão, uma vez que

o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente),

completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa* (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é preche de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. A compreensão passiva das significações do discurso ouvido é apenas o elemento abstrato de um fato real que é o todo constituído pela *compreensão responsiva ativa* e que se materializa no ato real da resposta subsequente. (BAKHTIN, p. 291, 1981).

Os discursos dos documentos do MEC e da SEDUC foram compreendidos a partir das relações que estes possuíam com outros discursos, que se firmavam como verdades, como tradição nas políticas públicas educacionais. Nas orientações do MEC são evidentes as influências das propostas da Política de Ciclos experienciadas no Brasil, principalmente a da Escola Plural³², de Belo Horizonte (1994), que segundo Miranda (2003), do ponto de vista da estrutura de organização do trabalho escolar, a Escola Plural utilizou para o Ensino Fundamental a organização em ciclo, sendo denominado de Ciclo da Infância para crianças de 6, 7 e 8 anos de idade. Além disso, criou o Ciclo da pré-adolescência para alunos de 9 a 11 anos e o Ciclo da adolescência, alunos de 12 a 14/15 anos. A proposta da escola Plural foi do ciclo de formação, uma vez que mudou toda a estrutura de funcionamento da educação básica, quanto a currículo, avaliação, espaço entre outros, dando suporte para o seu funcionamento.

Os discursos da SEDUC sobre a organização dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos, também sofreram influências dessas propostas, por meio da proposta da Secretaria Municipal de Educação de Belém - SEMEC, assim como, da própria experiência com o CBE de 1989, haja vista que a equipe que estava à frente do trabalho no momento da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos era composta, dentre outros, por profissionais vinculados à SEMEC e profissionais que vivenciaram todo o percurso do CEB. Enfatiza-se, porém, que não consta nos documentos da SEDUC qualquer referência a essas experiências, mas, na materialização dos documentos relacionados à avaliação, é bastante evidente a aproximação entre elas.

³² Segundo Miranda (2003) a Escola Plural foi implantada em 1994 na Rede de Ensino Municipal de Belo Horizonte. Proposta de organização da educação em Ciclo de Formação. Vários aspectos conduziram ao nome Escola Plural, especialmente a ideia de uma escola mais democrática, mais ampla, mais aberta às diferentes culturas e comunidades.

Entende-se então, que a proposta da Secretaria para a infância se materializou na organização do sistema do Ensino Fundamental baseada em aspectos da Política de Ciclo, que, nas suas intenções iniciais objetivava um trabalho diferenciado quanto à avaliação, currículo entre outros, pressupondo mudança na estrutura de funcionamento pedagógico e operacional do espaço escolar, valorizando a infância.

Neste sentido, as discussões para a construção da proposta para o Ensino Fundamental de Nove Anos na Perspectiva do Ciclo da Infância sofreram influências dos sistemas organizados em Ciclo de Formação, uma vez que,

os Ciclos de Formação se baseiam nos ciclos de desenvolvimento humano (infância, puberdade, adolescência) e propõem mudanças mais radicais no sistema de ensino e de organização escolar. Nos ciclos de formação, geralmente não há reprovação de alunos ao longo do Ensino Fundamental. (MAINARDES, 2007, p.73).

No entanto, a instituição e materialização da proposta da SEDUC condiz com o Ciclo de Aprendizagem, que para Mainardes (*idem*) é a organização dos grupos e a promoção dos alunos baseadas na idade e ao final de 2 ou 3 anos de duração, os alunos que não atingirem os objetivos do ciclo podem ser reprovados. Além de não promover ruptura nos aspectos relacionados ao processo educativo, como currículo, avaliação entre outros.

Com relação à organização do Ensino Fundamental de Nove Anos na perspectiva do Ciclo da Infância, um dos enunciados mais recorrentes nos discursos das professoras e que, segundo elas, provocou mudança no processo de implementação desse sistema foi a questão da avaliação, como se depreende dos fragmentos das entrevistas realizadas com professoras da SEDUC, especificamente do Ciclo da Infância.

Com o Ensino Fundamental, a principal mudança foi o processo de avaliação. Para a família mesmo foi um alívio esse ensino, não tem a prova para os pais se preocuparem, há um descaso da família. Já vou me aposentar, mas sempre falei que é muito importante a participação dos pais. A diferença do outro sistema foi visível. Muitas famílias deixaram de acompanhar os filhos na escola. (Laís)

A gente via que tinha criança que não tinha condições de avançar, essa foi a maior angústia. Conversamos com os pais que os alunos não eram de 1ª série e sim de 2º ano, que também não era 2ª série, que eles não iam precisar fazer avaliação, que não tinha nota, que não iam ficar reprovado. A avaliação, que é uma questão muito difícil, até hoje é complicada pelo cuidado que temos que ter com o que vamos escrever. (Lara)

Eu pensava que eu sabia construir um parecer, mas, na verdade, não sabia, e o ensino fundamental contribuiu para eu ir atrás e hoje tenho facilidade em construir. (Lívia).

Agora temos que ter mais atenção, acompanhar o trabalho por conta da não retenção. Temos que estar mais juntos das crianças. Precisamos ter certeza do desenvolvimento da criança. A mudança já acontece. (Maria).

Ocorreu que em 2008 ainda era aquele sistema de nota, e a partir de 2009, do segundo semestre de 2009, já começou a se falar, mas com um pouco de confusão, e agora já iniciamos com notas e o final como vai ser? E aí nós começamos no final de 2009 a construir o relatório. Eu lembro porque isso aí foi lançado pelo MEC, já se falava desde 2008 como se fosse obrigatoriedade de implantação, porque o Governo Federal estava cobrando que as escolas se adequassem àquele novo projeto de Ensino Fundamental, que antes era de 8 anos e agora de 9 anos, e a criança de 6 anos vai agora fazer parte do ensino fundamental que até então estavam nas escolas particulares. (Marina)

A Avaliação foi realmente o que mudou, mas eu já trabalhava nesta perspectiva, não tive muita dificuldade em fazer esse tipo de avaliação. (Mara).

As professoras enfatizaram que a avaliação foi o aspecto que, de fato, provocou mudança nas práticas pedagógicas, fazendo com que elas fossem em busca de novos conhecimentos, o que é um aspecto positivo no campo educacional e para a sua profissionalização/ formação. Apesar disso, também vislumbraram a mudança sob uma perspectiva negativa, ao considerarem que não podiam reprovar as crianças, além de enfatizarem o fato de as famílias deixarem de acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, por saberem que estas não seriam reprovadas.

As identidades das professoras, em conformidade com Bakhtin (2010), foram produzidas no interior de práticas de significação, construídas ao longo das experiências vivenciadas, por isso, adquiriram uma materialidade discursiva real, tornaram-se real nos espaços de articulação, de sentidos em que estava em jogo uma multiplicidade de categorias referenciais que se fazem a todo o momento, marcando, instituindo e constituindo novas formas de definirem a si próprias e de serem definidos pelos outros. Para o referido autor, os espaços de articulação envolvem uma polifonia de sentidos que são produzidos cotidianamente e que implicam não no fortalecimento de uma ou outra identidade, mas na desestabilização contínua dos marcadores identitários pela produção contínua da diferença.

Além disso, as professoras enunciaram os discursos do MEC e da SEDUC para o Ensino Fundamental de Nove Anos na perspectiva do ciclo da Infância, considerando a proposta e sua materialidade na escola. Neste sentido, proferiram os seguintes relatos:

Eu acho que ela adotou por conta de uma lei, e era obrigatório implantar em todas as escolas, então a SEDUC implantou. Não acho a proposta muito boa, porque tem um trabalho muito longo, envolve muitas crianças, as professoras tinham que ter um acompanhamento, formação e nós (eu) não tive, e aí foi difícil trabalhar. (Lais)

Hoje eu vejo com outros olhos, porque 4 anos já deu para saber o que é o ensino fundamental. Na época, pensava que o governo só estava só voltando com aquilo que antes era da Educação Infantil, mudando só a nomenclatura, mas hoje a gente sabe que com a entrada da criança mais cedo o aproveitamento é melhor, são mais capazes. Tem um conhecimento mais amplo. (Lara)

É uma proposta boa, faltava só a gente se adaptar, procurar fazer curso, ler livros e fazer pesquisa para fazer um trabalho perfeito. (Lívia)

Avalio como bom, visto que oportunizou a nós, professores, trabalharmos em conjunto, para que se tenham bons resultados na aprendizagem dos alunos que estão neste ciclo. (Marina)

A proposta do MEC e da SEDUC é uma proposta muito boa. Eu acho que ela dá o direito e uma luta que os educadores que trabalham com a infância eles vêm travando, eles conseguiram esta conquista que é histórica, que vem ao longo dos anos, que eles conseguiram oficializar por meio das leis. O Ensino Fundamental não foi implantado da forma correta, ele foi implantado de forma autoritária e ao mesmo tempo necessária. Autoritária porque não consultou os sujeitos, se eles concordavam com a proposta, nesta perspectiva é autoritária, e ao mesmo tempo considero importante a implantação. Então, eu avalio que mesmo sendo dessa forma, ela foi positiva. Deu oportunidade para os sujeitos, com mais oportunidade de aprendizagem, com mais um ano escolar. Ela oportunizou isso, foi necessária e importante e que deveria ser. (Mara)

Infere-se que o silogismo das professoras sobre a configuração dos discursos do MEC e da SEDUC subscreveu-se num dado contexto, no qual se exigia uma mudança de postura em relação ao ato pedagógico, a infância, a criança, aos espaços, à formação de professores entre outros. Os sentidos atribuídos foram da própria consciência que elas tinham sobre os propósitos do MEC e da SEDUC. Os discursos da maioria das professoras foram marcados pelas experiências que elas vivenciaram no decorrer da trajetória profissional ou pelas reflexões do seu mundo interior com base num contexto social, porque a palavra foi orientada pelo discurso de outros.

Diante das interpretações das professoras, os principais discursos consideraram o sistema de nove anos como: obrigatório implantar em todas as

escolas; implantação autoritária, mas, necessária, pois, no decorrer do processo observaram que o Ensino Fundamental oportunizou um tempo a mais para o desenvolvimento da aprendizagem, oportunizou aos professores trabalharem em conjunto. Elas consideraram a proposta significativa em função, principalmente, da entrada da criança mais cedo no Fundamental.

Na perspectiva bakhtiniana (2010), os discursos das professoras projetaram a pluralidade discursiva a partir da relação dialógica que elas construíram por meio das vozes enunciadas, seja nos documentos do MEC e SEDUC, seja no diálogo com seus pares. Isso ocorreu porque não se pode entender as relações em termos puramente mecânico, sem significado. No entanto, os sentidos que foram atribuídos ao Ensino Fundamental parte da cadeia ideológica e da compreensão de cada professora formando pela consciência individual, ligadas a outras consciências promovendo o processo de interação ideológica.

Nesta consciência ideológica as professoras enfatizaram que a materialização do Ensino Fundamental na perspectiva do Ciclo da infância trouxe contribuições para o processo educativo. Dessa forma,

O avanço foi a entrada da criança mais cedo, e aí tem mais facilidade de ler, melhorou no sentido pedagógico, aumentaram os recursos, jogos para usar com as crianças. Mudou o trabalho do professor, pesquisa trabalho diferente. (Laís)

O principal avanço é a entrada da criança na escola mais cedo e terem oportunidade de se alfabetizarem num tempo maior. (Lara)

Os avanços foi que apareceram mais metodologias, mais materiais didáticos, formas diferentes de trabalhar. (Lívia)

Considero que o avanço foi a implantação desse ciclo que ajudou a criança a ter acesso mais cedo à escola. (Maria)

É uma proposta positiva, principalmente em relação à repetência, porque quando iniciei, eu não tinha experiência em sala de aula, era recém concursada quando me deparei com aqueles alunos em distorção idade série, estavam com 15 anos na 1ª série, não sabiam ler, aquela baixa estima que pesava neles. Eu acho que com essa implantação, houve um avanço, não é o ideal, mas hoje percebemos as crianças do 1º ano, crianças de 6 anos, 2º ano desde 6 e 7 anos, pelo menos na minha turma é assim, nas turmas de 3º ano crianças de 8 anos. Também diminuiu o número de retenção, era muito preocupante, era angustiante, agora só quem realmente permanece são aqueles que têm dificuldades mesmo. (Marina)

A entrada da criança de seis anos foi fundamental para ampliar o tempo para o desenvolvimento da aprendizagem. (Mara)

Nestes discursos, as professoras explicitaram que o Ensino Fundamental de Nove Anos oportunizou a entrada da criança mais cedo à escola, com um tempo

maior para se alfabetizarem, com novas metodologias. Além disso, diminuiu a distorção idade-série devido a não retenção.

Com base, também, nos pressupostos de Bakhtin (1997), o que as professoras procuraram não foi relatar um fato qualquer ou um produto do seu pensamento, mas comunicar suas impressões, despertar na alma do leitor imagens e representações vívidas na materialização do Ensino Fundamental de Nove Anos. Aqui as professoras retrataram o que consideraram importante neste processo, percebendo a realidade exterior, atribuindo valores, dentre os quais se sobressaiu àquele de maior relevância, sendo que possivelmente outros se ocultaram.

Na verdade, ainda em consonância com Bakhtin (2010), a simples tomada de consciência do Ensino Fundamental na perspectiva do Ciclo da infância, mesmo que não seja clara, pode dispensar uma expressão exterior, mas não dispensa uma expressão ideológica. Tanto isso é verdade que toda tomada de consciência implica discurso interior. A tomada de consciência do Ensino Fundamental de Nove Anos vem acompanhada de vários sentidos.

Enumerara-se, aqui, os principais discursos das professoras atribuídos como desafios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola.

As outras crianças que não são de seis anos parecem que permaneceram no mesmo ensino anterior, mudou pouca coisa. O espaço físico, as salas são muito desconfortáveis, os alunos não têm nem como andar, mas, a maior dificuldade é a falta de apoio da família. (Laís)

A maior dificuldade é o não apoio dos pais, depois que passou a não fazer prova, eles ficaram de braços cruzados, o filho vai pra escola e não ficar reprovados mesmo. O que os pais querem é que os filhos passem, se ele tem conhecimento ou não isso não importa. O maior entrave é a falta de acompanhamento da família (Lara)

Desinteresse das crianças, das famílias. Os pais não incentivam nada é obrigado, então vão pra escola, mas, não estão nem ai, e não acompanham a vida escolar das crianças. Eles não acompanham o desenvolvimento das crianças (Livia)

A dificuldade é não reter o aluno quando ele não conseguiu alcançar o objetivo proposto para o avanço de sua aprendizagem. (Maria)

Falta de esclarecimento da própria SEDUC, jogou a implantação, a gente não tinha recursos pra trabalhar, eu mesmo comprei vários livros, porque até os livros mudaram a forma didática, não era mais só conteúdo tinha todo o processo de letramento, ai procurei ver isso para atender o ciclo. (Marina)

Tem vários fatores que nos atrapalham nesse processo, a questão da formação, a questão da estrutura, dos recursos, na questão até mesmo da estrutura física, tudo isso, são barreiras que a gente vai enfrentando no

nosso trabalho e essa equipe tenta romper, tenta melhorar, existe o compromisso em melhorar a educação. (Mara).

Os principais desafios pontuados nos discursos das professoras revelaram que se precisa olhar as outras crianças que não são de seis anos, uma vez “que parece que elas permaneceram no mesmo ensino anterior”; “mudou pouca coisa”; “a maior dificuldade é o não apoio dos pais”; “falta de esclarecimento da própria SEDUC”; “a questão da formação, a questão da estrutura, dos recursos”.

Percebeu-se, ainda, nos discursos das professoras que os sentidos que foram dados ao Ensino Fundamental remetem a diferentes questões que envolvem diretamente o processo de ensino e aprendizagem, assim como, o desenvolvimento integral das crianças. Foram sentidos originados daquilo que fazia parte do cotidiano, de suas práticas pedagógicas, da visão ideológica de cada uma. Nesta proporção, infere-se a partir de Bakhtin (1981), que a significação da palavra Ensino Fundamental de Nove Anos é inseparável da situação concreta em que se realiza. Seu sentido é dado de acordo com cada situação. Dessa maneira, o tema absorve, dissolve em si a significação, não lhe deixando a possibilidade de estabilizar-se e consolidar-se. Mas, à medida que a linguagem se desenvolveu que o seu estoque de complexos sonoros aumentou, as significações começaram a estabilizar-se segundo as linhas que eram básicas e mais frequentes na vida das professoras para a utilização temática dessa ou daquela palavra.

Assim sendo, no discursos das professoras, no que concerne à nomenclatura ciclo da infância foi enunciada pelas professoras atribuindo os seguintes sentidos:

O ciclo da infância eu acho que é procurar adaptar na escola formal o desenvolvimento da criança como criança. Hoje se trabalha o cognitivo, afetivo, emocional, o desenvolvimento motor. A gente trabalhar realmente o desenvolvimento da criança através desse aspecto da criança e não avaliar por meio de notas, quantidade (Laís).

É o período que eles vão ser inseridos na escola e que devem ser tratados como crianças mesmo, não porque está na escola para aprender, nesse momento temos que fazer diversas atividades, brincadeiras lúdicas, como eles vão aprender (Lara).

É um período da vida da criança para seu desenvolvimento. É um período de desenvolvimento da infância (Lívia).

Esse ciclo ajudou a criança a ter acesso mais cedo à escola (Maria).

São as etapas que as crianças passam, de amadurecimento. Também para trazer a criança mais cedo pra escola e melhorar o índice de repetência nas primeiras séries que eram muito grandes. Pelo menos foram essas justificativas, que nos repassaram quando começaram as orientações sobre essa nova nomenclatura (Marina).

O ciclo da infância é um período compreendido, pré- estabelecido para que criança se desenvolva é um tempo para determinada aprendizagem, tempo para o desenvolvimento. Período que a criança tem para desenvolver determinada competência, habilidade, para construir determinado conhecimento. É o período onde a criança aprende a ler e escrever, a partir do outro ciclo ela vai aprofundar e construir outros conhecimentos, é o que a gente espera que criança consiga desenvolver nesse determinado tempo, tempo de aprendizagem. Nesse tempo *tá* envolvida a idade que a criança tem a idade esperada para que ela desenvolva as habilidades e que nem sempre ela acontece na idade certa porque ela está em processo. O funcionamento do ciclo da infância está em processo, em início. A proposta do ciclo da infância trouxe uma serie de reflexão para a escola que eu considero importante. Isso foi positivo para SEDUC para que os professores tivessem outra concepção de infância para os alunos do ensino fundamental (Mara).

Os discursos são resultados da interação entre locutor (MEC e SEDUC) e ouvinte (professoras), interação na qual a palavra foi determinada por interpretações ideológicas, que refletiram e refrataram o sentido do Ciclo da Infância.

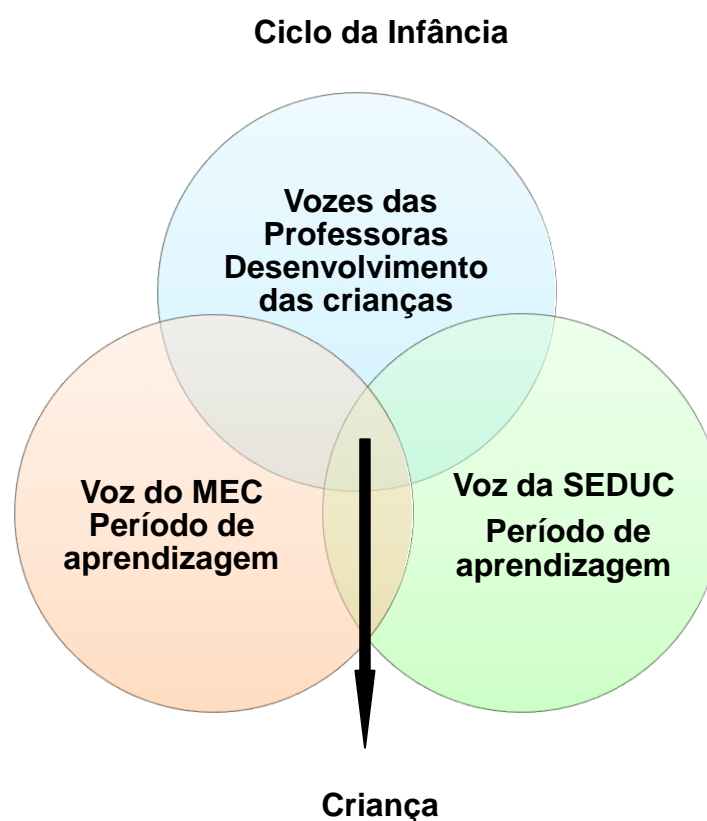
Neste sentido, entre as professoras, cinco tiveram dificuldade de conceituar o termo relacionando-o aos discursos do MEC e da SEDUC, mas, atribuíram sentidos que de certa forma se aproximaram. A professora Mara traduziu a voz dos discursos dos documentos do MEC e da SEDUC incorporando os enunciados discursivos como aos seus sentidos ideológicos. Dessa forma, as vozes se cruzaram num mesmo enunciado, se completaram e traduziram as intenções que os documentos tinham para a materialização da proposta.

Os discursos estão envoltos por vozes que vivenciaram períodos históricos da educação, tanto no âmbito nacional como no estadual, de modos diferenciados; mas, em função do processo que se instaurou no Brasil ao longo de décadas sobre a organização do ensino em ciclo, é bem visível que o MEC e a SEDUC retomaram a concepção de ciclo a partir do uso do termo Ciclo da Infância para designar a organização do Ensino Fundamental de Nove Anos. Nos discursos das professoras, não há essa clareza. Elas o relacionam ao desenvolvimento da criança, sem fazer referências à Política de Ciclos. Entretanto, em seus discursos constam algumas questões que estão relacionadas ao ciclo, como a evasão, a distorção idade série e a repetência.

Evidencia-se que os discursos estabelecidos pelo MEC, SEDUC e professoras, materializaram-se de acordo com as visões ideológicas de cada um, introduzida pela combinação de palavras que foram se moldando entre o individual

de cada um e o individual do outro. Neste sentido, de acordo com os pressupostos de Stella (2010), infere-se que a compreensão do mundo, pelo sujeito acontece no confronto entre as palavras da consciência a as palavras circulantes na realidade entre o interno e o externamente ideológico. A interiorização da palavra acontece como uma palavra nova surgida da interpretação desse confronto. No que diz respeito à participação em todo ato consciente, a palavra funciona tanto nos processos internos da consciência, por meio da compreensão e a interpretação do mundo pelo sujeito, quanto nos processos externos de circulação da palavra em todas as esferas ideológicas.

Neste contexto, percebeu-se que a palavra do eu começou a tomar proporção na palavra do outro, expressando diferentes pontos de vistas acerca de um mesmo tema, no caso, **o Ciclo da Infância**. Dessa forma, apresentam-se as vozes entrecruzadas do MEC, da SEDUC e das professoras. Essas vozes representam uma multiplicidade de consciência de cada um, que se aproximam e se distanciam.



Conforme Bakhtin (2011), a voz se refere à consciência falante presente nos enunciados e sempre apresenta um juízo de valor, uma visão de mundo e na

relação eu/outro tem-se um universo de valores distintos, com atitudes diferentes, o que permite posicionamento axiológico em cada ação.

Neste sentido, o ciclo da Infância pensado como dimensão discursiva, apresentou vários sentidos em tempos e lugares diferentes. Uns com compreensão construída a partir de concepção teórica, outros do que foi ouvido ao longo do tempo sobre o termo e aqueles construídos de suas vivências cotidianas sem relacionar ao termo. Neste prisma, os discursos do MEC relacionados ao Ciclo da Infância, enfocam um tempo pré estabelecido para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças de 6 a 8 anos. A SEDUC também estabelece um tempo para o desenvolvimento da aprendizagem, mas, ampliou a todos os anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que o Ciclo da Infância I segue as mesmas orientações do MEC. As professoras, na mesma lógica, associam ao tempo de aprendizagem, mas fizeram referência ao desenvolvimento das crianças, sem especificar diretamente a questão da idade.

Dessa forma, as vozes do MEC, SEDUC e Professoras que se cruzaram num mesmo enunciado e incorporaram sentidos ideológicos, foram sobre a criança, pois, independente do sentido atribuído, a referência dos discursos se deu em função das crianças. No entanto, o olhar se limitou a uma faixa etária, de maneira homogênea, determinando um tempo específico para seu desenvolvimento.

Em relação ao desenvolvimento da criança, os estudos de Vygotski (1998), revelam que ele ocorre de maneira singular para cada criança, sendo que desde as primeiras manifestações de linguagem a criança busca por meio de expressão de desejos, de sentimentos a comunicação com o outro. Dessa forma, Vygotski (2002) afirma que a criança começa a relação com o mundo por meio da linguagem, uma vez, que ela constrói uma sequência de frases que vai desde a pronúncia de palavras isoladas a uma determinada reserva de frases. Isso se constitui a uma sucessão de frases no desenvolvimento da linguagem, possibilitando a interação com o contexto social. Para isso a memória é uma das funções psíquicas centrais, em torno da qual se organizam todas as outras funções que interagem na formação de conceitos relacionados ao mundo social e por meio da interação com os signos vai descobrindo o significado e construindo os sentidos.

Portanto, a educação, como prática social que oportuniza a experiência com o

conhecimento científico em diferentes espaços, precisa garantir a construção e apropriação de conhecimentos produzidos pela criança ao longo de sua história, e considerados significativos para serem trabalhados na escola. Esses conhecimentos devem estar articulados aos conceitos cotidianos formulados pelas vivências práticas e pelas relações sociais do mundo vivido. Neste sentido,

descobrimos que o aprendizado geralmente precede o desenvolvimento. A criança adquire certos hábitos e habilidades numa área específica, antes de aprender a aplicá-los consciente e deliberadamente. Nunca há um paralelismo completo entre o curso do aprendizado e o desenvolvimento das funções correspondentes. O aprendizado tem suas próprias sequências e sua própria organização, segue um currículo e um horário, e não se pode esperar que suas regras coincidam com as leis internas dos processos de desenvolvimento que desencadeia. (VYGOTSKI, 1998, p.126).

É preciso superar o entendimento que se tem do ato de aprender e de ensinar que predomina nos períodos de escolarização, aquele padronizado, precisa-se valorizar cada criança de acordo com seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Entende-se, segundo Bakhtin (1997), que nesta circunferência de (entre) cruzamento dos discursos, a compreensão responsiva ativa do que foi ouvido, por exemplo, no caso da ordem dada pelo MEC e SEDUC sobre o Ciclo da Infância, poderia se realizar diretamente como um ato (a execução da ordem compreendida e acatada) poderia permanecer por certo lapso de tempo, compreensão responsiva muda (certos gêneros do discurso fundamentam-se apenas nesse tipo de compreensão como, por exemplo os gêneros líricos, mas neste caso trata-se, pode-se dizer, de uma compreensão responsiva de ação retardada: cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrou um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte.

Além disso, a compreensão responsiva sobre o Ciclo da Infância nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização). O locutor (MEC) postulou esta compreensão responsiva ativa: o que ele esperava, não era uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que esperava era uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução.

Para tanto, os sentidos sobre o Ciclo da Infância se projetaram como efeitos, daquilo que foi instituído e materializado. Com isso, os efeitos de sentidos existem a partir de construções discursivas, das quais MEC, SEDUC e professoras não são

originários do termo, uma vez que se constitui de modo dinâmico, com a instituição histórico-social, ou seja, os sentidos foram construídos discursivamente nas interações verbais na relação com o outro, em uma determinada esfera de atividade humana.

Foram diferentes discursos para o mesmo referente (Ciclo da Infância), destacando a complexidade da constituição enunciativa que requer a compreensão das particularidades do processo interacional. Logo, devem-se observar quem enuncia, de onde enuncia, para quem enuncia. Além disso, observar como enuncia e em que momento possibilitando, assim, que se apreenda como essa organização convoca o diálogo com outros enunciados.

Nesta perspectiva, a educação é preponderante nessa linha contínua, uma vez que não deverá ser marcada somente por normativa estética, ética e política instaurada pelo Governo Federal e Estadual, mas conceber o Ensino Fundamental para a educação da infância, para o bem dos que atualmente habitam a infância, para assegurar seus direitos e deveres, para fazê-los sujeitos de sua própria história. De acordo com Bobbio (1992), uma coisa é proclamar esse direito, outra é desfrutá-lo efetivamente. A linguagem dos direitos tem indubitavelmente uma grande função prática, que é emprestar uma força particular às reivindicações dos movimentos que demandam para si e para os outros a satisfação de novos carecimentos materiais e morais; mas ela se torna enganadora se obscurecer ou ocultar a diferença entre o direito reivindicado e o direito reconhecido e protegido.

5.2 – O Significado e Sentido dos discursos das professoras sobre o Ciclo da Infância e a relação com a formação de professores.

Dada a recorrência nos discursos das professoras de enunciados referentes à falta de formação continuada, houve necessidade de discorrer sobre a relação que se estabeleceu entre os enunciados sobre o objeto Ciclo da Infância e a formação de professores. Dessa forma, as professoras da escola A relacionaram nesse contexto os saberes profissionais e a formação inicial que elas possuíam, além de salientarem suas dificuldades em relação aos termos usados.

Eu senti dificuldade de responder algumas questões e termos que vem sendo usada pela falta de leitura minha mesmo, e também pela falta de orientação, de formação. Quando peguei suas perguntas desconhecia muitas coisas, peguei meu material, jornais, que tenho dei uma lida para responder. Como não participei de nenhum curso da Seduc, então

desconhecia muita coisa. Acho que a Seduc deveria preparar mais os professores. Os professores devem receber formação para assumir qualquer turma. Também essas perguntas me ajudaram a entender um pouco mais esse ensino. (Lais)

Vivi 17 anos o Ensino Fundamental de 8 anos e agora com o de nove anos vi diferença. Eu senti dificuldade de responder algumas questões até pela falta de tempo nosso mesmo de estar buscando informação no nosso dia-dia e também a questão da formação que deveria ter constante aqui na escola ou promovida pela Seduc. (Lara)

Estou a 29 anos trabalhando e vivi 25 anos num mesmo processo, mas, me enquadrei no novo. Vejo o Ensino Fundamental de Nove Anos como um facilitador pela experiência que tenho e um dificultador por está enraizada num processo antigo de ensino. Com essa implantação vejo que nunca a gente tem que afirmar que sabe tudo, estamos sempre aprendendo. (Lívia)

De maneira geral, as três professoras enfatizaram que as formações iniciais e continuadas são importantes para compreender o processo da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, assim como para suas práticas pedagógicas. Também salientaram a dificuldade de “romper” com os paradigmas que estão enraizados na prática cotidiana, mas que a experiência foi um fator que, de certa forma, facilitou a observação pelas professoras dos dois momentos históricos do Ensino Fundamental, e perceberem, em conformidade com Libâneo (2010), que a ampliação da capacidade reflexiva, visando ao empoderamento, precisa ocorrer em vários âmbitos, mas especialmente no trabalho na escola.

Nesta perspectiva, é necessário que os professores não limitem seu olhar apenas para o mundo escolar como contexto imediato, submetendo suas reflexões a fatores da rotina, sem articulá-los com fatores sociais, culturais entre outros. Dessa forma,

a experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento, mas, isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências. Refletir sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha a postura frente aos educandos, frente ao sistema social, político, econômico, cultural é fundamental para se chegar à produção de um saber fundado na experiência. (GHEDIN, 2010.p.135).

Neste cenário, observa-se que cada vez mais são aumentadas as exigências para que os professores possam fazer essa articulação entre teoria e prática. No tocante aos saberes sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos seria primordial que o poder público estadual, por meio da Secretaria de Estado de Educação, criasse estratégias para subsidiar o trabalho do professor. Segundo Charlot (2010), não se

pode vender uma inovação, vender uma reforma aos professores, sem vender ao mesmo tempo uma estratégia de sobrevivência que acompanhe essa mudança.

Sendo assim, a formação de professores tem importante destaque uma vez que exige que o professor esteja preparado para desenvolver suas práticas pedagógicas de acordo com a nova configuração da Educação Básica. Entender o trabalho docente desenvolvido na perspectiva da mudança, a partir da ampliação do Ensino Fundamental, acompanhar o processo de reflexão teórico - prático do professor das séries iniciais, poderá posteriormente se caracterizar numa oportunidade de avanço da atuação docente em todos os anos do Ensino Fundamental.

É importante frisar que as professoras encontraram na pesquisa a oportunidade de ampliar a compreensão por meio de leituras sobre as questões referentes ao Ensino Fundamental de Nove Anos interligando suas vozes com a de outros sujeitos, uma vez que segundo elas, as informações sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos foram obtidas por meio de encontros promovidos pela SEDUC, USE e escola, mas, salientaram que a princípio não compreenderam como seria o seu funcionamento, devido ao caráter esporádico e informativo dos encontros.

Tive conhecimento pelos meios de comunicação aí a diretora reuniu e falou sobre o ensino fundamental, mas não ficou claro o funcionamento. Não participei de nenhum curso, só reunião informativa (Laís)

Tivemos reunião com a diretora e iniciamos o ano pensando que seria gradativa então iniciamos com o 1º ano e 1ª série em 2009 pensando que só em 2010 ia ser implantado o 2º ano. Na época a técnica tentou passar as informações, mas, ela também tinha dúvidas. Além de reunião, nós participamos de uma formação de 2 dias organizado pela use, sobre a avaliação, que é uma questão muito difícil, até hoje é complicado pelo cuidado que temos que ter com que vamos escrever. Tivemos orientações gerais de técnicas da SEDUC sobre o ensino fundamental de nove anos (Lara).

Foi feito encontros com a diretora, técnica da Seduc, use, com seminário e reuniões. Além disso, participo todo mês de formação pela prefeitura de Ananindeua, com temas voltados ao letramento, construção de instrumentos avaliativos (Lívia).

Os discursos das professoras foram construídos a partir do olhar sobre as ações realizadas pela SEDUC, sem negá-las. Contudo, posicionaram-se diante da forma como foram realizadas, além de demonstrarem suas dificuldades em compreender o seu funcionamento, justamente por falta de leitura por iniciativa

própria e também pela falta de formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação.

Neste sentido, baseado em Faraco (2009), infere-se que o mundo interior é então “uma arena povoada de vozes sociais em suas múltiplas relações de consonância e dissonâncias”. Sendo o sujeito um ser social, imerso em uma determinada cultura, logo todo enunciado expressa consigo o posicionamento do sujeito, é isso que justifica a assertiva de que “não há enunciado neutro”, mas há, pode-se deduzir, discursos reproduzidos inconscientemente. Dessa forma, os discursos ocorrem por meio do entrelaçamento entre sujeito e objeto, baseando-se em uma síntese dialética inserida em um universo cultural e histórico.

As condições apontadas pelas professoras retratam a forma como o Sistema Estadual apresenta fragilidade quanto à instituição de política educacional. É preciso atentar para o ritmo diferenciado dos processos de organização de cada espaço e racionalização de cada sujeito. A formação continuada é uma das dimensões importante para sustentar a materialização de uma política educacional, articulando a formação inicial e as condições de trabalho, entre outros, proporcionando novas reflexões para aprimorar a prática pedagógica.

Quanto à formação, as professoras da escola B afirmaram que o Ensino Fundamental de Nove Anos provocou estímulo na formação em serviço, além de enfatizarem suas experiências relacionadas ao novo Sistema de Ensino. Os discursos das professoras foram também em função da relação formação e experiência, sendo que estas por adentrarem no Ensino Fundamental num período próximo as discussões sobre a mudança no sistema de ensino fizeram as seguintes afirmações:

A minha experiência com o Ensino Fundamental começou justamente com a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos. E quando comecei fui me interando do assunto e agora vou buscar saber mais (Maria)

Posso dizer que minha experiência é com esse ensino de nove anos, porque antes eu trabalhava em um abrigo com educação infantil. (Marina)

Eu tenho 9 anos de experiência no Ensino Fundamental, mas não tive dificuldade em trabalhava no de nove anos, porque eu já trabalhava dessa forma. O Ensino Fundamental fez com que os professores corressem atrás para entender o processo de avaliação, letramento. (Mara)

Diferentemente das professoras da escola A, que já estavam há mais tempo

em serviço e relataram as dificuldades de “romper” com que estava “enraizado as professoras da escola B traçaram sua identidade a partir do contexto da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, isso não quer dizer que elas não trazem outras “raízes” mas, não tinham outra experiência diferenciada que pudessem contrapor com o Ensino Fundamental na perspectiva do Ciclo da Infância.

Em relação aos saberes das professoras, toma-se Tardif (2000) como referência, o qual afirma que a noção de “saber” é um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser. Essa posição não é fortuita, pois reflete o que os próprios professores dizem a respeito dos seus próprios saberes. Os professores destacam bastante suas experiências na profissão como fonte primeira de sua competência, de seu saber ensinar. Os saberes profissionais dos professores, portanto, são plurais, compósito, heterogêneos, pois, trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais se supõe que sejam também de natureza diferente.

Para exemplificar os saberes dos professores, Tardif (*idem*) elaborou um quadro síntese, tipológico para classificar e identificar os saberes dos professores, conforme reprodução abaixo.

Quadro15: Classificação dos saberes dos professores segundo Tardif.

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modo de integração do trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação para professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissional nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização de “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Revista Educação e Sociedade. Saberes, tempo aprendizagem do trabalho no magistério. 2000.

Nesta perspectiva, os saberes das professoras foram construídos ao longo da sua trajetória de vida, imbuídos de discurso de outrem, conforme cada espaço experienciado por elas. Além do que, não existe uma formação que contemple todos os saberes, eles se entrecruzam, embora possa ocorrer a predominância de um saber sobre o outro. Na lógica da formação se constitui como processo, a formação continuada é entendida como (des) construção de saberes para subsidiar as exigências do trabalho do professor, não para substituir a formação inicial, mas, como desenvolvimento da vida profissional do professor.

Outro fator relevante diz respeito ao acompanhamento do processo de implantação do Ensino Fundamental uma vez que entre as três professoras da Escola B, duas acompanharam o processo e uma não acompanhou. Todavia, observou-se que, mesmo essa professora não tendo acompanhado o processo de implantação na escola, ela se posicionou sobre a materialização no contexto escolar. Com relação às duas professoras que o acompanharam, elas apresentaram posicionamentos diferenciados quanto às informações sobre a materialização do Ensino Fundamental de Nove Anos no contexto escolar.

Nestes termos, no discurso da professora Mara foi muito forte a representação da SEDUC como instância isolada da escola, uma vez que ela

achava que a Seduc estava discutindo, mas, que não ia ser implantado naquele ano, e pra nossa surpresa foi sim implantado naquele ano, mesmo sem nem uma orientação, mesmo sem vir explicar, mesmo sem fazerem reunião com aquela Use que a gente trabalha. A gente sempre correu atrás das informações ligando pra Seduc para saber como ia ser, e ai eles diziam que iam à escola. (Mara)

Ainda quanto ao discurso da professora Mara, outro fator que chamou atenção foi a afirmativa sobre as razões pelas quais a SEDUC adotou o Ciclo da Infância e o acesso aos documentos orientadores do MEC e da SEDUC, sobre o que pontuou:

eu já conhecia as razões porque eu já vinha de outra Secretaria acompanhando o processo de implementação, e assim, pelos documentos do MEC e a lei em vigor que tinha até 2010 para implantar o Ensino Fundamental de Nove Anos. Tive acesso aos documentos orientadores porque eu já era de outra Secretaria, então eu já vinha trabalhando, estudando, assim, o aceso que eu tive da SEDUC, foi não pela escola, mas pela minha experiência de técnica em educação na SEDUC. (Mara)

A referida professora no primeiro *corpus* referente às ações da SEDUC/SAEN afirmou que desconhecia as informações sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos na perspectiva do Ciclo da Infância, e depois, quando foi se posicionar

enquanto conhecimento próprio, afirmou que conhecia as razões da implantação, assim como, os documentos orientações do MEC e SEDUC por trabalhar anteriormente em uma Secretaria Municipal e também por ser técnica em Educação da SEDUC/SAEN.

Nesta lógica, enfoca-se que o discurso da professora foi construído a partir da sua experiência docente, haja vista que ela não assumiu sua identidade de técnica em Educação. Talvez a professora tenha se posicionado dessa forma tomando para si o discurso da categoria de professores que não tiveram acesso a informações sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos, quer por meio dos documentos quer pela não participação nos encontros promovidos pela Secretaria, ou, então, por algum fator de descontentamento com a forma como os gestores da SEDUC conduziram as ações para a implantação e a implementação do Ensino Fundamental. Também, pode-se dizer que, por ser um processo considerado novo, a professora não se sentia segura em orientar a escola. Por outro lado, estando a professora lotada como técnica em educação na SEDUC/SAEN, subtende-se que a escola teria as informações de organização e de funcionamento do Ensino Fundamental. Apesar disso, recorre-se a Nóvoa (2007) que considera a pessoa profissional como um suporte de relações entre vários espaços, onde existem várias “conchas” que crescem em função do modo como o sujeito se apercebe dos seus espaços e se apropria deles.

Mesmo a professora Mara não percebendo/ reconhecendo sua importância para a implantação do Ensino Fundamental de Nove anos na escola em que trabalhava, a professora Mariana afirmou que a professora Mara contribuiu com as informações, por ser técnica em educação lotada na SEDUC/SAEN, além de ter afirmado a existência de encontros, de curso e de reuniões sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos.

Em 2009 participei de um curso na Escola de Governo e a USE organizou um encontro, fomos somente duas professoras participar, mas não ficou claro, ficou muito confuso. Seríamos as multiplicadoras. Em 2010 veio uma técnica da SEDUC que veio explicar sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos. A Seduc contribuiu com pouca formação e nos tínhamos uma professora que era técnica também e nossa ponte com a Seduc que sempre trazia informação sobre o funcionamento do ensino fundamental, assim como ela indicava algumas pessoas que vinham tirar algumas dúvidas nossas. (Marina)

O depoimento da professora há demonstração que a professora Mara

contribuiu bastante no processo de implantação, justamente por estar lotada na SEDUC/SAEN. Também é notório que o discurso da professora foi concebido a partir do que ela vivenciou, confirmando o que consta nos relatórios da SEDUC/SAEN/DEIN. A professora Mariana fez considerações sobre a maneira como foram desenvolvidos os acompanhamentos do processo de implantação, expressando sua insatisfação no que concerne a descontinuidade das ações, assim como a falta clareza nas informações.

De maneira geral, as professoras fizeram referência à formação como fator importante para o entendimento do sistema implantado e encaminhamento do trabalho pedagógico. Para tanto, é oportuno retratar as proposições da SEDUC relacionada à formação de professores no contexto do Ensino Fundamental de Nove Anos, pois, de acordo com a Secretaria,

a formação inicial e continuada dos profissionais da educação constitui-se num dos pontos centrais na política de Educação construída coletivamente para o Estado do Pará. Entende-se a formação como processo contínuo de aperfeiçoamento profissional e reflexão da sua ação, percebendo-a como fator importante na busca de uma educação de qualidade, ressaltando, contudo, sua estreita inter-relação com as demais políticas e dimensões propostas neste documento. (PARÁ, 2008a, p.28,).

Nessa perspectiva, a formação de professores consiste num aspecto indispensável para garantir a qualidade do ensino, pois possibilita a reflexão sobre as dimensões que estruturam o processo de implantação e implementação do Ensino fundamental de Nove anos. Dessa forma, a SEDUC construiu diretrizes, por meio da Política de Educação Básica do Estado do Pará (2008a) para a formação continuada com objetivo de assegurar ao professor do Ensino Fundamental programas de formação com ênfase na infância, alfabetização e letramento, avaliação entre outros, privilegiando a especificidade do exercício docente e os conhecimentos necessários para a atuação adequada junto às crianças dos anos iniciais.

As publicações da SEDUC se constituíram entre o discurso oficial, o normatizado e as expectativas dos sujeitos, envolvendo suas histórias de vida, suas experiências, suas representações de mundo. Desse modo, os discursos oficiais da gestão que tramitou na SEDUC, no período de 2007 até 2010, em seus documentos de orientação apresentavam como meta de formação de professores do Ensino Fundamental,

garantir aos professores de Ensino fundamental a participação em programa de formação continuada e inicial. A concepção de formação, na perspectiva da valorização profissional, defendida no projeto que ora optamos, acentue-se nas bases fundantes dos Governos populares. Um processo de formação inicial e continuada que pressuponha diferentes espaços formativos e diferentes propostas, organizadas a partir de parcerias com as próprias escolas, universidades, sindicatos, e não ser simplesmente conhecimentos acadêmicos cumulativo de cursos, palestra, oficinas, mas, como um processo participativo e reflexivo de construção de identidade pessoal e profissional em mútua e contínua interação. (PARÁ, 2008a, p.40,41)

Considerando as estratégias de intervenção desenvolvidas pelo poder público, por meio das políticas de formação continuada, cumpre observar a necessidade de mudanças de cunho político, pedagógico, estruturais, imprescindíveis não apenas em função das crianças de seis anos, mas também em função do conjunto de crianças que frequentam os anos iniciais. Para isso, segundo Nóvoa (1995), devem existir investimento formativo, pois não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica sem uma adequada formação de professores.

Segundo Ferreira (2006), a formação continuada é uma realidade no panorama educacional brasileiro e mundial, não só como uma exigência que se faz devido aos avanços da ciência e da tecnologia que se processaram nas últimas décadas, mas principalmente como uma nova categoria que passou a existir e que, por isso, necessita ser repensada cotidianamente no sentido de melhor atender à legítima e digna formação humana cidadã. Neste sentido, a formação continuada precisa ser entendida como mecanismo de permanente reflexão de todos os envolvidos no processo educativo.

Quanto à formação, consta no relatório de formação da DEINF (2009) que no decorrer desse ano foram realizadas formações para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental por polo na tentativa de atender os 41 municípios que estavam sob jurisdição do Estado. Os referidos polos foram distribuídos conforme demonstra a tabela abaixo:

Tabela 17: Formação de Professores realizada pela SEDUC/SAEN/DEINF 2009.

Polo	Nº de municípios ou USES	Total de professores 1º e 2º anos	Total de professores 2ª, 3ª e 4ª série
Belém I	04 USES	130	130
Belém II	06 USES	131	131
Belém III	03 USES	79	79
Ananindeua I	04 USES	79	79
Ananindeua II	02 USES	79	79
Belém IV	01 USE	26	26
Belém V	01 USE	20	20
Belém VI	10 municípios	67	59
Bragança	02 municípios	104	67
Barcarena	01 município	35	21
castanhal	05 municípios	83	50
Capitão poço	02 municípios	67	34
Capanema	05 municípios	80	55
Conceição do Araguaia	03 municípios	28	16
Igarapé-Açu	02 municípios	34	24
Marabá	03 municípios	35	24
Santarém	04 municípios	54	56
Total	Total	Total	Total
17 pólos	20 uses e 41 Mun.	1.131	950

Fonte: elaborado pela autora a partir do relatório de formação para professores- SEDUC /SAEN/DEINF -2009.

As temáticas das formações discorreram sobre Infância, Currículo, Avaliação, Letramento, Alfabetização e implementação do Sistema. Do quantitativo de municípios previsto para a formação, oito municípios não foram contemplados. Somente no ano de 2010, sete municípios tiveram acesso às informações oficialmente. Até 2012 constava que os professores de um município ainda não tinham acesso às informações por meio de representantes da SEDUC.

Pode-se afirmar que o número de professores que participaram da formação não contemplou todos os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, os discursos se inscreveram dentro de uma comunidade linguística e social, sendo que a palavra foi propagada para um determinado grupo de professores que posteriormente poderia ou não usar o ato de linguagem como influência para as ideias presentes em seu círculo social é, de certa forma, ser influenciado por elas. Dessa forma,

compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão... A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contra-palavra. (BAKHTIN, 1997, p. 131-132)

Diante do exposto, Faraco (2009) explica a noção de lógica do sujeito ideológico. Os enunciados emergem como respostas, que são no diálogo social, da multidão das vozes interiorizadas. Eles são, assim, heterogêneos. Desse ponto de vista, ainda para o autor, os enunciados são sempre discurso citado, embora nem sempre percebidos como tal, pois, são tantas as vozes incorporadas que muitas delas são ativas nos sujeitos sem que percebamos sua alteridade.

Neste aspecto, Imbernón (2009) infere que a mudança em qualquer pessoa não é simples e, portanto, a mudança que se pede ao professorado na formação não é uma mudança simples, mas um processo complexo (às vezes certa simplificação possa ser necessária, embora de forma relativa), posto que se trata de uma mudança nos processos que estão incorporados (conhecimento da matéria, o didático, dos estudantes, dos contextos, dos valores etc), ancorados na cultura profissional que atua como filtro para interpretar a realidade. Ainda segundo o autor, para mudar uma cultura tão arraigada na profissionalização docente, aprende-se que isso requer tempo (nas mudanças culturais, não vale o curto prazo nem a pressa), uma base sólida (a incerteza, embora seja melhor que a certeza, pode ser uma má conselheira), que essa mudança apresenta altos e baixos (não é um processo linear nem uniforme, mas complexo e sinuoso), que deve se adaptar à realidade do professorado (à forma de ser e aos contextos, às etapas, aos níveis, às disciplinas etc.), além da necessidade de um período de experiência no qual se leve a cabo (experimentá-lo na prática diária) e se integre (ou interiorize) as próprias vivências profissionais.

Dessa forma, é possível ao professor reflexão na ação por meio do uso dos objetos de aprendizagem relacionando o próprio conhecimento prático anterior com situações novas, com possibilidade de criar novas perspectivas sobre o seu trabalho e sua ação docente. Neste sentido, a prática pedagógica configura-se como um

processo que se abre para a reflexão sobre quais devem ser os fins e qual o significado das situações em sala de aula.

Neste contexto, o Estado tem responsabilidade que vai muito além da elaboração de normativas legais, pois só por meio de investimento na educação poderá contribuir para o fortalecimento da constituição de identidades sociais dos professores diante das exigências no que concerne ao novo sistema de ensino.

Para avançar na efetivação das políticas públicas no que diz respeito à formação de professores, deve-se primar pela continuidade das políticas diante da descontinuidade dos governos com prevalência da lógica de formar para a sociabilidade, tendo com prioridade a educação que valorize o ato formativo dos professores. No entanto,

Atualmente, programa-se e se oferece muita formação, mas também é evidente que há pouca inovação ou, ao menos, a inovação não é proporcional à formação que existe. Talvez um dos motivos seja que ainda predomina a formação de caráter transmissora de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos do professorado e de seu contexto. (IMBERNÓN, 2009, p.35)

Nesse prisma, concorda-se com o ponto de vista do referido autor, visto que a SEDUC não garantiu a efetivação, de fato, da política de formação proposta para o sistema implantado. As formações inicialmente consistiram em discussões sobre as legislações referentes à obrigatoriedade e ao funcionamento do Sistema de Nove Anos, conforme já explicitado, e não tiveram continuidade nas ações.

Consta-se que as recomendações presentes nos documentos oficiais quanto à formação dos professores foram viabilizadas de maneira esporádica. Os projetos partem dos planos das ideias e quando vão ser efetivados precisam proporcionar um atendimento mais adequado, que possa atender de forma diversificada do ponto de vista social, cultural, econômico e político o que se propõe.

5.3- Os discursos sobre infância no contexto do Ensino Fundamental de Nove Anos.

As considerações apresentadas tem como foco os discursos sobre a infância no contexto do Ensino Fundamental de Nove Anos. Para tanto, é importante salientar que a infância vem sendo debatido no Brasil, por meio dos estudos de Kramer (1996, 2006, 2007) Kuhlmann (1998, 2010), Arroyo (1999, 2010) Kohan

(2003), Rizzini (2006), Freitas (2011), entre outros. Além disso, destaca-se que ao longo dos séculos o tema vem sendo discutido no âmbito internacional por Ariès (1981), Corsaro (2011), Sarmiento (2009), entre outros. Isso demonstra a relevância que o tema apresenta no campo da pesquisa.

No que concerne ao Ensino Fundamental de Nove Anos, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica e do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE), com objetivo de fortalecer um processo de debate com professores e gestores sobre a infância na educação básica, elaborou o Caderno + um ano é fundamental, principal documento de orientação para o ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental, por enfatizar em todas as discussões a importância de se pensar o contexto da infância. Este documento tem como foco o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de seis anos de idade, sem perder de vista a abrangência da infância de seis a dez anos de idade nessa etapa de ensino. Dessa forma,

consideramos a infância eixo primordial para a compreensão da nova proposta pedagógica necessária aos anos/séries iniciais do ensino fundamental e, conseqüentemente, para a reestruturação qualitativa dessa etapa de ensino. Optamos por enfatizar a infância das crianças de seis a dez anos de idade, partindo do pressuposto de que elas trazem muitas histórias, muitos saberes, jeitos singulares de ser e estar no mundo, formas diversas de viver a infância. Estamos convencidos de que são crianças constituídas de culturas diferentes. Então, como as receber sem as assustar com o rótulo de “alunos do ensino fundamental”? De que maneira é possível acolhê-las como crianças que vivem a singular experiência da infância? Como as encantar com outros saberes, considerando que algumas estão diante de sua primeira experiência escolar e outras já trazem boas referências da educação infantil? Essas são algumas das reflexões propostas nesse texto. A infância é entendida, por um lado, como categoria social e como categoria da história humana, englobando aspectos que afetam também o que temos chamado de adolescência ou juventude. Por outro lado, a infância é entendida como período da história de cada um, que se estende, na nossa sociedade, do nascimento até aproximadamente dez anos de idade. (BRASIL, p.18, 2007).

As considerações possibilitam (re) pensar a estrutura de funcionamento do Ensino Fundamental, principalmente relacionado à questão da infância mas, a maior ênfase está direcionada ao ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental, assim como, a maioria das publicações do MEC. Os documentos do MEC trazem muitas contribuições no que concerne a infância. No entanto, é necessário que não se repitam as práticas generalistas de pensar a infância a partir de recorte histórico, de idade, de cultura, enfim, sem olhá-la de forma diversificada e

contextualizada.

Neste prisma, a SEDUC por meio do Caderno da Política de Educação Infantil (2009) enfatizou que os propósitos das orientações da Secretaria consistiam em olhar a infância paraense com o objetivo de efetivar uma educação que consolidasse o direito humano da criança a uma infância digna, respeitando esta etapa singular para a formação humana. Além disso, apontou no caderno da Política de Educação Básica do Pará a compreensão quanto ao trabalho com crianças no Ensino Fundamental, depreendida da seguinte assertiva:

as grandes dificuldades que encontramos ao efetivar uma política pública de qualidade social para o ensino fundamental revelam o quanto precisamos nos propor um olhar atento à relação entre o cuidar e o educar, que ultrapasse os espaços da educação infantil e seja incorporado nas discussões e práticas de toda a educação básica, uma vez que é necessário observarmos os fenômenos sociais de uma estrutura perversa que vem se agravando com realidades de desigualdades sociais, exploração sexual, exclusão escolar, trabalho infantil. (PARÁ, 2008a, p. 59).

Também afirmam no mesmo caderno, que é necessário rever a função social da escola na sociedade na perspectiva de um repensar sobre o quê? Como? , quando? e onde a criança aprende, quem organiza tais espaços e tempos? O que possibilitará a infância acontecer com toda a sua singularidade, sua potência, com toda a sua condição de ser mais para que de fato o aprender seja significativo, tenha sentido para as crianças? Assim, as infâncias se afirmam e as identidades se constroem, se reconhecem e interagem. Dessa forma, o Estado deve conceber a infância na sua peculiaridade dentro do espaço educacional comprometido com a qualidade da educação das crianças desde os primeiros anos.

Nesse movimento, as professoras relataram que com a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos a infância passou a ter maior ênfase no contexto escolar, uma vez que

Com esse ensino aumentaram as possibilidades para trabalhar essa infância, resgatar as brincadeiras de rodas, eu trabalho muito com eles com sucata, para o desenvolvimento. (Laís)

Hoje nós já vemos de maneira melhor, já temos mais jeito para trabalhar com essas crianças, principalmente essas crianças do 1º, 2º e 3º ano que precisam mais da gente, trabalhamos de maneira diferente respeitando a individualidade de cada um, o tempo de aprendizagem. Agora temos que ter mais atenção, acompanhar o trabalho por conta da não retenção. Temos que estar mais juntos das crianças. Precisamos ter certeza do desenvolvimento da criança. A mudança já acontece. O fato da criança passar um ano a mais possibilita ampliar a oportunidade de aprender. Agora

no 1º ano podemos trabalhar a socialização, a criança vai se adaptar a escola vai adquirindo a maturidade para os próximos anos. (Lara)

Agora olhamos as crianças de maneira que elas se sintam dentro da escola sem ter aquela dificuldade, sem se sentirem rejeitado. Quando chegassem à escola, gostaríamos que eles vissem na escola um lar. Fez de tudo para acolher as crianças (Lívia)

Hoje em dia se fala muito que lugar de criança é na escola. Agora, a escola tem uma preocupação maior com a aprendizagem da criança para que ela tenha uma boa aprendizagem. (Maria)

Eu acho essa questão do ensino fundamental contribuiu muito em relação à infância. A gente vai ver a criança como criança, a gente trabalha esse lado da criança de acordo com a criança de desenvolver o trabalho onde resgata realmente o ser criança. Eu trabalho o letramento junto com brincadeira, o conteúdo, da leitura, eu chego a fazer até a brinquedoteca, vídeos, filmes. (Marina)

A partir do momento que foi implantado o ciclo da infância e começou a se falar em infância quer queira quer não, as pessoas começam a perceber essa infância, elas passaram a olhar o ensino fundamental de outra forma. Isso é muito positivo. A partir do momento que falo o ciclo da infância, a criança de 6 anos que está chegando no Ensino fundamental as pessoas passam olhar melhor a infância.(Mara)

Os discursos das professoras afirmaram que o Ensino Fundamental de Nove Anos possibilitou olhar a “criança como criança”, enfatizaram a prática pedagógica e as possibilidades de ampliarem o olhar para o desenvolvimento da aprendizagem. No entanto, a enunciação das professoras foi direcionada a criança de seis anos, além de associarem os significados de infância à criança.

Pelas enunciações, entende-se que havia um distanciamento entre a prática pedagógica e as especificidades infantis, como se não existisse infância no sistema de oito anos. Na verdade, com o Ensino Fundamental de Nove Anos se acrescentou mais um período da infância, permanecendo os que já existiam. Por outro lado, vê-se a voz das professoras como consciência promissora de inovação na relação entre elas e as crianças.

Diante dos posicionamentos das professoras é importante discorrer brevemente sobre como a infância e a criança são conceituadas.

Segundo o Dicionário Aurélio, por exemplo, criança é ser humano de pouca idade. No mesmo dicionário, a infância está definida como um período de crescimento, no ser humano, que vai do nascimento até a puberdade. Na sua origem etimológica, o termo “infância em latim é in-fans, que significa sem linguagem. No interior da tradição filosófica ocidental, não ter linguagem significa não ter pensamento, não ter conhecimento, não ter racionalidade. Nesse sentido a criança é focalizada como um ser menor, alguém a ser adestrado, a ser moralizado, a ser educado. [...] Já o Estatuto da Criança e do Adolescente (lei nº 8.069, de 13/07/90) define “a criança

como a pessoa até os 12 anos de idade incompletos”. Desse modo, o significado genérico da infância está diretamente ligado às transformações sociais, culturais, econômicas, etc. da sociedade de um determinado tempo e lugar, que possui seus próprios sistemas de classes, de idades e seus sistemas de status e de papel social. (FLACH,2009, p.21).

Dessa forma, entende-se que a criança apresenta característica relacionada à idade cronológica e a infância categoria social de uma das etapas da vida do ser humano que constitui determinado tempo cronológico, baseada em determinado contexto.

Sobre os significados de infância, tomou-se também como referência os estudos de Ariès (1981), uma vez que a obra do autor *História social da criança e da família* é uma das principais referências para o estudo sobre a infância e criança. De acordo com Ariès (1981), nos períodos históricos anteriores há poucos registros sobre crianças e os que existem são cheios de ambiguidades, dificultando uma visão precisa da concepção de infância vigente. Em seus estudos, relata que na sociedade feudal, anteriormente à industrialização e ao aparecimento da família nuclear e da escola, a criança era percebida como um “mini - adulto”, não havendo consciência da particularidade infantil. Desse modo, a criança caracteriza-se sob a ótica do adulto, mas sem apropriação da sua fala, linguagem, sem constar como ser social cultural que faz parte da construção da sociedade. Neste sentido,

o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. (ARIÈS, 1981, p.156).

O autor ainda afirma que até o final da Idade Média o termo infância era muito amplo e designava além de crianças e adolescentes, o sentido de dependência. Só se saía da infância ao se sair da dependência, ou, ao menos, dos graus mais baixos de dependência. Para os nobres, nesse mesmo período, o termo infância designava a primeira idade, onde a dependência relacionava-se à incapacidade física.

Para Ariès (1981), foi durante o século XVII que a palavra infância assumiu o seu sentido moderno, referindo-se à criança pequena mais frequentemente, pois, a infância propriamente dita estava relacionada à primeira idade, aquela em que nasce os dentes, e essa idade começava com o nascimento e durava até os sete anos,

sendo chamado de *enfant* (criança), que quer dizer não falante. Nessa perspectiva, a fase da infância seria caracterizada pela ausência da fala e de comportamentos considerados como manifestações irracionais.

Fatores como a revolução industrial, o iluminismo e a constituição do Estado laico, geraram alterações nas relações sociais, refletindo na organização familiar e, conseqüentemente, no sentido de infância e criança. Durante muito tempo se reproduziu à crença num modelo único de infância: a criança burguesa, que precisava ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura.

Embora a concepção burguesa de infância ainda tenha ênfase nos dias atuais, muito se caminhou no sentido da percepção das crianças como construtoras de cultura, sujeitos ativos nos processos de socialização. O reconhecimento da infância como categoria, vem contribuindo para a visibilidade social das crianças, manifesta entre outros aspectos em uma série de políticas de assistência e de educação que trazem em seu interior uma concepção de infância, de atendimento e de educação.

Kramer (2011), também corrobora que a ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia o papel produtivo e direto (de adulto) assim que ultrapassava o período da alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Portanto, esse conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade. Os dois aspectos de sentimentos de infância – paparicação e moralidade – são aparentemente contraditórios, mas, na verdade, se contempla na concepção de infância enquanto essência infantil. A visão de criança baseada em uma concepção de natureza infantil, e não na análise da condição infantil, mascara a significação social da infância.

Na contemporaneidade a escola vem assumindo diversas posições na sociedade, representando diferentes projetos e ideologias, ora reproduzindo o conhecimento, já consolidado, distanciando-se da vida cotidiana das crianças, ora buscando alternativas para se tornar um espaço político e de formação crítica. Vale

lembrar que nesta lógica, a infância deve ser compreendida nas suas peculiaridades, singularidades às quais demarcarão o período de toda a trajetória histórica dentro do contexto social.

Com relação à infância, as professoras se pronunciaram por meio das seguintes falas:

Período que vai dos seis aos oito anos de idade. Período da vida humana desde o nascimento até 12 anos. Existe um diferencial com o trabalho com a criança. A escola tentar respeitar essa criança. (Laís)

Eu acho que em termos gerais ela é tratada igual. Eu dou um tratamento diferente daquele aluno de 13,14 anos, a fala é diferente, já os alunos menores tem que tratar de forma diferente, criança tem uma sensibilidade muito grande. Se você quer manter a criança dentro da escola deve estar aberta aos problemas, está próxima deles. Às vezes as crianças ficam mais com a gente do que com os pais e sabemos mais da vida deles do que a própria família. Eu trato eles diferente. Temos que respeitar o tempo de cada criança, a individualidade, a maneira de agir de cada um, a maneira deles agirem, uns mais sensíveis outros não, está atenta para aquelas crianças que não são acompanhadas pela família, as particularidades de cada criança temos que respeitar, as etapas que eles passam dentro da escola e precisamos estar atenta a isso. (Lara)

Infância é ser criança sempre. É viver a criança e também o professor se envolver como criança. Como criança uma ser que tá em busca de aprendizagem. Um ser que precisa de muita atenção, carinho (Lívia)

A infância é a base fundamental da educação do indivíduo, onde deve ser olhada de forma integral. A criança apresenta vários aspectos, cognitivos, motores, afetivos. A criança apresenta várias fases em sua infância e cada uma dessas fases deve ser trabalhada e respeitada. A criança é tratada como um indivíduo cheio de vontade para aprender o que a escola, os professores tem a lhe repassar (Maria)

A infância é quando a criança realmente é tratada como criança. Com a implantação do ensino fundamental a criança passou a ser tratada como criança, começou a mudar o sentido, antes parece que não existiam as crianças. Precisamos trabalhar esses aspectos, olhar a criança a partir do que ela desenvolve, o que ela sabe, da oportunidade para ela colocar o que sente, dá sua opinião. (Marina)

Hoje se busca um tratamento para a criança, tentando dá oportunidade para viver essa infância de brincadeira, de ludicidade, mas, eu acredito que é um processo cultural, que não é tão fácil de compreender, porque a escolar já tem uma cultura instaurada, não é tão fácil compreender que essa criança tem toda uma especificidade, isso também requer uma formação específica, então, não é tão fácil tratar a criança como criança, mas, acredito que estamos indo em direção a isso. (Mara)

Na trajetória discursiva das professoras para compreender a constituição da categoria infância, foi preciso passar pela questão da construção social das identidades que elas possuíam a partir de suas experiências, acadêmicas,

profissionais, entre outras, acentuando seu caráter cultural, provisório e articulado com as relações sociais. Neste sentido, se por um lado problematiza-se o conceito de infância defendida pelas professoras, uma vez que, não se tem clareza conceitual sobre o termo, por outro lado, elas enunciam o sentido que a categoria representa na relação pedagógica. Não obstante, ao mesmo tempo em o campo ideológico das professoras sobre a infância foi criado por orientações distintas, de caráter individual, com diferentes formas discursivas, retratando-a a sua maneira, ele se aproximou nos sentidos enunciados na tentativa de defini-la, conforme abaixo:



Para Bakhtin (2010), a palavra tem sempre um sentido ideológico, relaciona-se totalmente com o contexto e carrega um conjunto de significados que socialmente foram dados a ela. A palavra é também polissêmica e plural, uma presença viva da história, por conter todos os fios ideológicos que a tecem. Deste modo, a palavra infância assumiu diferentes significados ao longo de sua história e depende diretamente do contexto em que é enunciada e dos sentidos dados pelo sujeito.

Bakhtin (2010), ainda considera a palavra como ponte entre o eu e o outro, pois é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Portanto, a enunciação, é de natureza social, sendo determinada pela situação mais imediata ou pelo meio social mais amplo. A enunciação é o produto da interação entre os sujeitos e o que torna a compreensão de uma palavra possível é também aquilo que é presumido pelo ouvinte, porque

toda palavra usada na fala real possui um acento de valor ou apreciativo, transmitido por meio da entoação expressiva. A compreensão de qualquer enunciação é sempre ativa, orienta-se pelo contexto e expressa uma resposta. A compreensão seria, então, uma forma de diálogo.

Para tanto, o sentido atribuído à infância esteve relacionado ao desenvolvimento da criança, com a presença de vozes ecoadas nos discursos oficiais. Dessa maneira, mesmo não apresentando um enunciado claro sobre infância, ela aparece nos discursos das professoras como um modo particular de se pensar a criança, e não um estado universal, vivida por todos do mesmo modo. Mas, é importante desvincular a concepção de criança e de infância de uma ideia pré-concebida, seja ela qual for. Também, infere-se que os discursos das professoras, sobre o sentido dado a infância e criança, são reproduzidos nas práticas escolares.

No que concerne aos discursos do MEC e SEDUC relacionados à infância, estes traduzem o que se construiu teoricamente sobre o tema, com o propósito de efetivação de uma educação que consolidasse o direito da criança a uma infância digna e singular para a formação humana. No entanto, na materialização dos discursos, o que se percebeu foi a ausência de ações que garantisse a equalização social. Além disso, optaram por uma caracterização do tempo de infância nos limites da estrutura do sistema que considera as crianças de 6 a 10 anos como alunos do Ensino Fundamental e incluso, e as crianças de 4 a 5 anos como pré-escolares, limitando o tempo de infância. Com isso, conseqüentemente, restringem o seu direito singular à formação plena.

Conceber a infância na materialização de políticas públicas educacionais requer considerar que a infância sob a ótica Bakhtiniana (1997), faz parte de um universo sociocultural e por meio das relações e experiências que aí mantém, desenvolverá seu mundo psicológico, ou seja, seu mundo de registros. A infância se constitui no meio social e histórico. Essa é sua condição humana, e assim constituíra as formas da criança de pensar, sentir e agir, sua própria consciência e identidade. A criança é um ser social, pois não basta ao homem um nascimento físico, mas um segundo nascimento, o social. Bakhtin fala de uma infância histórica, datada, concreta, marcada por sua cultura e penetra no cultural pela linguagem.

Segundo Vygotski (2002), a construção do pensamento e da subjetividade é um processo cultural, e não uma formação natural e universal da espécie humana.

Nesse sentido, a criança não nasce com todas as características, mas é formada na interação de suas características biológicas com o meio social. Dessa forma, tomando a linguagem como expressão e, conseqüentemente, transformação do pensamento, há a possibilidade de se afirmar que na infância é o período em que mais se usa a linguagem.

De acordo com Bakhtin (2010), a relação da criança com o mundo é mediada pela linguagem. A palavra não é uma mera representação do mundo que a cerca, mas a forma com que o mundo lhe é apresentado. É por meio dela que o mundo lhe é dado a conhecer. A palavra instaura a realidade e está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação.

Assim, Kramer (2008), enfatiza que é condição necessária para planejar o trabalho na escola a reflexão sobre como as pessoas percebem as crianças; sobre qual é o papel social da infância na sociedade atual; sobre o valor é atribuído à criança por pessoas de diferentes classes e grupos sociais; sobre o significado de ser criança nas diferentes culturas; sobre como trabalhar com as crianças de maneira que sejam considerados seus contextos de origem, seu desenvolvimento e seu acesso aos conhecimentos, direito social de todos; sobre como assegurar que a educação cumpra seu papel social diante da heterogeneidade das populações infantis e das contradições da sociedade.

Enfatizar essas questões, no contexto atual implica reconhecer a pertinência de se discutir também sobre a infância no contexto do Ensino Fundamental de Nove Anos, uma vez que, a criança ao longo da história da educação esteve como aluno da escola pública, tendo, muitas vezes, sido retirado dela o direito, não apenas de brincar, mas, também de ser criança, de usar sua voz, de ser respeitada a sua *singularidade* que lhe faz ser única e indefinida.

Valorizar a infância e lutar pela sua não-destruição significa, portanto, participar de uma luta que temos perdido historicamente - a que visa defender e garantir a humanidade, a tolerância, o respeito pelo outro e suas diferenças, a capacidade de rir e brincar. (BAZÍLIO, KRAMER, 2008, p.104).

A infância assim descrita se inscreve como condição da criança, ainda que sob referências naturais e universais, uma condição social e historicamente construída tendo como base uma perspectiva social e cultural. Além do que, a criança como sujeito percorreu a história da humanidade recebendo diferentes

tratamentos em função das diferentes relações que foram estabelecendo. Dessa forma, a ideia de infância na atualidade não pode ser desvinculada da história, das diferentes visões em torno da criança que contribuíram para sua condição atual. Ou seja, o conceito de infância tem sido construído historicamente e reflete os valores presentes na sociedade em diferentes períodos.

Contudo, têm-se referências à criança e à infância que indicam uma oposição à concepção dominante de infância, a qual considera a criança como simples objeto passivo de uma socialização orientada por instituições ou agentes sociais que sustentam tais relações de poder. Sendo assim, não compreendê-la nesta perspectiva é fundamental, pois, dependendo da concepção que se tem sobre infância e criança, no ingresso à escola fundamental, tem-se a possibilidade de pensar que a infância está presente somente na educação infantil até a faixa etária de seis anos. Opor-se a esse modo de pensar a criança e a infância é compreender que

educação Infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidado e atenção; seriedade e riso [...] Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos [...] nos dois temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeito de cultura e história, sujeitos sociais. (KRAMER, 2007, p.20).

Assim, a criança deve ser compreendida como um ser que nasce com necessidades peculiares, às quais demarcarão o período da vida denominado infância, compreendendo uma categoria social, que deve ser vivido na sua singularidade.

A infância remete a imaginação, à criação, ao sonho coletivo, à história presente, passada e futura. Próxima dos mágicos e loucos, contraposta à racionalidade instrumental, a criança monta com cada peça, cada pedrinha que encontra cada retalho, pau, bloco. (KRAMER, 1996, p.36).

Necessita-se então ampliar o debate para pensar que a infância perpassa todos os anos iniciais do Ensino Fundamental, e como tal deve ser olhada de acordo com cada especificidade. A configuração do ideal de infância se materializa na medida em que ocorrem as rupturas entre o que está estabelecido como padrão e o anúncio das várias expressões que são concebidas nos contextos sociais, culturais.

Com base nesses pressupostos, aponta-se então, a necessidade de se desconstruir padrões relativos à concepção padronizada da cultura infantil. Esse

olhar possibilita ver as crianças pelo que são no presente, sem se valer de estereótipos, ideias pré-concebidas ou de práticas educativas que visam a moldá-las em função de visões ideológicas e rígidas de sociedade.

CONSIDERAÇÕES

A constituição dos discursos sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos na perspectiva do Ciclo da Infância exigiu compreender que a presença de vozes no texto é uma instância dialógico-discursiva. O discurso enquanto polifônico permitiu a presença dos enunciados do MEC nos discursos da SEDUC/PA, com vozes que se misturaram entre si. Importante destacar que a natureza dessas vozes não se caracteriza como individual, pode-se afirmar que elas são de natureza social. A estabilização dessas vozes em forma discursiva determinando uma relação de alteridade pode ser definida pela maneira que foram anunciadas.

O MEC, enquanto órgão nacional, determinou por meio de Pareceres, Leis e Resoluções, a organização dos três primeiros anos do Ensino Fundamental de Nove Anos, denominando-os de Ciclo da Infância, pautado na política de ciclos que vem sendo disseminada no Brasil ao longo da história da educação. O tempo foi estabelecido em função do desenvolvimento do processo de alfabetização e de letramento das crianças de seis a oito anos. Isso refletiu na organização do Sistema de Ensino da Rede Estadual do Pará, uma vez que a SEDUC instituiu o Ciclo da Infância para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Pelas pesquisas realizadas no Brasil sobre a organização do ensino em ciclos, consta que ao longo da história da educação, essa forma de organização surgiu na tentativa de superar fatores como evasão e reprovação no contexto escolar. No entanto, a maioria das experiências não alcançou os objetivos, pela descontinuidade das propostas por parte dos Governos.

Enfatiza-se que para além da mera aquisição de conhecimentos sistematizados, os Ciclos incluem as dimensões políticas, éticas e sócio-culturais. Nesse processo, são fundamentais tanto as experiências socializadoras que possibilitam a construção e reconstrução de saberes, valores e atitudes, quanto os processos de construção de conhecimentos, desenvolvimento de conceitos, da linguagem e de estruturação do pensamento.

Percebeu-se que entre as formas de organização em ciclos, os de formação incitam uma forma diferente de pensar a escola nas questões relacionadas não apenas à sua estruturação não seriada, reprovação, agrupamento das crianças por

idade, mas principalmente à constituição das práticas pedagógicas do educador, do educando que valorizem a formação humana.

Dessa forma, a proposta em ciclo deve privilegiar não só as fases do desenvolvimento humano, mas também evidenciar a formação do educando pautada nas necessidades que possibilitem rever toda a estrutura da educação com prática política e pedagógica que contribua para a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem.

A opção pelo regime de ciclos está sendo utilizada nas propostas de reformas educacionais das administrações públicas municipais e estaduais, as quais retomam ou reelaboram propostas realizadas anteriormente, ou constroem propostas iniciais na tentativa de reorganizar a escola como espaço público de construção de educação pautada nos princípios da democracia. No caso da SEDUC, ela também elaborou sua proposta do Centro de Ensino Básico e do Ciclo da Infância, pautada nos princípios da política de ciclos disseminadas no Brasil.

A experiência da SEDUC, no que concerne ao CEB, ficou apenas no plano das ideias, não se constituiu de fato como política pública. Os principais fatores apontados para o insucesso da proposta foram: a falta de acompanhamento pela gestão da escola; monitoramento da equipe da SEDUC para verificar o que estava de fato ocorrendo, e fazer possíveis redimensionamentos, além da efetiva formação continuada de professores.

No que concerne ao Ensino Fundamental de Nove Anos na perspectiva do Ciclo da Infância, os discursos do MEC e da SEDUC caminharam para uma visão propedêutica e sequencial da Educação Fundamental. Nesta lógica, afirma-se que essa concepção de organização escolar permanece enraizada na instituição de políticas públicas educacionais e não conseguem superar a lógica sequencial, permanecendo nos planos das ideias. Nesta conjuntura, uma das razões para esse parco envolvimento no que vem se propagando na história da organização da educação é a ausência de efetivação de políticas públicas comprometidas com a equidade social.

Os principais documentos do MEC e da SEDUC, sobre o Ciclo da Infância, remetem à organização do Sistema de Ensino em ciclo, voltados ao desenvolvimento do processo de aprendizagem, uma vez que incitam com

expressão a questão curricular, por meio da alfabetização e do letramento com articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. Isso não garantiu que na materialização da proposta, se valorizasse a infância no espaço da escola fundamental, pois, o ato de ensinar pode ser um ato mecânico, com desenvolvimento apenas dos aspectos cognitivos.

A existência de vários documentos publicados pelo MEC e SEDUC não sanaram as dúvidas sobre o funcionamento do Ensino Fundamental de Nove Anos na perspectiva do Ciclo da Infância. Acredita-se que isso ocorreu pelo fato de que nem todos os profissionais da educação participaram das discussões. Além disso, como se constitui um processo, necessariamente, precisa-se de um tempo maior para compreendê-lo. No entanto, no momento da implantação do novo sistema na Rede Estadual, era imprescindível a participação de todos os docentes nas discussões realizadas pela SEDUC, visto que eles estariam à frente da materialização da proposta no contexto escolar.

Constatou-se que as recomendações presentes nos documentos oficiais quanto à formação dos professores realizou-se de maneira esporádica. Na verdade, os projetos partem dos planos das ideias e quando vão ser efetivados precisam proporcionar um atendimento mais adequado, que possa atender de forma diversificada do ponto de vista social, cultural, econômico e político o que se propõe.

As ações da SEDUC relacionadas à formação de professores tiveram grande concentração em 2008, sendo que em 2009 a SEDUC continuou com encontro esporádico, tanto em Belém como em alguns municípios para orientação sobre a proposta do Sistema de Ensino. No ano de 2010 o trabalho foi concentrado na região metropolitana, mais especificamente nas Unidades Seduc na Escola (USES), mas nem todas as escolas participaram. Continuou-se com encontro esporádico a partir das demandas das escolas, sem continuidade nas ações. Essa falta de continuidade nos projetos existente não é um problema inventado, é um fato real que é recorrente ao longo de história da educação brasileira.

A partir de 2011, além das atividades mencionadas, a SEDUC iniciou o trabalho nas escolas de Ensino Fundamental, relacionado à qualidade do desenvolvimento da educação por meio de ações referentes ao IDEB. É importante salientar que para se alcançar o desenvolvimento desejado, não basta realizar

ações pontuais, tem-se que rever a estrutura de funcionamento da Educação Básica, garantir formação aos professores com caráter reflexivo, para que não seja um ato de instrumentalização.

Neste sentido, a formação se caracteriza como viés necessário em busca da transformação, contribuindo para que os docentes desenvolvam melhores estratégias de ações pedagógicas condizentes com o processo de mudança que se deseja com as políticas implantadas. Para tanto, existe dois fatores que interfere no desenvolvimento das ações, ou seja, não se configura como propósito dos gestores do Governo e das Secretarias o acesso à informação para todos ou, se a pretensão era essa, não se garantiu por parte deles o direito às formações, reforçando a política da fragmentação.

No diz que respeito aos discursos do MEC e da SEDUC sobre a democratização da educação por meio da expansão da oferta de vagas e de escolarização fundamental obrigatória, principalmente para as crianças (de seis anos) que estavam fora da escola, não condiz com a realidade apresentada nas tabelas de oferta de matrículas no período de 2009 a 2011. Neste propósito, muito ainda tem que ser realizado para a garantia efetiva da educação pública. Além do que, o Estado não deve se preocupar apenas com a oferta de vagas como direito fundamental, mas, a esse direito deve garantir a permanência das crianças na escola com o foco no desenvolvimento pleno.

Os discursos das professoras sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos, na perspectiva do ciclo da infância, construíram-se em elo de comunicação, com representação tanto da instância ativa do MEC quanto da SEDUC, como criaram seus próprios sentidos sobre o objeto. Por isso, o enunciado caracterizou-se pelo estilo individual que se definiu, e acima de tudo, por seus aspectos expressivos e valorativos do discurso. As vozes contidas nos enunciados eram oriundas do contexto vivenciado pelas professoras, suscetível de expressar suas visões ideológicas ante a realidade e não se referir a outro contexto desconhecido.

Quando se analisa um discurso isolado, sem referência ao contexto, encobrem-se os indícios que revelariam o caráter, a influência da resposta, o diálogo que remete aos enunciados anteriores e as marcas atenuadas dos sujeitos falantes. Desse modo, o termo Ciclo da infância, assumido pelas professoras, mesmo com

limitações teóricas sobre o tema, aproximou-se dos enunciados do MEC e da SEDUC com juízo de valor mediante um enunciado concreto. Neste caso, o desafio da pesquisa foi analisar o discurso da vida para a produção científica, articulando o contexto analisado e as condições sociais das produções dos discursos.

Além do que, nos discursos das professoras ficou claro que mesmo desconhecendo alguns aspectos da organização do Sistema de Nove Anos em Ciclo da Infância, observou-se que elas realizavam as atividades pedagógicas nas turmas do Ciclo da Infância porque existia uma determinação nacional e estadual, e assim, sentiam-se responsáveis pela efetivação da proposta.

Dessa forma, existem evidências persuasivas nos argumentos do MEC e da SEDUC quanto ao discurso sobre o ciclo da infância quando reforçam o discurso político como regra comum, contido de orientação universal, que tem como destinatários professores, gestores, pais, aqueles identificados como responsáveis pela materialização das propostas, necessárias para uma educação de qualidade. Não que esses sujeitos não devam colaborar com a melhoria da educação, mas o que não pode ocorrer é tomá-los como executores do processo, assumindo pra si a responsabilidade de mudanças educacionais, somente com a instituição de leis.

Entretanto, o estudo permitiu entender por Ciclo da Infância a compreensão da singularidade da infância nos diferentes tempos, que perpassa, valorizando a identidade infantil, no caso paraense, as infâncias do campo, das águas, da aldeia, do quilombo, da tecnologia, do açaí, do tecnobrega, dos sinais, dos centros urbanos, em fim, pensar o particular de cada uma relacionado com os espaços sociais, nos quais se traduz a pluralidade de linguagem infantil, que se mantém em movimento por meio dos ecos enunciados. Dessa forma, faz-se necessário compreender que muitas práticas no Ensino Fundamental buscam enquadrar a criança na categoria de aluno e fazê-la incorporar todos os comportamentos tidos como necessários para que a insistente e acelerada aprendizagem das letras e números aconteça. Neste sentido, é clara a necessidade de articulação e continuidade entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, além de considerar que algumas crianças não tiveram acesso à Educação Infantil.

O discurso sobre infância anunciado pelas professoras permitiu pensar que as interações dialógicas construídas por cada uma atribuíram sentido de acordo com a história vivenciada e interpretações sobre a categoria. Precisa-se entender a infância

na sua *singularidade*, como crianças autoras de suas histórias, fundadas na autonomia, na ação de resistir ao desconhecido, na interação com o contexto do qual faz parte.

Os discursos do MEC, SEDUC e das professoras foram construídos por meio de fios entrelaçados entre o discurso oficial, o normatizado, e as expectativas dos sujeitos, envolvendo suas histórias de vida, suas experiências, suas representações de mundo. Subentende-se que os discursos demonstram que ainda é irrisória a ênfase na infância no contexto do Ensino Fundamental. É necessário que o conceito de infância que se desprende não seja apenas elucidado, mas concebido no contexto escolar como uma etapa da vida, a primeira, o começo que adquire sentido em função de sua projeção no tempo.

Existiu uma padronização quanto ao ingresso das crianças no Ensino Fundamental, quando se estabeleceu uma data corte, limitando-se a idade. O Estado tem a capacidade de decidir quando a criança tem direito a receber educação, por meio da burocracia estatal que organiza o sistema escolar, com conteúdo homogêneo para uma população heterogênea. Neste prisma, a singularidade vai contra a homogeneidade da educação. Resultado do próprio entendimento do que seja educação infantil, uma vez que se estabelece esse tempo para crianças de 0 a 5 anos. Precisa-se olhar a infância que está no Ensino Fundamental, reconhecendo-a no tempo de infância e com direito de vivê-la, para isso, precisa-se de um consenso cultural desprovido de pré-conceitos.

A infância de hoje foi uma criação de um tempo histórico e de condições socioculturais determinadas, sendo um equívoco analisar todas as infâncias e todas as crianças com o mesmo referencial. A partir disso, pode-se considerar que a infância muda com o tempo e com os diferentes contextos sociais, econômicos, geográficos e, até mesmo com as peculiaridades individuais. Portanto, as crianças de hoje não são exatamente iguais às das décadas passadas, nem serão cópias às que virão nas próximas décadas.

Dessa forma, o Estado tem responsabilidade que vai muito além da elaboração de normativas legais, deve assegurar no espaço escolar investimento que fortaleça o processo educativo, de acordo com as especificidades sociais, contribuindo assim, para a constituição de identidades sociais a partir da infância.

Ante o exposto e considerando as estratégias de intervenção desenvolvidas pelo poder público, por meio de leis e diretrizes, é relevante destacar que o acesso da criança à escola, requer mudanças de cunho político, pedagógico, estrutural, necessárias não apenas em função das crianças de seis anos, mas, em função do conjunto de crianças que frequentam os anos iniciais.

As políticas públicas precisam garantir o acesso e permanência na escola de forma geral, não apenas ampliando o tempo escolar das crianças nessa etapa da Educação Básica. Isso implica (re) pensar a infância, a escola e acima de tudo garantir a concretude dos discursos oficiais, assim, possibilitará uma educação pública menos excludente.

A partir dos dados da pesquisa sobre a criança e a infância, afirma-se que, por muito tempo, a escola permaneceu indiferente à distinção entre as idades, pois seu objetivo essencial não era a educação da infância. A escola não era destinada às crianças, era uma espécie de escola técnica destinada à instrução de jovens, adultos. Recebia as crianças, mas era indiferentemente as suas peculiaridades.

Pensar, então, a valorização da criança, da infância, no contexto do Ensino Fundamental de Nove Anos é uma possibilidade de se garantir um trabalho articulado que favoreça o direito à infância de forma plena, lúdica, crítica e criativa. Mas como assegurar a efetivação desse direito? Como fazer para que essas crianças ingressantes no Ensino Fundamental não façam parte de futuras estatísticas negativas?

Diante disso, o Ensino Fundamental de Nove Anos, como direito público subjetivo deve promover a educação pública de qualidade social com objetivo de contribuir com a formação e o desenvolvimento integral das crianças, bem como o desenvolvimento de um amplo processo de transformação das ações constituídas na sociedade para que elas se posicionem como sujeitos construtores de histórias. Toda a discussão acerca da construção social sobre infância tem a pretensão de desfazer a concepção única de criança, aquela universal.

A instituição de políticas públicas para melhoria das condições de ensino e de aprendizagem requer investimentos em toda a estrutura educacional, objetivando uma escola comprometida com a produção de saberes e com uma proposta pedagógica realmente transformadora. No entanto, nem sempre é possível

concretizá-la diante dos inúmeros desafios e das imensas dificuldades a que a escola se vê submetida em tempos atuais. As proposições, se de fato fossem concretizadas realmente seriam uma abertura para a democratização da educação, sem limitações no atendimento e tão pouco na permanência de propostas utópicas.

O desafio que se coloca para o MEC e para a SEDUC, na instituição de políticas públicas educacionais, diz respeito ao uso do discurso como parte da vida, atribuindo sentido real, para que o discurso não seja apenas o discurso do outro com tom de regras, homogêneo, mas, pertencente ao contexto social, histórico e cultural que possibilite olhar o outro nas suas diferenças e garantir a efetivação das propostas.

REFERÊNCIAS

ABNT. Associação brasileira de normas técnicas. NBR 6023. **Informações e documentações - referência - Elaboração**. Rio de Janeiro, 2002a.

_____.NBR 10520. **Informação e documentação – citações em documentos-apresentação**. Rio de Janeiro, 2002b.

_____.NBR 14724. **Informação e documentação - trabalhos acadêmicos-apresentação**. Rio de Janeiro, 2011.

ALVES. Laura M.S. Araújo. Linguagem, Dialogismo e Polifonia: as vozes bakhtinianas. In: CORRÊA. Paulo Sérgio Almeida (Org.). **A educação, o currículo e a formação de professores**. Belém: EDUFPA, 2006.

ARAÚJO. Rita. C.B.F. **Construindo sentidos para a inclusão das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental de nove anos: um diálogo com professores**. Dissertação de mestrado. 138f. (Mestrado em educação). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2008.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BAKHTIN. Mikhail Mjkailovitch. **Estética da criação verbal**. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____._____. 6ª Edição. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN. Mikhail Mjkailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Ed. Hucitec, 2010.

_____._____. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri, KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BEZERRA. Paulo. Polifonia. In: BRAIT. Beth (Org.). **Bakhtin conceitos-chaves**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRAIT. Beth. **Bakhtin e o círculo**. São Paulo: contexto, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB N. 04, de 20 de Fevereiro de 2008**. Brasília, 2008.

_____.Ministério da Educação. **Lei de nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA. Brasília, 1990.

_____.Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e base da educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Fundamental de Nove Anos**. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Relatório Preliminar da Secretaria de Educação básica**, Brasília, 2004a.

_____. Ministério da Educação. **Documento Ensino Fundamental de Nove Anos - Orientações Gerais**. Brasília, 2004b.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Plano nacional de educação. Diário oficial da república federativa do Brasil, Brasília, 2001. Disponível em <http://gov.br/ccivil/ccivil/leis/leis2001/110172>. Acesso em 25 de jul. de 2010.

_____. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Passo a Passo do processo de implantação**. 2ª edição, Brasília, 2009.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica: 2011- resumo técnico**. Brasília, 2012.

BOBBIO, N. A. **Era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHARLOT, Bernard. Formação de professor: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2010.

CIAVATTA, Maria & FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. In: **revista educação sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 de Jan de 2012.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa, nº.134, p.293-302**, Maio/Agosto. 2008.

CHIZZOTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2003.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

FERREIRA, Naura Syria Campelo. Formação continuada e gestão da educação contexto da cultura globalizada. (org.). São Paulo: Cortez, 2006.

FLACH, Simone de Fátima. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação. In: **Revista científica Scielo, vol.17,nº 64**, Rio de Janeiro, Jul/Set, 2009.

FURTADO, M. T. C. **A infância no processo de reorganização curricular do**

Ensino Fundamental de nove anos: um estudo de caso.148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Método e técnica de pesquisa social**. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2010.

GHIRALDELLI, Júnior Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira:** da colônia ao governo Lula, São Paulo: Monoele, 2009.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HÖFLING, Eloisa de Matos. Estado e políticas (públicas) sociais. In: **Caderno do CEDES, ano XXI, nº 55, p.30-41**. Novembro, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado:** novas tendências; Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

KRAMER, S. NUNES, M.F.R., CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan. /abr.2011.

_____. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J. ; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2.ed. Brasília: MEC/SEB, 2007, p.13-23.

_____. **Infância:** fios e desafios da pesquisa. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1996.

_____. As políticas de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. In: **Revista educação e sociedade, nº 96, p. 797-818**, outubro, 2006.

KRUG, Andréa. **Ciclo de formação: uma proposta político-pedagógica transformadora**. 3ª Ed. Porto alegre: Mediação, 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Mariana de Andrade. **Técnica de Pesquisa**. 4ª Ed. São Paulo: Ed. Atlas, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2010.

LORDÊLO, José Albertino Carvalho; DAZZANI, Maria Virgínia, (Orgs). **Avaliação Educacional:** desatando e reatando nós. Salvador: EDUFBA, 2009.

LUDKE, Menga; ANDRÊ, Marli. **A pesquisa em Educação. Abordagens Qualitativas** EPU. Ed Pedagógica e Universitária. LTDA, 1986.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000-2006): mapeamento e problematizações. In: **Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr.** 2009.

MIRANDA. Glaura Vasques. Experiência de gestão na secretaria municipal de educação de belo Horizonte. In: DUARTE. Marisa R.T. OLIVEIRA. Dalila Andrade (Org.). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MORSON. Gary Saul. EMERSON. Caryl. **Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística**. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: EDUSP, 2008.

NOVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 2002.

_____. Os professores e as histórias de suas vidas. In: NOVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora, 2007.

OLIVEIRA. Dalila Andrade. As políticas educacionais no Governo Lula: rupturas e permanências. In: **Revista Brasileira de Política e Administração de Educação-RBPAE**. Políticas e programas para a educação básica brasileira nos anos 2000. V.25 N° 2, Maio/ Agosto de 2009a. Disponível em:< www.anpae.org.br>. Acesso em: janeiro de 2012.

_____. (org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: autêntica, 2009b.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação-SEDUC/PA. **A Educação Básica no Pará: elementos para uma Política Educacional Democrática e de Qualidade** Pará Todos. Vol. 1. Belém/PA: SIEBE/SEDUC/SAEN, 2008a.

_____. **Política de Educação Básica do Estado do Pará**. Vol. 2. Belém/PA: SIEBE/SEDUC/SAEN, 2008b.

_____. **Política de Educação Básica do Estado do Pará**. Vol. 3. Belém/PA: SIEBE/SEDUC/SAEN, 2008c.

_____. **Plano de Implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos**. Belém/PA: SEDUC/SAEN/CENF, 2009a.

_____. **Relatório das ações de formação do ano de 2008**. SEDUC/SAEN/DEINF. Belém, 2009b.

_____. **Portaria nº 040 de maio de 2010**. Belém: GAB/SEDUC/ SAEN, 2010a.

_____. **Instrução Normativa nº 09 de 01 de dezembro de 2010**. Belém/PA:

GAB/SEDUC/ SAEN, 2010b.

_____. **Resolução CEE nº 001 de janeiro de /2010**. Belém: CEE, 2010c.

_____. **Decreto de nº 1.078 de 22 de jul. de 2004**. Belém, 2004.

_____. **Documento de orientação do centro de ensino básico**. Belém, 1989a.

_____. **Regimento Interno da SEDUC**. Belém, 1989b.

PERRENOUD, Philippe. **Os ciclos de aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Trad. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, Tânia Regina Lobato. **Analisando a Escola Cabana em espaço e tempo reais**. 2003. 300f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

SAVELI, E. L. Ensino Fundamental de Nove anos: bases legais de sua implantação. In: **Práxis Educativa** - Ponta Grossa, PR, v. 3, n. 1, p. 67 - 72, jan./jun. 2008.

SHIROMA, E. O. MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP& A, 2007.

STELLA. Paulo Rogério. Palavra. In: BRAIT. Beth (org.) **Bakhtin conceitos-chaves**. São Paulo: Contexto, 2010.

VASCONCELLOS. Vera Maria Ramos. Infâncias e crianças visíveis. In: SARMENTO. M.J. VASCONCELLOS. Vera Maria Ramos. (Org). **Infância (In) visível**. São Paulo: Junqueira e Marin, 2007.

VYGOTSKI. L.S. **Pensamento e linguagem**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, L. S. **A formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 13, Jan/Fev/ Mar/ Abr., 2000.



Universidade do Estado do Pará
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado

ROTEIRO DE ENTREVISTA DAS TÉCNICAS

Dados Pessoais:

1- Nome da Técnica:

2-Sexo: M () F ()

3-Faixa Etária: () 20 a 30 anos () 30 a 40 anos () 40 a 50 anos () 50 a 60 anos () Mais de 60 Anos

4-Formação: () Ensino Médio:_____ () Ensino Superior:_____ () Pós-graduação:_____

5- Tempo de Formação:

6-Tempo de serviço:

7-Tipo de vínculo: () temporário () efetivo

8- Experiência profissional: () Educação Infantil () Ensino Fundamental Ensino Superior () outros_____

9- Tempo na SEDUC:

10-Tempo no Ensino Fundamental:

11-Tempo no CEB:

14- E-mail para contato:

15-Tel:

1- Em que ano a proposta do Centro Básico de Alfabetização foi implantada na Rede Estadual?

2-Em qual o governo?

3-A proposta foi instituída a partir de algum referencial legal?

4- Você conhece as razões pelas quais a SEDUC instituiu o CEB?

5-Como funcionava a organização do CEB?

6-Qual foi o tempo o de funcionamento do CEB?

7-Em relação à implantação do CEB, quais os avanços e dificuldades?

8-A SEDUC acompanhou as escolas na implementação do CEB? Em caso positivo, descreva como esse processo aconteceu.



Universidade do Estado do Pará
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado

ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSORAS

Dados da Escola:

1- USE:

2- Nome da Escola:

3-Funcionamento da escola: Anos Iniciais () Ciclo da Infância I () Ciclo da Infância II Anos finais() Ensino Médio()

End:

Dados Pessoais:

1- Nome do professor (a):

2-Sexo: M () F ()

3-Faixa Etária: () 20 a 30 anos () 30 a 40 anos () 40 a 50 anos () 50 a 60 anos () Mais de 60 Anos

4-Formação: () Ensino Médio:_____ () Ensino Superior:_____ () Pós-graduação:_____

5- Tempo de Formação:

6-Tempo de serviço:

7-Tipo de vínculo: () temporário () efetivo

8- Experiência profissional: () Educação Infantil () Ensino Fundamental Ensino Superior () outros_____

9- Tempo na Escola:

10-Tempo no Ensino Fundamental:

11-Tempo neste ciclo:

12- Turma que está lotado (a):

13- Carga Horária:

14- E-mail para contato:

15-Tel:

1-Você sabe como ocorreu o processo de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos na escola que você trabalha? Justifique

2-Você conhece as razões pelas quais a SEDUC adotou o Ciclo da Infância na implantação do Ensino fundamental de Nove Anos?

3-Você teve acesso aos documentos orientadores do MEC e da SEDUC sobre Ciclo da Infância? Como você avalia as propostas da SEDUC e do MEC para o ensino fundamental de nove anos?

4-Em relação à implantação do Ciclo da Infância quais os avanços e dificuldades?

5-Com a implantação do Ensino Fundamental de Nove anos houve modificações na escola para atender o Ciclo da Infância? .Quais?

6-Você participou de algum curso de formação específico para os professores das turmas do Ciclo da Infância I? No caso positivo, descreva em linhas gerais, e a frequência da oferta.

7-A SEDUC acompanhou a escola na implementação do Ciclo da Infância? Em caso positivo, descreva como esse processo aconteceu.

8-Como você avalia a implantação e o desenvolvimento do ciclo da infância na escola que você trabalha?

9-A proposta do ciclo da infância contribuiu em que sentido para a infância?

10- Para você o que é o Ciclo da Infância? O que é infância?

11-Como você avalia a criança no contexto do ciclo da infância?

12-O que você considera importante para o desenvolvimento da criança no contexto do Ensino Fundamental de Nove Anos?

13- Qual sua opinião sobre o destaque dado a infância nas propostas do Ensino Fundamental de Nove Anos?



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, **Milena Monteiro da Silva**, mestranda em Educação, da linha de Formação de Professores da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e sob orientação da Professora Doutora **Tânia Regina Lobato dos Santos**, convidamos-o (a) a contribuir com a pesquisa intitulada “**Ensino Fundamental de Nove Anos: discursos sobre o ciclo da infância**”.

Trata-se de uma dissertação de mestrado que tem por objetivo investigar os discursos sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos na perspectiva do Ciclo da Infância para o MEC, SEDUC e professor, no intuito de identificar os discursos nos documentos oficiais para a implantação do Ensino Fundamental na perspectiva do ciclo da infância; Analisar os discursos dos professores sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos na perspectiva do ciclo da infância e Verificar os discursos dos professores sobre a Infância e sua relação com o projeto de implantação do Ensino fundamental de Nove Anos.

Após sua aceitação em participar deste estudo, realizaremos uma **entrevista**, com o objetivo de coletar informações pertinentes para a execução do estudo. Informamos, ainda, que lhe são assegurados:

O acesso a qualquer momento às informações de procedimentos relacionados à pesquisa, inclusive para resolver dúvidas que possam ocorrer.

A garantia de anonimato e sigilo quanto ao seu nome e quanto às informações prestadas no instrumento. Não serão divulgados nomes, nem qualquer informação que possam identificá-lo (a) ou que estejam relacionados com sua identidade sem a sua permissão.

O retorno da sua entrevista digitada na íntegra para sua apreciação, antes de ser publicada no trabalho, para ver se está de acordo com os dados que foram fornecidos durante a coleta das informações.

Os resultados do estudo trarão benefícios para o desenvolvimento científico. Portanto, sua colaboração e participação poderão trazer subsídios para o campo da educação/ pesquisa.

Certas de contar com a sua colaboração, desde já agradecemos.

Eu, _____, declaro que tomei conhecimento do estudo e tendo sido devidamente esclarecido (a) sobre seu objetivo, métodos proposto e condições éticas legais, autorizo minha participação voluntária como sujeito da informação deste estudo.

Belém, ____ de _____ de 2012..

Assinatura do colaborador (a) da pesquisa



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Travessa Djalma Dutra, s/n – Telégrafo
66113-200 Belém-PA
www.uepa.br/mestradoeducacao