



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Carla Cristiane Loureiro

**O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E O COLÉGIO
DE APLICAÇÃO:
DA “PRONTIDÃO” À EMERGÊNCIA DA INFÂNCIA**

**Florianópolis
2010**

Carla Cristiane Loureiro

**O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E O COLÉGIO
DE APLICAÇÃO:
DA “PRONTIDÃO” À EMERGÊNCIA DA INFÂNCIA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Jucirema Quinteiro.

Florianópolis
2010

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da
Universidade Federal de Santa Catarina

L892e Loureiro, Carla Cristiane

O ensino fundamental de nove anos e o Colégio de Aplicação [dissertação] : da "prontidão" à emergência da infância / Carla Cristiane Loureiro ; orientadora, Jucirema Quinteiro. - Florianópolis, SC, 2010.

228 p.: il., grafs., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Universidade Federal de Santa Catarina - Colégio de Aplicação. 2. Educação. 3. Educação infantil. 4. Infância. 5. Crianças. 6. Escolas. 7. Ensino fundamental. I. Quinteiro, Jucirema. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

Carla Cristiane Loureiro

**O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E O COLÉGIO
DE APLICAÇÃO:
DA “PRONTIDÃO” À EMERGÊNCIA DA INFÂNCIA**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre em Educação”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação.

Florianópolis, 16 de agosto de 2010.

Prof. Célia Regina Vendramini, Dr^a.
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof^a. Jucirema Quinteiro, Dr^a.
Orientadora
PPGE/UFSC

Prof^a. Lisete Regina Gomes Arelaro, Dra.
Examinadora
FE/USP

Prof. Diana Carvalho de Carvalho, Dr^a.
Examinadora
PPGE/UFSC

Prof. Maria Isabel Serrão, Dr^a.
Examinadora
PPGE/UFSC

*Para Pedro e Ana,
por compreenderem minha presença tão distante...*

AGRADECIMENTOS

Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada”.

(Eduardo Galeano)

Ao finalizar este trabalho fica mais claro que tenho muito a dizer para todos que de alguma forma contribuíram com este trabalho. Afinal, este trabalho não é somente meu, ele reflete as múltiplas vozes que cruzaram o meu caminho e as experiências que vivi desde a primeira escola que estudei, até a escola que trabalho hoje como professora. Assim, agradeço a essas vozes que fizeram parte da minha história e as quais estarão aqui presentes, especialmente:

À Universidade Federal de Santa Catarina, representada pela direção do Colégio de Aplicação, que me possibilitaram o tempo de afastamento das minhas atividades como professora, para construir outro olhar frente a esta escola, local do meu trabalho.

À minha orientadora, Jucirema Quinteiro, pelo tempo e pela *paciência histórica* com que me orientou nos caminhos da pesquisa, agradeço também pela confiança, pelas conversas que extrapolaram a orientação, pela acolhida sempre carinhosa na sua casa e, especialmente, por contribuir de forma decisiva com a minha formação.

A todos os professores e professoras da Pós-Graduação em Educação da UFSC, por todos os ensinamentos proporcionados, em especial às professoras Diana Carvalho de Carvalho e Maria Isabel Serrão, pela leitura do texto apresentado para o exame de qualificação e por todas as sugestões durante o processo de construção da dissertação e por participarem também desta banca final.

À Professora Maria Teresa Santos Cunha pela participação na banca de qualificação.

À Professora Lisete Regina Gomes Arelaro por gentilmente aceitar participar desta banca.

Às amigas Maria Hermínia e Leila, pelo incentivo e apoio desde antes do início desta aventura.

Às amigas *Sapecas*, Adriana, Joseane, Silvia, Teresinha e Inês, pelo carinho, amizade e incentivo e muito especialmente à Maria Clarete e Regina, que abriram seus baús de memórias contribuindo muito com esta pesquisa.

A professora Maria Elza, memória viva e querida do Colégio de Aplicação, pelo carinho com que me contou a história do Primário, que foi definitiva para os caminhos desta pesquisa.

Às futuras professoras Simone, Denise, Suélen, Francielli, Maria, Marcella e Dafne que me acolheram em seu estágio e, foram os “olhos” atentos desta pesquisa.

Ao todos os colegas do Mestrado, em especial Aline, Juliana, Érico, Giselle, Gigi, Tati, Grazi e Júlia, parceiros nos conflitos, descobertas e, também, no “sofrimento” comum.

Aos meus pais, com quem sempre pude contar e que me ajudaram a chegar até onde estou.

Ao Henrique, companheiro de todas as horas, que dá completo sentido ao poeta Mário Quintana: “O amor só é lindo, quando encontramos alguém que nos transforme no melhor que podemos ser”.

A todas as vozes que com certeza deixei de mencionar, mas que de alguma forma contribuíram e contribuem para a minha formação como profissional e fazem parte do que sou.

Aula de voo

*O conhecimento
caminha lento feito lagarta.
Primeiro não sabe que sabe
e voraz contenta-se com o cotidiano orvalho
deixado nas folhas vívidas das manhãs.
Depois pensa que sabe
e se fecha em si mesmo:
faz muralhas,
cava trincheiras,
ergue barricadas.
Defendendo o que pensa saber
levanta certezas na forma de muro,
orgulhando-se de seu casulo.
Até que maduro
explode em voos
rindo do tempo que imaginava saber
ou guardava preso o que sabia.
Voa alto sua ousadia
reconhecendo o suor dos séculos
no orvalho de cada dia.
Mesmo o voo mais belo
descobre um dia não ser eterno.
É tempo de acasalar:
voltar à terra com seus ovos
à espera de novas e prosaicas lagartas.
O conhecimento é assim: ri de si mesmo
e de suas certezas.
É meta da forma metamorfose
movimento
fluir do tempo
que tanto cria como arrasa
a nos mostrar que para o voo é preciso tanto o casulo
como a asa.*

(Mauro Iasi)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo identificar e analisar a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos (EF9Anos) nos Colégios de Aplicação (CAs) no Brasil, particularmente, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA/UFSC), no sentido de verificar os limites e possibilidades do direito à infância na escola. A metodologia adotada pautou-se num amplo e rigoroso levantamento da produção acadêmica existente sobre o EF9Anos no Brasil; estudos e análises sobre a história de criação dos CAs e em particular do CA/UFSC; um estudo exploratório visando a elaboração de um panorama sobre a implantação do EF9Anos nos CAs; uso da história oral e, ainda, observação participante na disciplina relacionada ao estágio docente nos anos iniciais, realizado no CA/UFSC. Dentre os resultados obtidos nesta pesquisa destaca-se a implantação do EF9Anos nos CAs por apresentar as mesmas dificuldades encontradas nas redes estaduais e municipais, tais como: falta de planejamento adequado; falta de professores/as para atender a demanda; precário espaço físico; falta de uma formação para os professores/as no sentido de compreender a escola como lugar privilegiado da infância. Mais do que isto, esta pesquisa conclui, entre outros aspectos, que tais escolas denominadas de Colégios de Aplicação, encontram-se isoladas e cada vez mais distantes das suas origens e finalidades, como campo de estágio e experimentação pedagógica, na medida em que os sujeitos aí envolvidos, não assumem a formação docente, como seu projeto de escola.

Palavras-chave: EF9Anos; Colégio de Aplicação, infância; criança e escola.

ABSTRACT

This dissertation aims at identifying and analysing the implementation of the new system of elementary teaching in Colleges of Education throughout Brazil but especially at the College of Education within the Federal University of Santa Catarina State (UFSC) This is made possible through the verification of the limits and the possibilities of a child's right to experience childhood at school. The methodology included an extensive bibliographical survey of the new system of 9-year elementary teaching in Brazil; studies and analysis of the history of the foundation of Colleges of Education and in particular the College of Education at UFSC; an exploratory study aiming at designing a panorama of the implementation of 9-year elementary teaching at colleges of education; the use of oral history; and finally participative observations of teachers when giving lessons during their internship at the College of Education at UFSC. Among some of the results obtained, we point out the difficulties faced by both state run and locally run schools such as: lack of adequate planning, lack of teachers to supply the new demand, precarious physical space and lack of teacher training in regards to understanding the school as a privileged space of childhood. Above all, this research revealed that the institutions entitled colleges of education are gradually moving away from their origins and objectives as a field for teacher training and pedagogical experimentation. This is true in the sense that the individuals involved in this context do not regard teacher training as part of a school project.

Key words: 9-year elementary teaching, colleges of education, childhood, children, school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Primeiras instalações do Ginásio de Aplicação e ônibus universitário, que transportava os alunos do Colégio de Aplicação do Campus Universitário ao centro da cidade de Florianópolis	114
Figura 2 – Prédio “Norte Madeira”	115
Figura 3 – Fachada do CA/UFSC no ano de sua inauguração.....	125
Figura 4 – Fachada CA/UFSC atualmente	126

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Profissão dos pais CA/UFSC.	51
Gráfico 2 - Planejamento das atividades.	172
Gráfico 3 - Atividades planejadas incluem a participação das crianças	173
Gráfico 4 - Sugestões/manifestações das crianças.	174
Gráfico 5 - Organização dos espaços para brincar em sala de aula.	180

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Colégios de Aplicação ligados às Universidades Federais.	38
Quadro 2 - Pareceres e resoluções CNE/CEB sobre a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos.	41
Quadro 3 - Organização do Ensino Fundamental CA/UFSC.	49
Quadro 4 - Criação dos Colégios de Aplicação das Universidades Federais.	102
Quadro 5 - Grade de horários 1º ano.	162
Quadro 6 - Grade de horários 2º ano C.	162

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Níveis de ensino atendidos nos Colégios de Aplicação das Universidades Federais	40
Tabela 2- Situação da implantação do EF9Anos nos Colégios de Aplicação das Universidades Federais	86
Tabela 3- Número de matrículas no Ensino Fundamental de 9 Anos, por Dependência Administrativa da Região Sudeste no ano de 2004	87
Tabela 4- Número de matrículas no Ensino Fundamental de 9 Anos, por Dependência Administrativa da Região Sudeste no ano de 2007	87
Tabela 5- Planejamento da implantação do EF9Anos nos Colégios de Aplicação das Universidades Federais	88
Tabela 6- Forma de ingresso dos estudantes nos Colégios de Aplicação das Universidades Federais	120
Tabela 7- Número de crianças por turma e gênero.....	161

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação
ART – Artes Visuais
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CA/UFSC – Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina
CAs – Colégios de Aplicação
CEB – Câmara de Educação Básica
CED – Centro de Ciências da Educação
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CF – Constituição Federal
CFE – Conselho Federal de Educação
CIE – Ciências Naturais
CNE – Conselho Nacional de Educação
EF – Educação Física
EF9Anos – Ensino Fundamental de nove anos
ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEPIEE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infância, Educação e Escola
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISO – Integração Social
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP – Língua Portuguesa
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MEN – Departamento de Metodologias de Ensino
MTM – Matemática
MUS – Música
NDI – Núcleo de Desenvolvimento Infantil
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA – Organização dos Estados Americanos

OEI – Organização dos Estados Ibero-Americanos
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID – Programa Institucional de Iniciação à Docência
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP – Projeto Político-Pedagógico
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB – Secretaria de Educação Básica
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TEA – Teatro
UFAC – Universidade Federal do Acre
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFM – Universidade Federal do Maranhão
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRR – Universidade Federal de Roraima
UFS – Universidade Federal de Sergipe
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
UFV – Universidade Federal de Viçosa
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	31
Procedimentos metodológicos da pesquisa	37

CAPÍTULO I

O EF9Anos E O IMPACTO SOBRE OS CAs NO BRASIL: UM PANORAMA DA SITUAÇÃO	53
1.1. O CAMINHO ATÉ A IMPLANTAÇÃO DO EF9Anos	55
1.2. A AMPLIAÇÃO DA ESCOLARIDADE: O EF9Anos COMO <i>POLÍTICA INCLUSIVA</i>	64
1.3. O CAMINHO ATÉ A IMPLANTAÇÃO DO EF9Anos	69
1.4 A IMPLANTAÇÃO DO EF9Anos NOS CAs NO BRASIL: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO	84

CAPÍTULO II

A HISTÓRIA DOS CAs NO BRASIL E O COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO ...	96
2.1 O SURGIMENTO DOS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO NO BRASIL	100
2.1.1 As relações de tensão existentes entre o “campo de estágio” e “campo experimental”	103
2.2 O COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC	111
2.2.1. Do Ginásio ao Primário: primeiro os “meninos do Abrigo de Menores”, depois as “crianças mais abastadas”	111
2.1.2 O processo de “democratização do acesso” no CA/UFSC..	115
2.1.3 As indefinições entre “campo de estágio” e “campo experimental”, e o “isolamento político e pedagógico” do CA/UFSC	121

CAPÍTULO III

A HISTÓRIA DA IMPLANTAÇÃO DOS ANOS INICIAIS NO CA/UFSC: VINTE ANOS DEPOIS...	125
3.1 ESTRUTURA, ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO PRIMÁRIO DO CA/UFSC: da “prontidão” aos “projetos diferenciados”	126
3.1.1 A prontidão como estrutura e organização pedagógica do primário	127
3.1.2 Entre a homogeneização e a heterogeneidade das turmas, surgem os “projetos diferenciados”	140

CAPÍTULO IV	
O CA/UFSC COMO CAMPO <i>PRIVILEGIADO</i> DO ESTÁGIO	
DOCENTE: LIMITES E POSSIBILIDADES.....	149
4.1 UMA IMPLANTAÇÃO SEM PLANEJAMENTO	152
4.2 O DIREITO A INFÂNCIA COMO PROJETO DE	
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	154
4.3 A OBSERVAÇÃO NA SALA DE AULA PELAS ESTUDANTES	
ESTAGIARIAS.....	158
CONSIDERAÇÕES FINAIS	196
BIBLIOGRAFIA	200
ANEXO A – Questionário para Diretores dos Colégios de	
Aplicação	216
ANEXO B – Questionário para as estudantes/estagiarias	219

INTRODUÇÃO

“O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário” (*Gramsci*).

Como sujeito e objeto desta pesquisa, este trabalho busca identificar e analisar alguns aspectos sobre a implantação/implementação do Ensino Fundamental de nove anos (EF9Anos) no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA/UFSC), particularmente, busca compreender e identificar as possibilidades e limites da infância na Escola, na contemporaneidade. Afinal, por que e para que o EF9Anos criou o Ciclo da Infância, nos anos iniciais? Por que mesmo com esta orientação legal, ainda não é possível exercitar a docência na Escola? Por que os/as professores/as e outros trabalhadores da escola não admitem o brincar para além de perda de tempo, mas como uma atividade humana e da criança? Por que a *criança de seis anos* foi *incluída*, porém, a infância continua fora da escola destinada/limitada à educação infantil?

Os caminhos desta pesquisa são marcados pela trajetória profissional da pesquisadora, hoje professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental no CA/UFSC e da participação em grupos de pesquisa na Universidade (Sapec¹ e Gepiee²).

¹ O Sapec, Grupo de Estudos e Pesquisa Saberes e Prática Escolares do Colégio de Aplicação, ao longo de oito anos de sua constituição, vem desenvolvendo pesquisas sobre questões relacionadas diretamente com o trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tais como: o processo de ensinar e aprender, como elementos importantes para reflexão de nossa própria prática; identificação de categorias teórico-metodológicas que oportunizem a discussão de práticas de escolarização e dos princípios do exercício da docência na atualidade.

² O Gepiee, Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infância, Educação e Escola, foi criado em 2001 e busca articular as Ciências Sociais e Humanas na explicitação dos fenômenos vinculados às relações entre Infância, Educação e Escola, sendo integrado por pesquisadores e estudantes em diferentes áreas (CNPq). Tem como objetivos a defesa da infância na Escola e a produção de conhecimento sobre: as bases epistemológicas das relações entre Infância, Educação e Escola; as diferenças socioculturais e seus reflexos nos processos escolares; os processos de socialização da criança na escola; as relações entre ensino e aprendizagem; as políticas públicas voltadas para a infância, com ênfase nos direitos sociais da criança e formação universitária e continuada de professores/as.

No contexto do grupo Sapeca, uma das questões que vêm sendo problematizadas se refere à participação das crianças na tomada de decisões nas atividades de ensino. As professoras envolvidas neste grupo, com o objetivo de organizar o trabalho pedagógico na perspectiva dos *Projetos de Trabalho* (Hernández e Ventura, 1998)³, buscam uma nova possibilidade de organizar o currículo, de modo que o conhecimento esteja articulado com todas as disciplinas, mediante as questões formuladas pelas professoras e crianças. Nessa perspectiva, as possibilidades e formas de participação das crianças nos planejamentos, nos processos avaliativos e na socialização de conhecimentos têm pautado as discussões do grupo.

Com base nestas discussões e experiências, no ano de 2006 publicou-se um artigo sobre o planejamento no âmbito dos projetos de trabalho⁴. Este artigo se configurou como uma reflexão sobre a prática, sem análises teóricas aprofundadas.

No ano de 2008, ingressei no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, com um projeto cuja temática era investigar *a participação das crianças nas ações de ensinar e aprender*, temática motivada pela prática como professora dos anos iniciais.

A partir da entrada no Mestrado e da inserção no Gepiee, a temática inicial do anteprojeto foi redimensionada, por várias razões. A primeira delas refere-se aos limites e possibilidades da temática inicial acima citada, mas principalmente por conta das implicações teórico-metodológico bem como à implantação do EF9Anos.

Cabe aqui ressaltar que, em 2007, participei de modo ativo da implantação do EF9Anos no CA/UFSC e, que naquele momento não percebi as complexidades e implicações desta política. Afinal, parecia uma *medida muito simples*, se deveriam *apenas* receber *crianças de seis anos* no Ensino Fundamental, e como estas crianças já frequentavam a escola nas classes de 1ª série, parecia muito melhor tê-las por mais um ano na escola. O Currículo sofreu certos redimensionamentos nos anos iniciais acreditando atender esta população de *crianças de seis anos* na escola.

³ HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

⁴ LOUREIRO, Carla Cristiane. Escalando montanhas: o planejamento e os projetos de trabalho. In: LAFFIN, Maria Herminia Lage Fernandes; SILVA, Vânia Beatriz Monteiro da. GRUPO SAPECA. **Conversas de escola**. Florianópolis, SC: UFSC, CED, NUP, 2006. 128 p. (Coleção Cadernos CED; 10)

Foi a partir dos estudos e debates realizados no interior do Gepiee que esta *medida muito simples* passou a ser compreendida como muito complexa, à medida que foram sendo apropriados os conceitos e relações sobre Sociedade, Educação, Infância, Criança, Escola e Participação.

Para uma reflexão sobre o que é Educação, é necessário ter finalidade e compreender que “[...] educação é sempre uma prática social determinada, definida social e historicamente no âmbito de uma forma particular e específica de organização da sociedade (CARDOSO, 2004, p. 3)”. Tal organização traz sempre certa visão de mundo, que pode ou não buscar a transformação social.

Há quase vinte anos, pesquisadores do Gepiee vêm discutindo e defendendo o direito à infância na escola. Mais do que isto: em um dos seis projetos de estágio na 6ª fase do curso de Pedagogia da UFSC, há dez anos tal defesa é título do projeto e conteúdo formativo para a docência nos anos iniciais, ou hoje, “ciclo da infância”. Por meio deste projeto de ensino/estágio docente que se articula ao Projeto de Pesquisa “O que sentem, pensam, dizem, escrevem, e desenham as crianças dos anos iniciais”, o Gepiee entende que a escola reproduz as desigualdades sociais, mas, devido à existência da contradição social também pode emancipar os sujeitos para outra condição social, com potencial de transformação. Considerando também que foi no desenvolvimento da sociedade moderna que a escola se converteu na forma principal e dominante de educação, e ainda levando-se em conta que as escolas são construídas para crianças, para formação de novas gerações, o EF9Anos traz a possibilidade de repensar a organização, estrutura e funcionamento deste nível de ensino, bem como toda a sua organização didático-pedagógica, em defesa do direito à infância na escola, ampliando e significando a ideia e o debate sobre infância, neste local. Mas, para isto se realizar certas condições objetivas e materiais tem que estar dadas!

Ressalta-se, nesta pesquisa, que a criança é entendida como um *sujeito humano de pouca idade*, portanto, histórico e cultural, sem negar sua formação como ser biológico,

Sem dúvida, ela é um ser de formação biológica, ainda não plenamente constituída do ponto de vista maturacional. Contudo, o desenvolvimento biológico não corresponde a toda realidade da criança. Mesmo porque o aspecto biológico se caracteriza como um componente do

desenvolvimento que sofre as determinações da condição social do indivíduo (MIRANDA, 1984, p. 128).

Mas, na escola a “[...] criança, aluno do Ensino Fundamental está subsumido à pedagogia da repetência”,

Constata-se que tal cultura é responsável pelo enfraquecimento da tessitura dos fios da infância aos da escola. Em outras palavras, o potencial de segregação e de autoritarismo presente nas relações pedagógicas não permite à criança construir seu próprio universo, desrespeitando, inclusive, a complexidade que tal construção exige. Cortada profundamente pelo autoritarismo social e por este tipo de pedagogia, a instituição escolar não apenas rouba da criança a possibilidade de viver a infância, mas sobretudo a coloca à margem do processo de escolarização, levando-a a engrossar o contingente da exclusão social (QUINTEIRO, 2002, p. 37).

É necessário permitir que a criança deixe de ser simplesmente destinatária do conhecimento, possibilitando a ela dar significado à sua aprendizagem. Para tanto, faz-se necessário, também, redimensionar a formação no ensino universitário, como também a formação continuada de professores/as, “[...] objetivando ampliar seu raio de leitura sobre os *mundos culturais da infância* e discutir as possibilidades e limites da escola como *lugar da infância*, nos nossos tempos” (QUINTEIRO, 2002, p. 20) [grifo da autora].

Neste sentido, o caráter fundante dos CAs, que se constituíram historicamente como *campo de formação e experimentação* pedagógica, ganha relevo nesta pesquisa, pois, devido a estas especificidades, tem o potencial de contribuir, junto às universidades às quais se vinculam, com a produção de conteúdos capazes de subsidiar a formação universitária de professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Além disso, considerando o papel central do professor/a de Ensino Fundamental na efetivação das propostas educativas e reconhecendo a formação continuada como uma perspectiva de melhoria de suas condições de trabalho entende-se ser fundamental uma estratégia de formação com potencial de ampliar e complexificar sua visão de mundo, de criança e de infância, que seja

Capaz de superar a visão centrada unicamente nos aspectos técnico-instrumentais, no livro didático, no exercício mecânico ou no utilitarismo dos conhecimentos escolares. O desafio é grande na medida em que a formação deve ter como base, não somente a trajetória de vida do professor, mas também suas necessidades, anseios e dúvidas e, ao mesmo tempo, não trazer respostas prontas, externas, modas e modelos a serem copiados, encarando “o passado” como “uma roupa que não nos cabe mais”. Trata-se de incorporar novas possibilidades e superar os limites do senso comum, sem jogá-lo fora. Considerando o cotidiano e deixando de ser imediatista e servil, a formação passa a ser entendida numa perspectiva mais alargada: um professor com experiências mais variadas, plurais, terá, também, maior possibilidade de oferecer/favorecer experiências diversas às crianças com as quais convive (QUINTEIRO, et al., 2007, p. 38).

Portanto, a implantação do EF9Anos é aqui entendida como integrante de uma política caracterizada pela massificação do ensino e precarização da condição humana⁵, e também como uma oportunidade de rever radicalmente a escola para respeitar as necessidades e direitos básicos das crianças de: participar, brincar e aprender⁶. Isso não significa que tal política tenha como objetivo dar visibilidade à infância e a criança, subsumidas no aluno do Ensino Fundamental, mas que, a partir das mudanças e discussões que possam ser feitas na escola para receber *a criança de seis anos*, há uma possibilidade de repensar estes conceitos, relações, práticas etc.

Diante desta realidade, busca-se compreender como tal política é implantada e implementada no CA/UFSC e, mais do que isto, que reflexos e mudanças ocorrem nesta escola a partir desta implantação.

Sendo sujeito e objeto desta pesquisa, é necessário recorrer a Kosik (1976), para exercitar, com muitas limitações, o chamado *détour*, uma vez que o real imediatamente acessível é caótico e obscuro. Para o autor, este caminho não é uma exigência metodológica, mas sim o

⁵ Para aprofundar tais questões consultar: PAIVA. (1998).

⁶ Para aprofundar tais questões consultar: QUINTEIRO & CARVALHO (2007).

movimento *do pensamento no pensamento*, da abstração para o concreto.

O progresso da abstratividade é concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto (KOSIK, 1976, p.30).

Buscando apropriar e compreender este movimento, inicialmente duas ações foram desencadeadas para compreender a implantação do EF9Anos e os Colégios de Aplicação (CAs). Primeiro, um levantamento da produção acadêmica existente sobre a implantação/implementação do EF9Anos no Brasil, dissertações e teses, legislação e outros documentos legais; trabalhos apresentados e anais de congressos; artigos em periódicos. Concomitantemente, realizou-se entrevistas, uso da história oral, um estudo exploratório, com a aplicação de um questionário junto aos diretores dos CAs sobre o EF9Anos nestas instituições.

À medida que se realizaram essas ações, inquietações foram surgindo, e a partir delas outras ações foram se articulando, e a principal delas foi entender melhor a história dos CAs no contexto da história da escola pública no Brasil. A partir do mergulho na com história destas escolas e da observação participante realizada junto ao Estágio da 6ª fase do Curso de Pedagogia, orientado pela professora Jucirema Quintero, compreender e situar o Colégio de Aplicação da UFSC na história e no debate educacional atual, gritou mais alto!

Ser sujeito e objeto certamente trouxe muitas dificuldades para a definição e construção da problemática desta pesquisa. A resistência inicial em centrar o foco nos EF9Anos deve-se à necessidade de voltar o foco para a prática pedagógica do professor/a, e ser capaz de analisa-la com afastamento necessário. Mais do que isso, era preciso *olhar* por dentro da sala de aula do CA/UFSC e compreender suas complexidades, conflitos e ambiguidades.

Finalmente, trata-se de: *identificar e analisar os elementos históricos, filosóficos, políticos, ideológicos subjacentes à implantação do EF9Anos nos Colégios de Aplicação, particularmente, analisar as suas implicações pedagógicas e didáticas na implementação de tal política e reorganização do ensino nos anos iniciais do Colégio de Aplicação da UFSC.*

Articuladas à questão apresentada, surgiram outras questões:

Se, histórica e legalmente, os CAs configuram-se como campo de formação de professores/as e experimentação pedagógica, por que estas escolas não foram chamadas para experimentar e avaliar esta “revolução” no Ensino Fundamental?

Será possível, na contemporaneidade, sonhar com uma reorganização do ensino nos anos iniciais do CA/UFSC pautado pelas necessidades e direitos das crianças de brincar, aprender e participar?

Mais do que isso, é possível a revalorização das finalidades fundantes do CA/UFSC como campo de estágio e experimentação pedagógica?

Procedimentos metodológicos da pesquisa

O processo desta investigação se caracteriza por um conjunto de: observações, estudos, reflexões, debates e inserções no campo, mediante levantamento e análise da produção existente (legislação, documentos oficiais, dissertações e teses, trabalhos apresentados em congressos e artigos em periódicos) sobre implantação/implementação do EF9Anos no Brasil, com destaque para aspectos desta política sobre o CA/UFSC.

Buscando compreender a ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos no âmbito dos CAs vinculados às Universidades Federais brasileiras, realizou-se estudo exploratório junto aos diretores de treze CAs, por meio da aplicação de um questionário simplificado, objetivando traçar um panorama sobre a implantação desta política nestas instituições.

Buscando ampliar as informações e conhecimentos sobre o problema investigado, Triviños (1987, p. 109) escreve que, no estudo exploratório, “[...] o pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maior conhecimento para, em seguida, planejar delimitar uma pesquisa descritiva ou de tipo experimental”.

Primeiro foi realizada a seleção de algumas unidades no conjunto de CAs vinculados às Universidades Federais e, a partir dessa primeira seleção, identificar aqueles que atendem aos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) e, por fim, localizar e delimitar, ainda que parcialmente, um panorama da implantação do EF9Anos.

No desenvolvimento deste estudo, realizaram-se as seguintes atividades: a) levantamento de todos os Colégios de Aplicação ligados

às Universidades Federais; b) coleta de informações preliminares com base em um questionário simplificado; c) localização dos CAs que já atendem à legislação do EF9Anos.

Para a execução da primeira etapa deste estudo, utilizaram-se os sites das Universidades Federais, a partir dos links localizados na página do MEC, identificando-se quinze colégios vinculados às Universidades Federais.

	Colégios de Aplicação/Escolas/Centros	Universidades
1	Colégio da Aplicação da UFAC	Universidade Federal do Acre (UFAC)
2	Colégio Universitário Geraldo Reis – COLUNI	Universidade Federal Fluminense (UFF)
3	CEPAE – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/UFG	Universidade Federal de Goiás (UFG)
4	Colégio de Aplicação João XXIII	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
5	Escola de Aplicação da UFMA	Universidade Federal do Maranhão (UFM)
6	Centro Pedagógico da UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
7	Escola de Aplicação da UFPA	Universidade Federal do Pará (UFPA)
8	Colégio de Aplicação da UFPE	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
9	Colégio de Aplicação da UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
10	Colégio de Aplicação da UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
11	Colégio de Aplicação da UFRR	Universidade Federal de Roraima (UFRR)
12	Colégio de Aplicação da UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
13	Colégio de Aplicação da UFS	Universidade Federal de Sergipe (UFS)
14	ESEBA – Escola de Educação Básica da UFU	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
15	Colégio de Aplicação da UFV- COLUNI	Universidade Federal de Viçosa (UFV)

Quadro 1 – Colégios de Aplicação ligados às Universidades Federais

Desse levantamento, foram excluídos previamente os colégios agrícolas e técnicos, o Centro Educacional da Universidade Federal de Lavras, pois este, apesar de ter iniciado suas atividades vinculado à Escola Superior de Agricultura de Lavras com recursos do MEC, hoje se constitui como uma entidade particular sem fins lucrativos, mantida e dirigida por seus associados⁷.

Como o objetivo desse estudo exploratório era definir os CAs que atendem aos anos iniciais do Ensino Fundamental, suprimiu-se universo (Quadro 1) o Colégio de Aplicação da UFV- COLUNI, pois este só atende ao Ensino Médio (nesse momento, foram mantidos os outros quatorze CAs constantes no levantamento).

Definindo o levantamento em quatorze instituições, partiu-se para a segunda etapa deste estudo, que consistiu na elaboração de um questionário simplificado com o objetivo de delimitar o campo da pesquisa⁸.

A opção por utilizar esse questionário simplificado como instrumento nesse estudo se deve à necessidade de obter um conjunto de informações que ajudassem a identificar a elegibilidade dos colégios ao objetivo dessa pesquisa, pois através das informações iniciais aqui obtidas foi possível delimitar melhor o campo da pesquisa.

Esse questionário foi enviado por e-mail para os diretores dos colégios, e somente um deles não respondeu, ficando, portanto para a análise 13 instituições.

O questionário contou com oito questões. As duas primeiras se referiam à identificação da unidade de ensino, com informações sobre a data de criação dos colégios. A terceira questão objetivava localizar os níveis de ensino atendidos pelas unidades, informação essa que é fundamental para o panorama desta pesquisa. Outras cinco questões se referiam especificamente ao EF9Anos. Tais questões buscavam localizar se foi implantado ou não e se houve planejamento para a implantação. Estas questões serão analisadas no Capítulo I deste trabalho.

Abaixo, apresenta-se a Tabela 1 com os dados obtidos junto aos diretores dos CAs sobre os níveis de ensino atendidos por essas instituições. A partir desses dados, realizou-se um novo recorte, retirando o Colégio Universitário da UFMA, o Colégio de Aplicação da

⁷ Informação obtida através do regimento interno dessa unidade no site: http://www.centroeducacional.ufla.br/regimento_interno.pdf. Acesso em 24 de junho de 2009.

⁸ Questionário completo em Anexo A.

UFS e o Colégio de Aplicação da UFPE, por só atenderem aos anos finais do Ensino Fundamental.

Tabela 1
Níveis de ensino atendidos nos Colégios de Aplicação das Universidades Federais

	Colégios de Aplicação/Escolas/Centros	Níveis de Ensino				
		EI	EFI	EFII	EM	EJA
1	Colégio de Aplicação CAP – UFAC	x	x	x	x	
2	Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE/UFG		x	x	x	
3	Colégio Universitário Geraldo Reis – COLUNI /UFF		x	x		
4	Colégio de Aplicação João XXIII – UFJF		x	x	x	x
5	Colégio Universitário – COLUN/UFMA			x		
6	Centro Pedagógico / UFMG		x	x		x
7	Colégio de Aplicação da UFRJ		x	x	x	
8	Colégio de Aplicação da UFRGS	x	x	x	x	x
9	Colégio de Aplicação /UFRR		x	x	x	
10	Colégio de Aplicação da UFSC		x	x	x	
11	Colégio de Aplicação – CODAP/UFS			x	x	
12	Escola de Educação Básica – ESEBA/UFU	x	x	x		x
13	Colégio de Aplicação da UFPE			x	x	
	Soma	3	10	13	9	4
	Universo	23	77	100	69	31
		%	%	%	%	%

Obs.: EI – Educação Infantil; EF I – Ensino Fundamental anos iniciais;
EF II – Ensino Fundamental anos finais;
EM – Ensino Médio e EJA – Educação de Jovens e Adultos.

Paralelamente ao estudo exploratório, fez-se o levantamento dos documentos legais e das orientações oficiais produzidas pelo governo federal para a implantação do EF9Anos. Tais fontes são fundamentais para analisar a implantação, contemplando aspectos legais e históricos para a compreensão das implicações advindas dessa política.

Além da legislação que precede a ampliação do Ensino Fundamental (Leis nº 4.024/61; nº 5.692/71; LDB/96 e nº 10.172/2001), entraram nessa seleção de fontes documentais as Leis: nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20

de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade; e nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

Os pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE), juntamente com a Câmara de Educação Básica (CEB) também compõem o material dessa pesquisa.

Parecer/Resolução	Conteúdo
Parecer CNE/CEB nº 20/1998, aprovado em 2 de dezembro de 1998.	Consulta relativa ao Ensino Fundamental de 9 anos.
Resolução CNE/CEB nº 3, de 3 de agosto de 2005.	Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.
Parecer CNE/CEB nº 24/2004, de 15 de setembro de 2004.	Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.
Parecer CNE/CEB nº 06/2005, de 8 de junho de 2005.	Reexame do Parecer CNE/CEB 24/2004, que visa 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 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Arts. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996.
Parecer CNE/CEB nº 39/2006, de 8 de agosto de 2006.	Consulta sobre situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.
Parecer CNE/CEB nº 41/2006, de 9 de agosto de 2006.	Consulta sobre interpretação correta das alterações promovidas na Lei nº 9.394/96 pelas recentes Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006.
Parecer CNE/CEB nº 45/2006, de 7 de dezembro de 2006.	Consulta referente à interpretação da Lei Federal nº 11.274, de 6/2/2006.
Parecer/Resolução	Conteúdo

Parecer CNE/CEB nº 5/2007, 1º de fevereiro de 2007.	Consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 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 7/2007, de 19 de abril de 2007.	Reexame do Parecer CNE/CEB nº 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 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 4/2008, de 20 de fevereiro de 2008.	Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos.
Parecer CNE/CEB nº 22/2009, de 9 de janeiro de 2009.	Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos
Resolução CNE/CEB nº 1, de 14 de janeiro de 2010	Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

Quadro 2 – Pareceres e resoluções CNE/CEB sobre a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos.

É importante considerar, neste levantamento de fontes documentais para a análise dessa política, os documentos com orientações produzidos pelo Ministério da Educação (MEC) sobre o EF9Anos, são eles: *Ensino Fundamental de 9 anos: orientações gerais* (BRASIL, 2004); *Ensino Fundamental de 9 anos – 1º relatório* (BRASIL, 2004a); *Ensino Fundamental de 9 anos – 2º relatório* (BRASIL, 2004b); *Ensino Fundamental de 9 anos – 3º relatório* (BRASIL, 2006a); *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade* (2006); *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade* (2009).

Neste momento, convém apenas apresentar os documentos que compuseram as fontes documentais dessa pesquisa. As análises e relações com as pesquisas realizadas sobre esta política serão apresentadas em capítulos posteriores.

O fato de eu ser professora do CA/UFSC traz implicações para a aproximação do campo de pesquisa, portanto algumas escolhas foram necessárias a esta aproximação. Antes mesmo de definir como esta se efetivaria, passou-se a realizar uma observação participante no Estágio realizado no CA/UFSC a partir da disciplina *Prática de Ensino da Escola de Ensino Fundamental: Séries Iniciais*, orientado pela Professora Jucirema Quinteiro, em desenvolvimento desde 2009.2, com término em 2010.1. Destaca-se que o desenvolvimento deste tipo de estágio nos anos iniciais no CA/UFSC vem apresentando uma série de dificuldades relacionadas à concepção do que é estágio e das relações que devem se estabelecer entre o/a professor/a do estágio, o/a professor/a da turma e o/a estagiário/a. Além disto, há um manual para o/a estagiário/a que já foi considerado defasado pela direção desta Escola e pela coordenadoria de estágio, e mesmo assim continua sendo utilizado como instrumento de legitimação de uma visão de estágio que não permite, entre outros aspectos, o exercício docente no primeiro ano por achar que “as *crianças de seis anos* são muito pequenas”. Além disto, tal concepção proíbe a continuidade do estágio em uma mesma turma duas vezes etc.

Neste sentido, cabe destacar que a escolha por acompanhar este estágio não se deve unicamente ao fato de este estar sendo realizado no CA/UFSC, uma vez que outros estágios são realizados no Colégio. Tal escolha se configura como adequada para a realização desta pesquisa, uma vez que, desde o início do ano 2000, este projeto de estagio defende o direito à infância na escola e, vem sendo construído como um campo privilegiado da pesquisa sobre infância, constituindo-se como um projeto mais amplo que articula pesquisa, ensino e extensão⁹.

Inicialmente, o objetivo era exercitar o papel de pesquisadora, saindo do papel de professora e buscando ouvir das estudantes da Pedagogia suas impressões e visões sobre o CA/UFSC. Nessa busca, concorda-se com Serrão (2006, p. 25), que, baseada em Leontiev, afirma:

⁹ O projeto, já citado anteriormente, vem sendo desenvolvido há mais de dez anos pela professora Jucirema Quinteiro, em quatro escolas públicas de Florianópolis, sendo uma destas o próprio CA/UFSC. Tal projeto de ensino vincula-se a outros dois projetos: um de pesquisa, “O que sentem, pensam, dizem, escrevem e desenham as crianças dos anos iniciais” e o outro de extensão dirigido para formação continuada dos/as professores/as envolvidos com estágio. Destacam-se quatro dissertações concluídas sobre estes campos e projetos, PINTO (2003); STROISCH (2005); ANTUNES (2004) e SILVA (2005).

[...] o *lugar social* do sujeito configura sua particular *atividade humana*; se o lugar social sofre alteração, conseqüentemente, a atividade humana do sujeito também se modifica. Nesse sentido, entendo que a *atividade principal* desempenhada por mim se modificou: passou a ser a pesquisa [grifo da autora].

As reflexões realizadas nesse período de observação do estágio foram muito dolorosas e angustiantes, e geraram muitos momentos de indefinição e dúvidas. Esta situação da pesquisadora que ora se enxergava como sujeito, ora objeto da pesquisa, impossibilitou em muitos momentos análises mais precisas, mas foi a partir do estágio que se definiu a aproximação do campo.

Buscando captar, através do olhar das estudantes/estagiárias, os impactos da implantação do EF9Anos no CA/UFSC, organizou-se, inicialmente, um roteiro de observação, e a partir deste, um questionário para ser respondido após o período de observação participante na escola. Esta etapa do estágio estendeu-se por duas semanas (não consecutivas), e as estudantes/estagiárias procuraram não só observar, mas também participaram das atividades da turma em que estavam inseridas, sempre que possível¹⁰.

O questionário foi instruído, debatido, solicitado autorização e, respondido em formulário *on-line* na presença da pesquisadora, ao final do período de observação do estágio, possibilitando assim que as estudantes/estagiárias tirassem suas dúvidas com relação às questões¹¹.

Talvez o aspecto mais relevante desta pesquisa tenha sido o mergulho na história de criação dos CAs, em particular do CA/UFSC, pois a partir destas histórias a pesquisa tomou um novo sentido, indicando lacunas na história do CA/UFSC e, mais do que isso, nas pesquisas localizadas sobre essa unidade de ensino: Weyrich (1983), Sena (1987), Silva (1989), Campos (2008) e Andrade (2009), os anos iniciais do Ensino Fundamental estão ausentes. Essa ausência de pesquisas sobre os anos iniciais, aliada à implantação do EF9Anos no CA/UFSC, provoca mais questionamentos sobre as relações entre educação, infância, escola e formação docente.

¹⁰ Questionário completo em Anexo B.

¹¹ Optou-se, nesta pesquisa, por manter os nomes das estudantes/estagiárias entrevistadas em sigilo; os nomes que aqui aparecem são fictícios.

Para apresentar o período da criação do primário no CA/UFSC, utilizou-se história oral, uma vez que não foram encontradas pesquisas sobre este período da história do Colégio. História oral, de acordo com Louro (1990), é mais do que entrevistas ou, pelo menos, entrevistas tomadas no seu conceito mais restrito. Ela envolve histórias de vida, o que talvez constitua sua fonte mais rica, depoimentos e entrevistas semiestruturadas.

[...] as fontes orais possibilitam incorporar não apenas indivíduos à construção do discurso do historiador, mas nos permite conhecer e compreender situações insuficientemente estudadas até agora (GARRIDO, 1993, p. 36).

As autoras ainda destacam que a história oral “[...] não esclarece necessariamente os fatos passados, mas são interpretações atuais deles” (JANOTTI E ROSA, 1993, p. 13).

Com ciência dos limites e possibilidades desta metodologia, procedeu-se à seleção dos informantes para a pesquisa. Vários fatores foram observados para esta seleção; o primeiro deles se refere às limitações de tempo para realizar uma pesquisa de mestrado, e associada a esta questão está também a problemática aqui em questão. O objetivo central deste trabalho não é analisar em profundidade a história do primário do CA/UFSC, mas sim conhecê-la como forma de compreender as estruturas e dinâmicas atuais presentes nesta instituição.

Para conhecer a história dos anos iniciais, elegeram-se as professoras que reconhecidamente, possuem a memória da escola. Primeiramente, entrevistou-se a professora Maria Elza de Oliveira Lima, que começou a trabalhar no CA/UFSC em 1968, lecionando Educação Física. No início da década de 1970, passou a lecionar Educação Moral e Cívica, alguns anos depois se tornou orientadora educacional, função esta que exerce até hoje.

A partir dos dados obtidos com esta entrevista, selecionaram-se mais duas professoras que foram importantes em diferentes momentos da história desta escola. A professora Maria Clarete Borges de Andrade, que foi contratada para trabalhar com a turma da *Prontidão*, e atualmente coordena o Sapeca, e a professora Regina Ferrari, que foi a primeira coordenadora do Sapeca. A professora Maria Clarete trabalha no Colégio desde 1983, até 2004 trabalhou nos anos iniciais, e atualmente exerce a função de orientadora educacional. Já a professora

Regina começou no CA/UFSC em 1985 e atuou nos anos iniciais até sua aposentadoria em 2003.

Cabe destacar que algumas informações das entrevistadas demandaram a busca de outras fontes como relatórios de projetos, pareceres, resoluções, entre outros. Nessa busca, o recém-inaugurado Acervo de Memória Educacional do Colégio de Aplicação/UFSC foi fundamental.

Como forma de apresentar a atual configuração do campo desta pesquisa, apresenta-se um breve panorama do CA/UFSC.

O Colégio de Aplicação é uma instituição de Ensino Fundamental e Médio, unidade integrante do Centro de Ciências da Educação da UFSC. Conforme consta no seu Regimento Escolar/2007, o CA/UFSC tem por finalidade:

- a) Servir de campo de observação, pesquisa, experimentação, demonstração e aplicação de métodos e técnicas de ensino, de acordo com a legislação vigente;
- b) Proporcionar a prática de ensino aos acadêmicos dos cursos de Licenciatura e Educação e os estágios supervisionados do Centro de Ciências da Educação, de acordo com a Resolução nº 061/CEPE/96, podendo ainda atender solicitações pertinentes ao ensino Fundamental e Médio dos demais centros da Universidade Federal de Santa Catarina;
- c) Desenvolver práticas e produzir conhecimentos em função de uma melhor qualidade de ensino, estendendo-os à comunidade;
- d) Formar cidadãos livres, conscientes e responsáveis;
- e) Instrumentalizar o educando para uma atuação crítica e produtiva no processo de transformação e construção consciente de uma sociedade justa, humanitária e igualitária (UFSC.CA, 2007, p.7).

Salta a vista o uso do verbo “servir” na documentação desta Escola. Este regimento foi revisto em 2007, sofreu algumas alterações após a implantação do EF9Anos, mas tais alterações ainda não refletem as práticas que se efetivam nos anos iniciais. Um exemplo encontra-se no título VIII, que trata da avaliação do rendimento escolar. A partir da leitura do texto, infere-se que *todos* os alunos serão avaliados por meio

de instrumentos variados e que os resultados destas avaliações serão expressos, ao final de cada trimestre, por médias de zero a dez, além disso, indica que a aprovação se dará aos alunos com média seis. Mas, na prática, não é isso que vem acontecendo! Desde a implantação do EF9Anos, as professoras¹² dos anos iniciais criaram um instrumento de avaliação diferenciado para as crianças dos 1º e 2º anos¹³.

O Colégio de Aplicação apresenta uma estrutura organizacional diferenciada das demais escolas, devido ao fato de ser uma instituição vinculada à Universidade Federal que tem por finalidade desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão. A estrutura administrativa atual do Colégio de Aplicação é assim constituída: Colegiado, Diretor Geral, Diretor de Ensino, Coordenadoria Administrativa, Equipe de Assessoria Pedagógica, Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Coordenadorias de Apoio Administrativo ao Ensino Fundamental e Médio, Coordenadoria de Estágio, Coordenadoria de Pesquisa e Extensão, Coordenadoria de Comunicação, Divulgação e Eventos, Biblioteca, Secretaria Escolar, Corpo docente, Corpo discente e Serviço técnico-administrativo.

O Colégio dispõe de uma área física total de 26.500 m². Está situado numa elevação de terreno e possui uma ampla área externa, com área verde, trilha ecológica, mata nativa, árvores frutíferas, gramados, horta, parque, uma quadra de esportes descoberta, um campo de areia para futebol, espaços com mesas e bancos para atividades ao ar livre.

Possui uma estrutura física com 7.200 m² de área construída, composta de cinco blocos que abrigam diferentes funções. No prédio central, bloco A, funciona o setor administrativo do CA, composto por sala de convivência para professores/as e técnicos administrativos, banheiros masculino e feminino, sala de recepção, depósito para material de expediente, sala da Direção Geral, sala da Direção de Ensino, quatro salas de Coordenadorias (estágios, pesquisa e extensão, comunicação, divulgação e eventos, administrativa), três salas para projetos, salas do Serviço de Orientação Educacional, do Serviço de Supervisão Escolar e da Educação Inclusiva. Também conta com Secretaria, Informática e Multimídia, Associação de Pais e Professores, consultório médico, gabinete odontológico e sala de reuniões. Desde o

¹² Atualmente como professoras regentes dos anos iniciais no CA/UFSC só há professoras, somente há professores nas disciplinas de Educação Física e Artes, portanto para referir-se a elas utiliza-se o gênero feminino.

¹³ Tal instrumento será explicitado no Capítulo IV.

ano de 2009, há neste bloco uma sala que abriga o Acervo de Memória Educacional do Colégio de Aplicação/UFSC.

No bloco B, estão a Biblioteca, a Brinquedoteca, sala informatizada, salas de recuperação de estudos, salas de projetos, salas de dança, de teatro, de música, de vídeo, banheiros masculino e feminino, duas salas de aula e um pátio coberto.

Os anos iniciais do Ensino Fundamental funcionam no bloco C, o qual sofreu uma série de reformas em 2009 e 2010 (ainda não finalizadas) para atender ao EF9Anos. Hoje, possui nove salas de aula e outras salas para: Inspetoria, Coordenadoria de apoio administrativo ao ensino, professores/as, cozinha, área para refeitório para as crianças (não concluído), depósito de alimentos, depósito para material de Educação Física, banheiros, sala para copiadoras e pátio coberto.

O bloco D é destinado aos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Possui sala para a Inspetoria, duas salas para Coordenadorias de apoio administrativo ao Ensino Fundamental e Médio, banheiros femininos e masculinos, duas salas de vídeo, quatorze salas de aula, auditório, sala de apoio pedagógico, sala para aulas de recuperação de estudos, sala para o Grêmio Estudantil, sete laboratórios (Física, Química, Biologia, Línguas Estrangeiras, Matemática, Educação Física e Informática), quatro salas para aulas de Línguas Estrangeiras (Inglês, Alemão, Francês e Espanhol), dez salas de estudos dos/as professores/as por disciplina e um pátio coberto.

O quinto bloco, conhecido como “casinha de artes”, possui três salas-ambiente para práticas de Artes Plásticas e banheiros masculino e feminino.

A partir da implantação do EF9Anos em 2007, o CA/UFSC convive com as turmas organizadas nos dois sistemas. Isto é, manteve a denominação de *série* para as turmas iniciadas antes de 2007 e adotou a denominação *ano* para as turmas a partir da implantação.

	EF9Anos	Ensino Fundamental	
Ciclo Inicial de Alfabetização	1º ano		
	2º ano		
	3º ano		
	4º ano		
			4ª série
			5ª série
			6ª série
			7ª série
		8ª série	

Quadro 3 – Organização Ensino Fundamental CA/UFSC

O Colégio funciona atualmente em período denominado semi-integral, e cada uma das séries/anos possui três turmas com 25 alunos. Os anos/séries iniciais do Ensino Fundamental funcionam em dois turnos, do 1º ao 3º ano no período vespertino e a 4ª série e o 4º ano no período matutino. As séries finais do Ensino Fundamental funcionam no período vespertino, e as aulas de Artes e Educação Física são ministradas no período matutino. O Ensino Médio funciona no período matutino, e no vespertino são ministradas aulas de Educação Física, Artes e Língua Portuguesa/Literatura. São oferecidas aulas de recuperação de estudos no período inverso para todos os alunos do CA/UFSC.

São cinquenta e sete professores/as efetivos e quarenta e quatro substitutos, esta situação tende a melhorar neste ano (2010), visto que foi aberto um concurso para a contratação de trinta e sete novos professores/as efetivos/as.

O nível de formação do corpo docente efetivo do CA/UFSC pode ser considerado elevado, pois, dos cinquenta e sete professores/as efetivos/as, quinze são doutores/as, dois doutorandos/as, vinte e um mestres e três mestrands/as. Os/As demais professores/as efetivos, majoritariamente, possuem especialização.

O corpo técnico-administrativo do CA/UFSC é composto por vinte e oito servidores. Alguns não possuem formação na área em que atuam. Desenvolvem suas atividades na Biblioteca, Secretaria, Inspeção, no preparo da merenda escolar, Laboratório, setor de Informática, recepção e nas Coordenadorias de apoio administrativo ao

ensino. O serviço de limpeza do CA, assim como em toda a UFSC, é terceirizado.

O CA/UFSC também conta com bolsistas vindos de diversos cursos de graduação da Universidade que atuam em projetos de ensino, pesquisa e extensão, e no atendimento e acompanhamento dos alunos com necessidades especiais. Além disso, possui um Grêmio Estudantil e uma Associação de Pais e Professores.

O corpo discente do CA/UFSC totaliza 934 estudantes distribuídos no Ensino Fundamental e Médio da seguinte forma: 354 séries/anos iniciais, 304 nas séries finais do Ensino Fundamental, e 276 no Ensino Médio¹⁴.

O chamado perfil sociodemográfico dos alunos do CA/UFSC foi organizado em 2009, pelo diretor do CA, Romeu Bezerra, com auxílio de professores/as e bolsistas. Tal pesquisa foi realizada por meio de questionários respondidos pelos próprios alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. São os dados desta pesquisa que se utilizam para descrição da população atendida pelo Colégio¹⁵.

A profissão dos pais apresenta-se abaixo Gráfico 1 com os resultados da pesquisa:

¹⁴ Dados obtidos na secretaria do CA/UFSC, referentes ao ano de 2009.

¹⁵ Esta pesquisa foi apresentada no VI SICEA (Seminário dos Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação das Universidades Brasileiras), realizado em 2009 no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Pará. O questionário para pesquisa objetiva obter informações pessoais, sociodemográficas, educacionais e familiares. O parâmetro utilizado na pesquisa para definição das classes foi o Critério de Classificação Econômica Brasil da ANEP, 1997 (BEZERRA, et al., 2009).

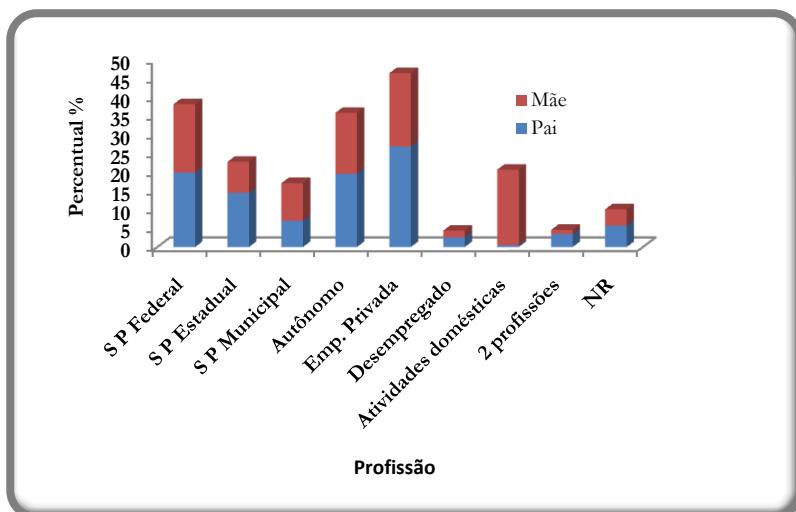


Gráfico 1 – Profissão dos Pais CA/UFSC

Notas: SP – Servidor Público

Fonte: Bezerra et al. (2009)

A procedência da maior parte dos alunos é da Grande Florianópolis, e a maioria mora nos bairros vizinhos à escola, em casa e em residência própria. Os seguimentos socioeconômicos B e C somam 60,7% dos alunos, e o tipo de locomoção utilizado para o seu deslocamento até a escola está dividido entre automóvel, ônibus e transporte escolar. Mais de 90% dos estudantes afirma ter acesso à internet em casa, por outro lado 68,5 % não têm o hábito de ler jornais, revistas e outros periódicos, e 42,9% declaram ir ao cinema mensalmente.

A pesquisa aponta que 31,5% das famílias ganham entre seis e dez salários mínimos, 21,2%, entre dez e vinte cinco salários, e 10,9% declara ter renda familiar abaixo de três salários mínimos.

Outro aspecto importante a ser observado se refere às relações do Colégio com a Universidade. Atendendo a uma de suas finalidades de ser campo de estágio, o CA/UFSC recebe por ano uma média de 900 estagiários, vindos dos diversos cursos da UFSC e também de outras universidades, destes destacam-se os estágios dos cursos das licenciaturas. Também contam com projetos de estágios: o curso de Odontologia, que realiza atendimento aos alunos na própria escola, além de promover atividades nas salas de aula com vistas à promoção da

saúde bucal na escola; o curso de Nutrição, que elabora o cardápio da merenda, e o curso de Enfermagem.

Apesar disso, até o início de 2000 não se percebe existência de relações sistemática e regular entre anos iniciais do CA/UFSC e MEN, que pudesse se verificar um projeto de estágio docente capaz de estabelecer relações compartilhadas. Recentemente, a partir do “Fórum de Debates do MEN: A docência em perspectiva”, realizado em 27 de abril de 2009, organizado pela coordenadoria de prática de ensino MEN/CED/UFSC, esta relação entre MEN e CA, especialmente, anos iniciais, apresenta possibilidades de se estabelecer nesta perspectiva¹⁶.

Finalizando, o texto aqui apresentado reflete a trajetória tanto profissional como intelectual da pesquisadora, até o presente momento, e encontra-se organizado em quatro capítulos.

O **Capítulo I** situa a problemática que deu origem à investigação e intenta examinar os determinantes históricos, sociais e as políticas que estão na base da implantação do EF9Anos, e ainda apresenta o panorama da implantação de tal política nos CAs no Brasil.

No **Capítulo II**, apresenta-se o Colégio de Aplicação da UFSC através da história desta instituição e suas relações com a história da Escola Pública no Brasil.

No **Capítulo III**, entra em cena a história do “primário” do CA/UFSC, com o objetivo de apontar seus elementos importantes para analisar as concepções, e orientações pedagógicas e didáticas que marcaram e marcam esta escola.

O **Capítulo IV** apresenta um panorama da implantação/implementação do Ensino Fundamental de nove anos no CA/UFSC, por meio do olhar do estágio, buscando relacionar esta implantação com os limites e possibilidades desta escola se apresentar como campo privilegiado de estágio e de formação docente.

¹⁶ Tal Fórum foi organizado com três mesas: Mesa 1. Políticas de formação: as relações entre Universidade e Escola; Mesa 2. O Estágio Supervisionado na Educação a Distância; e Mesa 3. Práticas Pedagógicas como componente curricular. Este fórum contou com a presença de: Edionete Inês Stedile, representante da Secretaria Estadual de Educação; Rosane Imming, representante da Secretaria Municipal de Educação; Marise Jonck, coordenadora de estágios do CA/UFSC; Vera Lúcia Bazzo, chefe do MEN, além dos/as professores/as da Área Educação e Infância do curso de Pedagogia.

CAPÍTULO I

O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E O IMPACTO SOBRE OS CAs NO BRASIL: UM PANORAMA DA SITUAÇÃO¹⁷

Por um lado, é preciso uma mudança das condições sociais para criar um sistema de instrução novo, por outro lado, é preciso um sistema de instrução já novo para poder mudar as condições sociais. Por conseguinte, é preciso partir da situação atual.

(Karl Marx)

Considerando os limites deste trabalho, pretende-se examinar os determinantes históricos, políticos e ideológicos que estão na base da implantação do Ensino Fundamental de nove anos (EF9Anos) no Brasil. Neste sentido, objetiva-se ir além do discurso oficial, que denomina tal política como de “inclusão”, de “afirmação”, que considera a criança, estudante dos anos iniciais, como uma “unidade monetária” (ARELARO, 2005; SANTOS e VIEIRA, 2006)!

O próprio relator do Parecer CNE/CEB nº 24, de 15 de setembro de 2004, que trata de estudos para o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, reconhece:

A antecipação da matrícula no Ensino Fundamental de crianças de seis anos, com reconhecidas exceções, em muitos sistemas municipais, não visou necessariamente à melhoria da qualidade, mas, de fato, aos recursos do FUNDEF, uma vez que o aluno passou a ser considerado como “unidade monetária” (haja vista as situações em que o Ensino Fundamental foi mantido com oito anos de duração) (CNE/CEB/2004, p.6).

¹⁷ Parte significativa deste capítulo é resultado de um conjunto de fatores: observação, estudos, discussões e anotações que venho realizando no interior do Gepiec e, principalmente, com minha orientadora, tendo escrito um artigo sobre o tema em coautoria (QUINTEIRO e LOUREIRO, 2010).

Considerando que esta constatação esteve bastante presente nas análises sobre o impacto da implantação do EF9Anos, objetiva-se analisar as políticas em suas relações com a pesquisa educacional e a perspectiva de problematizar o impacto da implantação nos Colégios de Aplicação.

Neste sentido, não se pode deixar de afirmar as finalidades primeiras deste tipo peculiar de escola como *campo privilegiado de estágio*¹⁸, portanto, relacionado diretamente à formação docente universitária que se fundamenta em,

[...], ao menos, dois exercícios: “o exercício da análise da realidade educacional” e “o exercício da prática docente”. Quando esses dois exercícios encontram-se inseridos na formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sua configuração tende corresponder à finalidade formativa. Os elementos filosóficos, históricos, sociológicos, psicológicos, antropológicos, éticos e estéticos das relações entre Infância e Criança ganham o estatuto de conteúdo formativo, compondo necessariamente as ações relacionadas aos exercícios acima citados (SERRÃO e QUINTEIRO, 2010, p.5-6).

Vale ressaltar que esta pesquisa se pauta na possibilidade de afirmar que a implantação do Ensino Fundamental de nove anos pode se constituir como uma estratégia na defesa dos direitos da infância e da criança, com destaque para a infância na escola. Neste sentido, objetiva problematizar uma das teses mais caras à Modernidade: *lugar da criança é na escola* na perspectiva da infância (QUINTEIRO, 2000), evidenciando-se a necessidade de se compreender tal conceito,

[...] como condição social de ser criança que expressa o modo pelo qual as diferentes sociedades organizam a reprodução de suas condições materiais e não materiais de vida e de existência, com especial atenção aos aspectos relacionados à recente condição social e política

¹⁸ A discussão destas finalidades e peculiaridades dos Colégios de Aplicação será aprofundada no Capítulo II desta pesquisa.

conquistada por esta como sujeito de direitos (QUINTEIRO, 2004 p.172).

Compartilhando das questões formuladas pela autora, as explicito: como compreender as relações existentes entre a criança, a infância e a escola pública? Qual tem sido o papel da escola brasileira na construção social da infância? Como a criança é vista e tratada na escola? Quais os elementos comuns e específicos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais? Qual o “lugar” da infância na formação do professor/a? Afinal, será que é possível sonhar com a ideia da infância na escola?

1.1. O CAMINHO ATÉ A IMPLANTAÇÃO DO EF9Anos

No Brasil, de modo geral, as políticas sociais são respostas do Estado às pressões de segmentos da população afetados por questões relativas à falta de direitos básicos, que se mobilizam e se articulam como grupo pressionando o Estado para atender às suas reivindicações. Entretanto, Paulo Netto (2003) observa que, a partir dos anos 30 do século XX, frequentemente o Estado tem se antecipado estrategicamente a essas pressões, oferecendo soluções que neutralizam qualquer potencial transformador contido na demanda existente. É preciso analisar a política do EF9Anos pelo viés da legislação, como demonstra este autor.

A ampliação da obrigatoriedade da escolarização no Brasil vem se consolidando desde a Lei nº 4.024, de 1961, que definiu quatro anos como tempo de escolaridade obrigatória, e pelo Acordo de Punta del Este e Santiago, que estabeleceu a duração de seis anos de ensino primário, prevendo cumpri-la até 1970. Porém, em 1971, a Lei nº 5.692, forjada em plena ditadura militar, estendeu a obrigatoriedade para oito anos. Importante destacar que tal obrigatoriedade não era um projeto do governo militar, mas sim resultado da reivindicação popular, uma vez que para cada dez escolas primárias, havia apenas uma ginásial.

Tal ampliação da escolaridade obrigatória bem demonstra os debates e embates que caracterizam o campo educacional brasileiro desde a década de 1950, materializada na estreita relação entre educação e desenvolvimento. Romanelli (2007, p. 234), ao analisar a Lei 5.692, destaca que:

A reformulação do ensino de 1º grau era mais importante e atendia melhor aos interesses da retomada da expansão econômica eminente, do que a reformulação do ensino de 2º grau. Essa expansão, num país dependente, como o Brasil, exigiria um aumento do nível geral de escolaridade do trabalhador, mas, por sua vez, esse aumento teria de ser concedido, de forma compatível com a posição periférica da nossa economia: a industrialização crescente exigia uma base de educação fundamental e algum treinamento, o suficiente para o indivíduo ser introduzido na manipulação de técnicas de produção e aumentar produtividade, sem, contudo, ter sobre o processo nenhum controle, nem mesmo qualquer possibilidade de exigências salariais que um nível mais elevado de escolarização e qualificação acabaria por suscitar.

Além disso, tal legislação derruba a barreira dos exames de admissão que eram responsáveis pela exclusão de boa parte da população do sistema de ensino ao final do primário. Para Souza (2006, p. 152), “[...] o alargamento temporal do curso [primário] e a garantia de permanência na escola tocava fundo na organização do ensino e da cultura escolar”. Não só pela necessidade de integração dessas duas modalidades de ensino tão distintas, mas também pelo aumento substancial de estudantes matriculados. Oliveira (2007, p. 667) calcula que o crescimento médio das matrículas no período de 1965 – 1985 foi de 3,9% ao ano.

As implicações desta ampliação da obrigatoriedade do ensino público evidenciaram, entre outros fatores, a insuficiência de escolas, de infraestrutura adequada e precariedade de materiais didáticos. Mas não foi somente nestes aspectos que deveriam ocorrer mudanças, toda a organização da antiga escola primária deveria ser alterada para que se realizasse a integração do primário com o ginásio, exigindo a construção de uma nova concepção de escola fundamental que atendessem crianças e adolescentes.

Para atender a esta demanda, foi realizada uma reformulação na organização dos currículos de 1º e 2º graus. A lei define, no artigo 4º, que estes “[...] terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais; aos planos dos

estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos” (BRASIL, 1971).

Esse núcleo comum passou a ter três matérias principais que contemplavam conteúdos específicos: Comunicação e Expressão, que compreendia a Língua Portuguesa; Estudos Sociais: com Geografia, História, e Organização Social e Política do Brasil, e Ciências: Matemática, Ciências Físicas e Biológicas. Além disto, exigia-se também: Educação Física, Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Programas de Saúde e Ensino Religioso, este obrigatório para os estabelecimentos oficiais e facultativo para os estudantes.

Essas alterações, que vinham sendo realizadas desde o final da década de 1960 e ratificadas pela Lei 5.692/71 e pelas instruções que a seguiram, marcaram:

[...] os primeiros passos para a conversão da educação elementar para as aprendizagens básicas de leitura, escrita e cálculo e noções elementares das ciências naturais e sociais. O ideal da educação integral do povo alimentado ao longo do século XX já não se sustentava à iminência da extensão da escolaridade, os imperativos da democratização do ensino e ao projeto político-cultural de educação das camadas populares (SOUZA 2008, p. 251).

Desta forma, instituiu-se a obrigatoriedade escolar para os estudantes de 7 a 14 anos, o que pode ser considerado um avanço como direito da população à educação. Porém, a obrigatoriedade prevista fica distante de se efetivar, pois não existiam recursos materiais e humanos para atender à demanda existente.

Em meados da década de 1980, o quadro educacional brasileiro era dramático: 50% das crianças repetiam ou eram excluídas ao longo da 1ª série; 30% da população eram analfabetos, 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora da escola. Além disso, 8 milhões de crianças no 1º grau tinham mais de 14 anos, 60% de suas matrículas concentravam-se nas três primeiras séries que reuniam 73% das reprovações. Ademais, é importante lembrar que 60% da população brasileira viviam abaixo da linha da pobreza. Tais dados forneciam as

condições para a exigência de redirecionamento na legislação educacional vigente (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 44).

Na década de 1980, cresceram os movimentos buscando mudanças no sistema educacional, marcadamente cresceu também a concepção de que a educação pública e gratuita deveria ser um direito público e dever do Estado.

Nesse sentido, a Constituição Federal (CF) de 1988 ratificou a obrigatoriedade e gratuidade sem mais ampliações do Ensino Fundamental, porém não explicitou a idade própria para o ingresso, mas, ao fazer referência ao atendimento nas creches e pré-escolas, das crianças de 0 a 6 anos, impõe que o Ensino Fundamental obrigatório deveria atender à demanda a partir dos sete anos de idade.

Além de garantir o direito à educação à totalidade da população, a CF/1988 elencou os princípios sob os quais a educação e o ensino estão assentados. Dentre eles, cabe destacar o Inciso I do artigo 206: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988)”.

De acordo com Flach (2009, p. 512):

[...] para atender o inciso I, torna-se necessário uma nova reorganização social, pois a maneira excludente sob a qual se edifica a sociedade brasileira torna este dispositivo com poucas possibilidades de efetivar-se de maneira prática. A oferta de educação para todos fica, no âmbito prático, circunscrita à igualdade de oportunidades, pois a igualdade de condições necessita muito mais do que a simples previsão legal, necessita de outra forma de organização social, política e econômica, a qual ainda não foi alcançada pela sociedade brasileira.

Quase uma década depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96 sinalizou para o atendimento das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, a partir do Artigo 87, parágrafo 3, inciso I, que estabelece que cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: “[...] matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, *facultativamente*, a partir dos seis anos, no Ensino Fundamental” (BRASIL, 1996). Observa-se que não se trata de ampliação do Ensino Fundamental, mas de antecipação da escolaridade.

Neste sentido, é preciso salientar o papel do Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério), em sua orientação política de financiamento focalizada no Ensino Fundamental. Sob a influência de tal orientação, houve uma forte pressão para o aumento das matrículas no Ensino Fundamental. Santos e Vieira (2006, p. 785) destacam que:

A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), em 1996, teve forte efeito indutor na sua municipalização, engendrando em muitas situações a inclusão de alunos menores de 7 anos, com vistas ao incremento de recursos financeiros. Isto porque mais matrículas resultavam em mais dinheiro, pois, com o FUNDEF, o aluno passou a ter valor monetário.

Entretanto, há outros aspectos a serem analisados sob a influência do Fundef e das várias políticas adotadas a partir de 1996, que tocam diretamente na questão da qualidade da educação oferecida às crianças do Ensino Fundamental.

Arelaro (2005) destaca alguns aspectos perversos destas políticas, como o incentivo à gratificação paga à professores/as obedecendo, em geral, a três critérios de proporcionalidade: número de estudantes aprovados, dias de frequência do/a professor/a na escola e a não evasão dos estudantes. Associadas a esta, destaca também o estabelecimento arbitrário, a partir da LDB/1996, “[...] do sistema nacional de avaliação, em substituição à proposta de um sistema nacional de educação”, culminando com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Introduz-se, assim, sub-repticiamente, novos padrões de comportamento na organização escolar, de tal modo que o professor, convencido de sua incapacidade pessoal, fruto de sua conhecida – e permanente – frágil formação profissional inicial, aceitará – de forma razoavelmente pacífica e em nome da “democracia” – imposições as mais diversas: desde ser avaliado na sua competência profissional e escolar, a partir do número de

acertos que seus alunos conseguirem nas referidas provas nacionais, até submeter-se, periodicamente, a exames ou avaliações para “aferição de conhecimentos na área curricular em que o professor exerça docência e de conhecimentos pedagógicos”[...].

Diante desta conjuntura, fica evidente, entre outros aspectos, que as questões relacionadas à ampliação do Ensino Fundamental no País, constituem-se, também, como respostas às pressões dos organismos multilaterais como BIRD, Unesco, OCDE, PNUD etc., voltadas para equacionar as questões do financiamento da educação (SANTOS e VIEIRA, 2006; CAMPOS, CAMPOS e ROCHA, 2009 e SILVA e SCAFF, 2009).

A década de 1990 apresentou bem mais do que apenas políticas para o financiamento da educação, mas se caracterizou por diversas e amplas reformas educativas. Neste aspecto, a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia (1990), foi um marco que desencadeou uma série de iniciativas em todo o mundo, sobretudo em relação a assegurar uma “educação básica de qualidade” às crianças, jovens e adultos.

O Brasil, como um dos signatários entre os nove países com a maior taxa de analfabetismo do mundo, foi instado a desenvolver ações para impulsionar as políticas educacionais ao longo da década, não apenas no âmbito da escola, mas também da família, da comunidade e dos meios de comunicação.

A prioridade do Estado concentrou-se em assegurar o acesso, a permanência e a qualidade do ensino, que já vinham sendo implementados por outros governos democráticos pós-ditadura militar. Como exemplo desta prioridade, podem-se citar alguns programas e ações: SAEB, ENEM, Dinheiro na Escola, Bolsa-Escola, entre outros¹⁹. Para a consecução destas ações, o Estado estabeleceu parcerias com os governos estaduais, municipais, empresas, sociedade civil e organismos multilaterais.

É importante destacar que somente as políticas públicas não são capazes de garantir metas como acesso, permanência e qualidade da e na escola,

¹⁹ O objetivo do presente trabalho não é fazer uma análise sobre tais programas, mas sim mostrar o panorama geral das políticas para a Educação Básica. Para uma leitura mais aprofundada, indica-se: SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002.

[...] mas acima de tudo, mediante a implementação de políticas de desenvolvimento, que visem ao crescimento econômico, ao emprego e à inclusão social. Estas são pré-requisitos para que a universalização dos direitos sociais tenham mínimas condições de ser alcançados e oferecidos com padrão digno de qualidade. Essas ponderações são fundamentais, quando se discute a possibilidade da realização de um trabalho de cooperação entre as três esferas públicas - município, estado e governo federal - no sentido de serem distribuídas responsabilidades, e obviamente as condições efetivas - financeiras, administrativas e políticas - de realizá-las. A tradição, na área social, é a da simples “desresponsabilização” de um ente público, com transferência sumária para outro, independente de suas condições de exercício responsável (ARELARO, 2007, p. 3-4).

Obviamente, ninguém duvida da importância de conquistas alcançadas, mas, se, por um lado, o sistema de ensino se expandiu ampliando não apenas o tempo de duração, mas o número de vagas disponíveis, por outro, pesquisas indicam que os altos índices de repetência e evasão se mantiveram e se mantêm constantes, inclusive após a implantação do EF9Anos. Portanto, as mudanças não foram significativas, principalmente com relação aos níveis de eficiência, isto é, a garantia, principalmente, da permanência e da qualidade do ensino. Por esta razão, ainda é possível afirmar que as políticas e os discursos têm atendido uma universalidade numérica e teórica, uma vez que as vagas potenciais nem sempre estão à disposição da criança, resultado, também, de um tipo de política sem investimentos adequados.

Outras agências e outros documentos sobre a educação foram importantes neste período. Ainda em 1990, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) publicou o documento *Transformación productiva con equidad*, que enfatizava a urgência da implementação de mudanças educacionais em termos de conhecimentos e habilidades específicas, demandadas pela reestruturação produtiva. Em 1992, a Cepal voltou a publicar outro documento sobre o tema, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, vinculando educação, conhecimento e desenvolvimento nos países da América Latina e do Caribe.

De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003, p. 99):

A urgência era de uma ampla reforma dos sistemas educacionais para a capacitação profissional e o aproveitamento da produção científico-tecnológica ou, em outros termos, dos objetivos “cidadania e competitividade”, critérios inspiradores de políticas de “equidade e eficiência” e diretrizes de reforma educacional de “integração nacional e descentralização” [grifo dos autores].

Outro documento fundamental para compreender as políticas educacionais na atualidade é o Relatório nomeado *Educação: um tesouro a descobrir*, coordenado por Jacques Delors. Este documento da Unesco faz um diagnóstico sobre o atual estágio da sociedade globalizada. Indica o desemprego e a exclusão como fenômenos próprios da sociedade globalizada e assinala os desafios para o século XXI. Objetivando atender a estes desafios, a aprendizagem deveria organizar-se em torno de quatro aprendizagens: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Estas orientações vão fazer parte dos principais documentos de orientação curricular produzidos pelo Ministério da Educação, entre eles os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Tal documento parece refletir a intenção de estimular novas organizações para o Ensino Fundamental, quebrando com a organização do ensino por séries, mas na verdade,

[...] apesar de citarem os mais diversos autores na sua fundamentação, organizam o Ensino Fundamental em quatro “ciclos”, com duração de dois anos cada um, sem justificativa pedagógica ou científica para essa opção. Na sequência dos conteúdos, vai ficando evidente que a proposta dos PCNs não é pela organização por “ciclos”, mas pela seriação, pois, na verdade, os “ciclos” são sobreposição de duas “séries” cada um. E eles aparecem como fundamentação – ainda que politicamente correta – dos argumentos em defesa da promoção automática, que passa a se denominar, de ora em diante, “progressão continuada” (ARELARO, 2005, p. 1055) [grifo da autora].

As influências dos organismos multilaterais sobre a educação brasileira não param por aí. Destaca-se um texto elaborado como resultado da XVIII Conferência Ibero-Americana de Educação, sob o título: *Metas Educativas para 2021: a educação que queremos para a educação dos bicentenários*, que propõe como meta para 2021 doze anos de educação obrigatória:

El logro de doce años de educación para todos los alumnos es posiblemente el objetivo más ambicioso que este proyecto se plantea. Se ha afirmado en repetidas ocasiones (CEPAL-UNESCO, 2005) la necesidad de recibir entre 11 y 12 años de educación formal para contar con claras posibilidades de salir de la pobreza, o para no caer en ella por acceder a empleos precarios, inestables o con escasa remuneración, o para disponer de las competencias suficientes para encontrar nuevos empleos a lo largo de la vida. (OEI, 2008, p. 89)

As orientações emanadas dos organismos multilaterais constituem importante influência para a análise das políticas para a educação, porém as contradições presentes no terreno educacional brasileiro podem e devem ser problematizadas a partir dos aspectos mais locais.

Ainda que as reformas empreendidas ao longo dos anos de 1990, adentrando aos dias atuais, pautem-se por uma agenda mundializada, em cada país sua concretização se dá com diferenças, em ênfase e amplitude, decorrentes de história e trajetória específicas. Dessa forma, pela natureza e expressão da economia brasileira, ainda que as agências internacionais sejam um agente importante, longe estão de serem os determinantes dos resultados das políticas efetivamente implementadas (OLIVEIRA 2007, p.64.).

Ao final do século XX, com a universalização do acesso ao Ensino Básico praticamente garantido, inclusive com um número significativo de crianças de seis anos no Ensino Fundamental de oito anos (em função dos fatores já destacados neste texto, em especial as

políticas de financiamento), a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, instituiu uma nova realidade, a possibilidade de ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos.

1.2 A AMPLIAÇÃO DA ESCOLARIDADE: O EF9Anos COMO *POLÍTICA INCLUSIVA*

No alvorecer do séc. XXI, a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) e, estabeleceu como meta 2 para o Ensino Fundamental: “Ampliar para nove anos a duração do Ensino Fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade à medida que for sendo universalizado o atendimento a faixa de 7 – 14 anos” (BRASIL, 2001). A justificativa apresentada para tal ampliação relacionava a situação do início da escolaridade no Brasil comparada aos países da América Latina, uma vez que nesses países o ensino obrigatório já se iniciava aos seis anos.

Em maio de 2005, houve a aprovação da Lei 11.114 (Brasil, 2005), que alterou aspectos da LDB (Brasil, 1996) no que se refere à idade para ingresso obrigatório no Ensino Fundamental, passando dos sete para os seis anos, porém, não mencionava a obrigatoriedade de os sistemas organizarem o Ensino Fundamental com duração de nove anos. Em agosto desse mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação (CNE) apresentou a Resolução nº 3, determinando que o ingresso de crianças aos seis anos de idade no Ensino Fundamental só se daria na medida em que os sistemas aumentassem em um ano a sua duração, de forma que esse nível de ensino ficaria assim distribuído: anos iniciais com duração de cinco anos (dos seis aos dez anos de idade), e anos finais com duração de quatro anos (dos 11 aos 14 anos de idade).

Assim, em fevereiro de 2006, por meio da Lei 11.274, se instituiu o Ensino Fundamental de nove anos de duração com a chamada *inclusão* das crianças de seis anos de idade.

A partir da legislação, e até mesmo antes dela, o Conselho Nacional de Educação (CNE) expediu uma série de pareceres com vistas a estudos e orientações para implantação da referida lei. Destes pareceres, pode-se depreender a intenção de configurar a ampliação do Ensino Fundamental como uma política afirmativa²⁰.

²⁰ Segundo Joaquim B. Barbosa Gomes, as ações afirmativas se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser

A matrícula e frequência à escola a partir dos 6 (seis) anos de idade, com a ampliação do Ensino Fundamental obrigatório para 9 (nove) anos de duração, para todos os brasileiros, é uma política afirmativa da equidade social, dos valores democráticos e republicanos (CNE/CEB, nº 18, 2005, p. 2)[grifo meu].

As experiências que se afiguram como políticas afirmativas – melhoria da qualidade da educação e oferta de condições educacionais para a equidade – merecem ser estimuladas e acompanhadas por procedimentos avaliativos apropriados.

A ampliação do Ensino Fundamental obrigatório para 9 (nove) anos, a partir dos 6 (seis) anos de idade, para todos os brasileiros é, portanto, uma política afirmativa que requer de todas as escolas e todos os educadores compromisso com a elaboração de um novo projeto político-pedagógico para o Ensino Fundamental, bem como para o conseqüente redimensionamento da Educação Infantil (CNE/CEB, nº 6, 2005, p. 9) [grifo meu].

A justificativa de configuração desta política como *afirmativa* parece advir da ideia de que maior tempo de escolarização proporciona maiores possibilidades de êxito escolar e, conseqüentemente, mais empregabilidade. Ideia esta difundida pelo discurso dos organismos multilaterais, como já exposto anteriormente.

Conforme o PNE, a determinação legal (Lei nº 10.172/2001, meta 2 do Ensino Fundamental) de implantar progressivamente o Ensino Fundamental de nove anos, pela inclusão das crianças de seis anos de idade, tem duas intenções: oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam

simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade (GOMES, 2005, p. 51).

nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade (BRASIL, 2004, p.14) [grifo meu].

Nesse contexto, a educação entendida como fator de desenvolvimento, não se trata mais de assegurar, nas escolas, a preparação da mão de obra para ocupar postos de trabalho. Agora, cada indivíduo terá que adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho.

A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo (SAVIANI, 2005, p.21).

Para além desta relação estreita entre maior tempo de escolaridade e sucesso escolar, o PNE apresenta no seu texto uma conexão direta à problemática da distorção idade-série, dando a impressão de que um ano a mais resolveria os problemas do sistema escolar, enfatizando a questão dos custos que essa distorção traz ao sistema:

Tomando como referência apenas as crianças de 14 anos, verificamos que, em 1998, dos 3,5 milhões de adolescentes nessa faixa etária, apenas cerca de 622 mil freqüentavam a 8ª série do Ensino Fundamental. Além de indicar atraso no percurso escolar dos alunos, o que tem sido um dos principais fatores de evasão, a situação de distorção idade-série provoca custos adicionais aos sistemas de ensino, mantendo as crianças por período excessivamente longo no Ensino Fundamental. A correção dessa distorção abre a perspectiva de, mantendo-se o atual número de vagas, ampliar o ensino obrigatório para nove

séries, com início aos seis anos de idade. Esta medida é importante porque, em comparação com os demais países, o ingresso no Ensino Fundamental é relativamente tardio no Brasil, sendo de seis 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, PNE, 2001) [grifo meu].

Mas se a universalização do Ensino Fundamental, por um lado, atende ao direito à educação, por outro, gera problemas para atender à demanda, pesando principalmente sobre a denominada qualidade.

Ao se ampliar o acesso, visibiliza-se outra exclusão, a que se produz no interior do sistema escolar. Passávamos da exclusão da escola para a exclusão na escola. Os alunos chegavam ao sistema de ensino, lá permanecendo alguns anos, mas não concluíam qualquer etapa do seu processo de formação, em virtude de múltiplas reprovações seguidas de abandono. (OLIVEIRA 2007, p.671)

Dessa dinâmica de exclusão dentro da escola, apareceram as iniciativas para diminuir a evasão e a repetência e assim garantir a permanência, como por exemplo, a política dos ciclos, aceleração, recuperação paralela e outras, cujo objetivo era regularizar o fluxo. Parece então que se volta sempre às mesmas questões: demanda alta leva a distorções idade-série, corrigir as distorções tem afetado a qualidade.

Mas, para Oliveira (2007, p. 676), este é um limite que também pode trazer uma possibilidade:

Uma das críticas que tem sido levantada contra este processo é que tal “regularização” do fluxo estaria ocorrendo em detrimento da qualidade de ensino. Sem entrar no mérito da discussão acerca do significado que o termo “qualidade” adquire nesse tipo de discurso, o que está se observando aqui é que um dos tradicionais mecanismos de exclusão da escola, reprovação seguida de evasão, está sendo minimizado. Esse processo coloca o

sistema escolar, talvez pela primeira vez em nossa história educacional, ante o desafio de assumir a responsabilidade pelo aprendizado de todas as crianças e jovens, responsabilizando-se por seu sucesso ou fracasso.

As discussões acerca do acesso e da qualidade de ensino não se configuram como uma novidade desta década. Os problemas sociais se acumulam num ritmo tão acelerado, que parece impossível vislumbrar soluções de curto e médio prazos, tornando sem sentido os programas e diretrizes formuladas por governos autodenominados de democráticos. Desde os anos 80 do século passado, o Ensino Fundamental tem sido apontado, em todo o mundo, como base para o desenvolvimento dos povos, como núcleo de conhecimentos elementares que cada vez mais são demandados pela sociedade nesta virada de milênio (QUINTEIRO, 2004).

Como muitos países o Brasil participou da grande revolução educacional que caracterizou os 50 anos pós-guerra e que levou oportunidades educacionais a conjuntos populacionais cada vez mais numerosos por um número cada vez maior de anos. Em 50 anos o sistema de Ensino Fundamental multiplicou por 10 seu número de matrículas iniciais, saltando de 3,3 milhões em 1945 para cerca de 33 milhões em 1995, num período em que a população não chegou a multiplicar-se por 4. Foi neste mesmo movimento que também transformamos a escola tradicional, reproduzida nos moldes das reformas dos anos 20 e em especial da de 1928 no Distrito Federal até os anos 60, na escola de massa que chega hoje aos mais escondidos rincões de pequenas e médias cidades e das grandes metrópoles (CARTA DO RIO DE JANEIRO PELA RENOVAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL, 1998, p.7-8) [grifo meu].

Embora o fenômeno da massificação da escola não seja uma consequência necessária da *democratização do ensino*, a progressiva universalização das oportunidades educacionais, neste país, parece ter sido interpretada e traduzida para a prática em uma escola pública para pobres, de tal modo que “[...] infância pobre e fracasso na escola

aparecem como elementos de um inseparável e quase insuperável problema social”. Tal fenômeno, sem dúvida alguma, é resultado de políticas sustentadas em reformas pedagógicas sucessivas pautadas pela descontinuidade, pela redução de salários e de quadros, pelo conseqüente despreparo dos docentes, em um período em que a vida urbana se tornou mais violenta, em que as funções sociais da escola se modificaram, e no qual os padrões de comportamento se alteraram profundamente (PAIVA, et al.,1998).

Na realidade, a expansão física da rede nacional de ensino, que permitiu o acesso a milhares de crianças, não foi acompanhada de uma política de formação capaz de assegurar não apenas o direito à escola, mas, sobretudo, o direito à permanência e à qualidade do ensino público. Por que isto ocorreu e em quais condições, é o que precisamos saber para compreender, não apenas a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, mas, especialmente, o modo como se realizou a “passagem de uma escola tradicional para uma emergente escola popular de massa” neste país (PAIVA, et al.,1998).

Dadas às características do processo de democratização das oportunidades educacionais,

[...] a busca de uma Escola Pública Democrática e de Qualidade parece ser ainda, em nosso país, um projeto para o futuro, o que coloca em xeque as relações entre a política e a pesquisa educacional, de um lado, e entre ambas e o modo como a criança pobre é tratada na escola, de outro. (QUINTEIRO, 2000, p. 4).

A atualidade das análises de Quinteiro ajuda a compreender a complexidade, limites e possibilidades da implantação do EF9Anos, pautada como uma *política afirmativa*. Dessa forma, a justificativa do legislador para a ampliação do EF parece ser contraditória afirmando ao invés desta a antecipação da escolaridade.

1.3 A CRIANÇA DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: A POSSIBILIDADE DE DEFENDER O DIREITO À INFÂNCIA NA ESCOLA.

A relação entre infância e escola é, na perspectiva educacional, uma relação histórica e de profunda vinculação. Para Gimeno Sacristán (1999, p. 170), “Infância e escolarização são conceitos que se constroem

reciprocamente”. Considera-se que a Modernidade marca o momento precursor da relação entre infância e escola. Heloísa Rodrigues Fernandes (1997) destaca a relação entre infância, escola e Modernidade:

Lugar de infância é na escola; se esta se tornou uma frase muito cara ao texto cultural da modernidade é, também, porque foi tematizada, justificada, realimentada, pelos inúmeros campos do saber da própria modernidade (pedagogia, sociologia, psicologia, pediatria, psicanálise etc.), os quais, por um outro ângulo, contraíram uma dívida de fundação com ela. (FERNANDES, 1997, p.62, 63).

A partir do final do século passado, assistimos de forma mais intensa ao processo de institucionalização da infância, que vem sofrendo influência tanto das políticas públicas como do avanço do conhecimento sobre as crianças e suas especificidades.

Portanto, para aprofundar um pouco mais as análises da implantação do Ensino Fundamental de nove anos, também se faz importante a leitura dos documentos de orientações²¹ produzidos pelo MEC, uma vez que estes apresentam concepções sobre a infância e criança que circularão entre professores/as, coordenadores e diretores. Estes documentos destacam que a ampliação do Ensino Fundamental deve “[...] fortalecer um processo de debate com professores e gestores sobre a infância na educação básica” (MEC, 2006, p. 6).

Conforme já afirmado aqui, devido à novidade da legislação, ainda não há um acúmulo de debates sobre o tema, mas pesquisas já realizadas indicam que a reestruturação curricular e da escola bem como a formação dos/as professores/as ainda não se efetivou.

Gorni (2007) realizou uma pesquisa em dois Núcleos Regionais de Ensino, oito Secretarias Municipais de Educação e doze escolas vinculadas a estes órgãos, localizadas em diferentes cidades e regiões do Estado do Paraná, com objetivo de investigar como ocorreu a

²¹ Ensino Fundamental de 9 anos: orientações gerais (2004), Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: 1º relatório do programa (2004), Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: 2º relatório do programa (2005), Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: 3º relatório do programa (2006), Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (2006), A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade (2009).

implantação do EF9Anos neste Estado. Ao final, tal autora confirma a antecipação e alerta que tal política “poderá prejudicar as crianças”:

Pode-se constatar que muito pouco se sabe acerca da proposta de Implantação do Ensino Fundamental de 9 anos e que pairam muitas dúvidas e preocupações sobre se a proposta não consiste somente em mais uma mudança política e estrutural, se não significa, apenas, uma antecipação da alfabetização que poderá prejudicar as crianças. Assim sendo, parece ficar evidente a precocidade da implantação de forma ampla e generalizada, antes que sejam garantidas as condições de preparação das respectivas escolas e professores (GORN, 2007, p. 67).

Silva e Scaff (2009) realizaram uma pesquisa sobre a implantação do EF9Anos nos Estados da Bahia e do Mato Grosso do Sul. Na análise da realidade destes dois Estados, as pesquisadoras se depararam com diferentes ritmos de implantação e, além disso, concluem que:

[...] se por um lado a antecipação do ingresso da criança no ensino obrigatório pode proporcionar mais tempo para aprender, aumentando assim as suas chances de permanência na escola, por outro se sabe que a falta de preparo das equipes executoras desse projeto, associada ao distanciamento dos gestores públicos, pode resultar simplesmente na antecipação do processo de exclusão (SILVA E SCAFF, 2009).

Também as dissertações que pesquisam a implantação destacam as mesmas problemáticas com foco em diferentes abordagens.

Carneiro (2006), Capuchinho (2007), Tolentino (2007) e Araújo (2008) analisam a implantação a partir dos/as professores/as envolvidos com o primeiro ano do EF9Anos. As pesquisas foram realizadas em três Estados (Minas Gerais, São Paulo e Santa Catarina), além do Distrito Federal, mas chegam a conclusões muito parecidas: necessidade de os/as professores/as serem ouvidos antes da implantação de novas políticas, além da importância da formação continuada, em especial nestes momentos de mudanças nas orientações.

Um assunto polêmico da implantação foi tratado por Rohden (2006) e Oliveira (2009), que analisaram a implantação no Estado do Paraná e destacam os embates nas secretarias estaduais e municipais com relação ao corte etário para a entrada no EF9Anos. Este, aliás, foi o assunto mais tratado nos pareceres do CNE, perfazendo um total de seis pareceres, culminando com a Resolução CNE/CEB nº1, de 14 de janeiro de 2010.

A discussão sobre o corte etário foi tão grande que, no Parecer CNE/CEB nº 7/2007, o conselheiro Murílio de Avellar Hingel, na justificativa do seu voto, tentou encerrar o assunto:

Com efeito, têm chegado à Câmara de Educação Básica muitas questões sobre o corte de idade, matéria já superada e esclarecida em outros Pareceres e Resolução da Câmara de Educação Básica. De fato não deve restar dúvida sobre a idade cronológica para o ingresso no Ensino Fundamental com a duração de nove anos: **a criança necessita ter seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo**. Pode-se admitir outra interpretação diante de um texto tão claro? Será que alguém pode alimentar alguma dúvida sobre o que significam 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?

Contudo, sobre a organização do Ensino Fundamental de nove anos e conseqüente projeto político-pedagógico, o que implica a necessidade imprescindível de um debate aprofundado sobre esse projeto, sobre a formação dos professores, sobre as condições de infra-estrutura e sobre os recursos didático-pedagógicos apropriados ao novo atendimento, não temos encontrado o devido e imprescindível questionamento. Significa dizer que se manifesta uma preocupação sobre o menos importante e não sobre o que é essencial: **maior tempo de escolarização e oportunidade para melhorar o rendimento escolar!**[grifo do autor]

Neste aspecto, concorda-se com o conselheiro. Há vários aspectos mais importantes na implantação do EF9Anos, além do corte etário. O número de consultas sobre o assunto parece indicar que a ampliação do

EF9Anos é somente de uma questão de financiamento, o aluno considerado como “unidade monetária”, como já citado aqui, uma vez que, analisando os pareceres, os Estados e municípios desejavam *incluir* a criança de cinco anos. Arelaro (2005, p. 1047) destaca:

Alguns especialistas também garantem que a proposta constante do PNE responde, também, a essa necessidade de ampliação dos recursos municipais, e, portanto, o atendimento às crianças matriculadas na educação infantil passaria a ser realizado “disfarçado” de Ensino Fundamental. Mas manter-se-iam, nesse 1º ano de Ensino Fundamental “antecipado”, as premissas e as orientações da educação infantil.

Outro fator importante a ser analisado refere-se ao posicionamento dos pesquisadores, a maioria ligada à Educação Infantil, que foram os primeiros a indicar a temática, não sem controvérsia. Barbosa (2003) propunha inclusive que a melhor solução era uma “ampliação para cima” (colocar um ano mais ao final do EF), e, concordando com Abramowich (2006), sob o risco de a antecipação da escolarização precoce se converter na antecipação do fracasso escolar.

Já Kramer (2006) e Goulart (2007) se manifestaram positivamente com relação à entrada das crianças de seis anos no EF, destacando as possibilidades de maior acesso ao conhecimento por parte das crianças, além da oportunidade de maior articulação entre o Ensino Fundamental e a Educação Infantil. Este aspecto também é apresentado por Santos e Vieira (2006, p. 790,) que ampliam o debate:

Há que se reconhecer que os conhecimentos sobre os quais se baseiam as orientações e recomendações do MEC e da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, sobre a inclusão das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental, foram, em grande parte, produzidos no contexto da educação infantil – nas creches, nas pré-escolas e nos grupos de estudos e pesquisas da área presentes nas redes de educação básica, nas universidades e outros centros, onde destacamos o papel da ANPEd. Vale apontar aqui o documento de Orientações do MEC, que se baseia nos conhecimentos acumulados no campo da

educação infantil, cuja equipe de elaboração inclui especialistas da área.

Destaca-se também que o primeiro trabalho (CORREA, 2007) na ANPED sobre o EF9Anos data de 2007 e foi realizado no GT 07 (Educação da Criança de 0 a 6 anos). Portanto, para além dos aspectos financeiros, a focalização do processo de implantação do EF9Anos parece recair somente sobre as *crianças de seis anos*.

Comprovando esta tese, apresenta-se uma das conclusões de Silva (2009), que realizou uma pesquisa em nove municípios do Estado de Santa Catarina que já haviam realizado a ampliação do EF para nove anos:

Das ações que os municípios adotaram para implementar e efetivar condições adequadas ao funcionamento do Ensino Fundamental de nove anos, constatamos que aquela mais utilizada se refere à adequação do mobiliário e compra de brinquedos e outros objetos para as classes de seis anos. Da mesma forma, observamos, no tocante à reorganização curricular das redes de ensino, que as atenções foram voltadas para o 1º ano do novo regime, reservando pouca ênfase para o Ensino Fundamental na sua totalidade, evidenciando uma forte tendência de ações focalizadas para essa classe (SILVA, 2009, p. 182).

Além da focalização nas turmas do 1º ano, outro fator preocupante na implantação, apontado pelas pesquisas e documentos oficiais, refere-se a evitar que a ampliação do Ensino Fundamental se reduza em mera ação administrativa, pelo simples deslocamento das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, com a adaptação dos currículos da 1ª série para as crianças de seis anos. Mas, apesar disso, a tradução da legislação para a realidade, na maioria das escolas públicas, não passa disto!

As pesquisas realizadas e as repercussões nas redes públicas de educação, neste curto espaço de tempo, infelizmente comprovam esta tese. O jornal Folha de São Paulo, em matéria publicada em 23 de fevereiro de 2010, traz os seguintes dados:

Crianças de seis anos têm sido reprovadas no país, depois que essa faixa etária passou a integrar o

Ensino Fundamental. Em 2008, 79,3 mil alunos do novo primeiro ano da educação fundamental não passaram de ano, conforme dados inéditos do MEC, obtidos pela Folha. O número representa 3,5% das matrículas dessa série. [...] Para evitar que o problema se agrave, o MEC e o Conselho Nacional de Educação divulgarão novas diretrizes para o Ensino Fundamental, reforçando a indicação para que não haja reprovação aos seis anos. “Antecipar o fracasso escolar é grave”, diz a secretária de Educação Básica do ministério, Maria Pilar Lacerda. O conselho, órgão normativo e consultivo do MEC, recebeu informações de que algumas redes transferiram a antiga primeira série, destinada a alunos de sete anos, para o novo primeiro ano. “Talvez seja falta de preparo dos gestores, mas é um crime colocar crianças de seis anos sentadas enfileiradas, com matérias”, diz o presidente da Câmara de Educação Básica do conselho, Cesar Callegari. Nas séries destinadas às crianças de sete e oito anos de idade, as taxas de reprovação em 2008 foram, respectivamente, de 12,6% e 13,5%. O país tem uma reprovação semelhante à de países africanos (FOLHA DE SÃO PAULO, 23 fev. 2010) [grifo meu].

O fato de haver reprovação já no 1º ano revela que, de fato, as orientações do MEC e os pareceres do CNE não perpetraram na prática das escolas. Uma vez que, no Parecer CNE/CEB nº04/2008, se estabelece que:

Os três anos iniciais são importantes para a qualidade da Educação Básica: voltados à alfabetização e ao letramento, é necessário que a ação pedagógica assegure, nesse período, o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Dessa forma, entende-se que a alfabetização dar-se-á nos três anos iniciais do Ensino Fundamental. A avaliação, tanto no primeiro ano do Ensino Fundamental, com as crianças de seis anos de

idade, quanto no *segundo e no terceiro anos*, com as crianças de sete e oito anos de idade, tem de observar alguns *princípios essenciais*:

– A *avaliação* tem de assumir forma *processual, participativa, formativa, cumulativa e diagnóstica e, portanto, redimensionadora da ação pedagógica*;

– A *avaliação* nesses três anos iniciais *não* pode repetir a prática tradicional limitada a avaliar apenas os *resultados finais* traduzidos em *notas ou conceitos*;

– A *avaliação*, nesse bloco ou ciclo, *não* pode ser adotada como mera *verificação de conhecimentos* visando ao *caráter classificatório*;

– É indispensável a *elaboração de instrumentos e procedimentos de observação, de acompanhamento contínuo, de registro e de reflexão permanente* sobre o processo de ensino e de aprendizagem;

– A *avaliação*, nesse período, constituir-se-á, também, em um momento necessário à *construção de conhecimentos* pelas crianças no processo de *alfabetização* [grifo do autor].

Neste sentido parece que,

A crença de que os integrantes das classes populares são lesados do ponto de vista das habilidades perspectivas, motoras, cognitivas e intelectuais está disseminada no pensamento educacional brasileiro e recebe forte impulso dos resultados de pesquisa. O poder desta crença é tão grande - dadas as suas profundas raízes na cultura brasileira - que não só ainda resiste a resultados de pesquisa que a invalidam e a análises críticas da teoria da carência cultural já disponíveis, como também subjaz a muitas das medidas técnicas administrativas tomadas pelos órgãos oficiais competentes que visam melhorar a qualidade do ensino [...]. O máximo que se conseguiu em termos de superação dessa ruptura foi afirmar que a escola é inadequada para as crianças pobres, ou seja, uma escola supostamente adequada às crianças das “classes desfavorecidas” estaria

falhando ao tentar ensinar, com os mesmos métodos e os mesmos conteúdos, crianças “culturalmente deficientes” ou “diferente”. (PATTO, 1988, p. 75) [grifo meu].

Além da distância entre a pesquisa e a prática, esta questão pode ser observada também sob a ótica da distância entre o contexto de produção das políticas públicas e a prática. Shiroma, Campos e Garcia (2005) contribuem para esta reflexão baseadas nas ideias de Bowe e Ball (1992), apontando que,

Se os textos são, ao mesmo tempo, produto e produtores de orientações políticas no campo da educação, sua difusão e promulgação geram também situações de mudanças ou inovações, experienciadas no contexto das práticas educativas. Relembrando que os textos de políticas não são simplesmente recebidos e implementados, mas, ao contrário, dentro da arena da prática estão sujeitos à interpretação e recriação. Podemos abordar, por exemplo, a legislação como dimensão de um processo contínuo, cujo locus de poder está constantemente mudando. Da mesma maneira, podemos observar como os vários recursos implícitos e explícitos nos textos são recontextualizados e empregados na luta por manter ou mudar certas visões sobre escolarização (SHIROMA, CAMPOS E GARCIA, 2005, p. 433).

Cabe destacar também que os documentos e orientações oficiais deixam as normatizações a cargo dos Estados e municípios, trazendo em seus textos apenas recomendações, e não determinações para alterações no sistema. Como exemplo, destacam-se dois trechos do documento *Ensino Fundamental de 9 anos: orientações gerais*:

[...] não é recomendado que o município utilize as instituições de educação infantil para o atendimento do Ensino Fundamental. Se o município não tiver outra opção de espaço na escola para o atendimento de criança de seis anos, provisoriamente poderá organizá-lo na instituição de educação infantil, porém estes estudantes

deverão estar matriculados em uma escola de Ensino Fundamental (BRASIL, 2004, p. 7). [grifo meu]

[...]

Recomenda-se 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 (BRASIL, 2004 p.22). [grifo meu]

Outra questão fundamental tratada no documento em questão são as orientações sobre essa “nova idade que integra esse ensino”, nas palavras do próprio documento. Pesquisas vêm alertando que a *criança de seis anos* não é exatamente um elemento novo no Ensino Fundamental, uma vez que a própria LDB 9.394/96 apontava para o atendimento das crianças de seis anos no Ensino Fundamental em seu Artigo 87, parágrafo 3, inciso I, sem prever a ampliação para nove anos.

A pesquisa realizada por Silva (2009, p.181) confirma esta informação:

A pesquisa de campo também confirmou que, embora a implementação do Ensino Fundamental de nove anos venha ocorrendo desde 2006, o ingresso de crianças de seis anos no Ensino Fundamental já ocorria em muitas escolas. Dos nove municípios que pesquisamos, sete responderam positivamente a essa questão, comprovando também que no âmbito local [Estado de Santa Catarina] essa realidade não se caracteriza como uma novidade.

Mesmo não sendo exatamente uma novidade, Santos e Vieira (2006, p. 786) apontam que:

Apesar da existência de experiências municipais de incluir a criança de 6 anos no atendimento escolar obrigatório, desde meados dos anos de 1990, a produção científica sobre o assunto é ainda muito incipiente. Um breve levantamento, iniciado pelo ano de 1998 até 2003, realizado por nós no Banco de Teses e Dissertações do Portal

CAPES, não localizou nenhum trabalho que tratasse do tema, nem de forma correlata.

O próprio MEC, em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), já parece perceber essa situação há muito tempo, pois uma publicação de 1974, que compõe a série “Materiais para Experimentação”, com o objetivo de oferecer aos Estados e Territórios bases para a elaboração de currículos e programas da Escola Fundamental, traz o seguinte tema: *A criança de 6 e 7 anos na 1ª série.*

Tal material, elaborado por Selene Ribeiro Kepler, traz orientações sobre a faixa etária, a criança e o grupo, desenvolvimento do pensamento, problemas de adaptação escolar, como ensinar, além de destacar as questões sobre o ensino tradicional versus ensino moderno e a influência da personalidade do/a professor/a.

Aos 6 anos abre-se à criança novo e importante período de sua existência. É o momento da entrada na escola que vai propiciar-lhe o ingresso em um segundo meio, totalmente diferente daquele em que ela viveu até então. (KEPLER, 1974, p.11)

Portanto, não se pode analisar o Ensino Fundamental de nove anos apenas pela entrada das crianças de seis anos, pois a questão principal dessa política não é essa, mas sim a obrigatoriedade de mais um ano de escolarização e a possibilidade de reformulação do EF.

Mesmo assim, parece que os documentos de orientações produzidos pelo MEC também *ignoram* as crianças que já estavam no Ensino Fundamental. A leitura dos dois trechos abaixo exemplifica essa posição:

Com base em pesquisas e experiências práticas, construiu-se uma representação envolvendo algumas das características das crianças de seis anos que as distinguem das de outras faixas etárias, sobretudo pela imaginação, a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender aliados à sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar. (BRASIL, 2004, p.19) [grifo meu]

[...]

É necessário assegurar que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorra da forma mais natural possível, não provocando nas crianças rupturas e impactos negativos no seu processo de escolarização (BRASIL, 2004, p.22) [grifo meu].

Será que apenas as *crianças de seis anos* são movidas “pela imaginação, a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender aliados à sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar”? A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é uma questão importante só agora com a entrada das *crianças de seis anos*?

Além disto, o MEC tem produzido documentos contraditórios, pois ao mesmo tempo em que afirma a necessidade de alteração de todo o currículo do Ensino Fundamental, apresenta um novo documento em 2009, cujo título indica a focalização na *criança de seis anos*: “A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade” (2009).

Com o objetivo de levantar as ideias subjacentes sobre infância e criança na escola, apresenta-se um trecho do Parecer CNE/CEB nº 4/2008, de 20 de fevereiro de 2008, que trata das orientações sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Tal parecer indica que:

O antigo *terceiro período da Pré-Escola* não pode se confundir com o *primeiro ano do Ensino Fundamental*, pois esse primeiro ano é agora *parte integrante de um ciclo de três anos de duração*, que poderíamos denominar de “*ciclo da infância*” (CNE/CEB, nº 4, 2008) [grifo do autor].

O trecho do parecer acima exposto indica que a questão central do EF9Anos não deve ser apenas a escolaridade obrigatória da *criança de seis anos*, mas também um conjunto de novas medidas com vistas à reorganização dos sistemas de ensino, buscando a viabilização das condições necessárias à implementação do Programa, como se encontra proposto nos documentos oficiais.

A organização das crianças em ciclos é uma das possíveis formas de estrutura escolar prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação²² de 1996. Podem-se encontrar diversas configurações de ciclos implantadas, pelos governos municipais e estaduais, desde a década de 1980, em várias regiões do Brasil.

Sem negar a existência de propostas anteriores (São Paulo, Minas Gerais), apresenta-se aqui uma proposta do Estado de Santa Catarina, que foi pesquisada por Adriana da Costa (2004) na rede Municipal de Blumenau, denominada Escola sem Fronteiras²³:

Nas escolas da rede municipal de Blumenau a organização dos/as educandos/as em ciclos, implantada a partir de 1997, fundamenta-se na concepção de desenvolvimento humano, nos tempos/idades de vida, isto é, nas temporalidades humanas. Desta forma, os/as educandos/as que compõem o Ensino Fundamental são organizados/as nos seguintes ciclos de formação humana: Primeiro Ciclo: Ciclo da Infância (crianças de 06 / 07 e 08 anos), Segundo Ciclo: Ciclo da Pré-Adolescência (pré-adolescentes de 09 / 10 e 11 anos) e Terceiro Ciclo: Ciclo da Adolescência (adolescentes de 12/ 13/ e 14 anos) (COSTA, 2004, p. 74).

Miguel Arroyo (1999), num artigo para a *Revista Educação & Sociedade*, discute as possibilidades da organização da escola por *ciclos de desenvolvimento humano*²⁴ e a formação de educadores.

²² A LDB/96, em seu artigo 23, prevê que “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa da organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar” (BRASIL, 1996).

²³ “Pode-se definir a Escola Sem Fronteiras como a política pública de educação, do município de Blumenau (SC). Tal política abarca o conjunto das diretrizes que a Secretaria Municipal de Educação (Semed) tem desenhado, nos últimos sete anos, (1997– 2004) para a Rede Pública de Educação, que inclui as ações pensadas para a Educação Infantil (0 a 5 anos), para o Ensino Fundamental (6 a 14 anos) e para a Educação de Jovens e Adultos (15 anos em diante). Isto é, a Escola Sem Fronteiras representa a síntese da política educacional que vem sendo implementada, na cidade de Blumenau, pelo Governo Popular, desde 1997 até o presente momento (2004)” (COSTA, 2004, p. 50).

²⁴ “As idades da vida, da formação humana passam a ser o eixo estruturante do pensar, planejar, intervir e fazer educativos, da organização das atividades, dos conhecimentos, dos valores, dos tempos e espaços” (ARROYO, 1999, p. 158).

Conseqüentemente os ciclos não são mais uma proposta inovadora isolada de algumas escolas ou redes, trata-se de uma forma de organizar os processos educativos que está merecendo a devida atenção dos formuladores de políticas e de currículos, de administradores e de formadores. (ARROYO, 1999, p. 143-144).

No mesmo texto, o autor destaca que as experiências de organização escolar em ciclos eram bastante “variadas e até desencontradas”, para ele, na “[...] maioria dessas propostas a lógica seriada não é alterada, por vezes é reforçada, apenas o fluxo escolar pode ser amenizado com mecanismos de não reprovação, de aceleração ou de adiamento da retenção” (ARROYO, 1999, p. 156).

Portanto, para Arroyo (1999), uma proposta que respeite o Artigo 2 da LDB/1996, que define uma educação “[...] inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” e com a finalidade de garantir “o pleno desenvolvimento do educando”, deve conter uma concepção de organização escolar que considere que o

[...] ciclo não é um amontoado ou conglomerado de séries, nem uma simples receita para facilitar o fluxo escolar, acabar com a reprovação e a retenção, não é uma seqüência de ritmos de aprendizagem. É mais do que isso. É uma procura, nada fácil, de organizar o trabalho, os tempos e espaços, os saberes, as experiências de socialização da maneira mais respeitosa para com as temporalidades do desenvolvimento humano. Desenvolver os educandos na especificidade de seus tempos-ciclos, da infância, da adolescência, da juventude ou da vida adulta.

E para que essa proposta se efetive, o mesmo autor (1999, p.158) defende:

Trabalhar em um determinado tempo-ciclo da formação humana passa a ser o eixo identitário dos profissionais da educação básica e de seu trabalho coletivo e individual. O profissional passa a se ver como um educador, um pedagogo, um adulto que tenta dar conta dessas temporalidades do desenvolvimento humano com

suas especificidades e exigências. A escola é vista como um encontro pedagogicamente pensado e organizado de gerações, de idades diferentes. Outra concepção de educação, outro profissional, logo, outros mecanismos para sua formação, outras dimensões a serem privilegiadas.

Diante dessa discussão sobre os ciclos, a proposta no Parecer 04/2008, acima citado, apresenta-se novamente com o aspecto de *antiga novidade*, dando a impressão de que os legisladores só fazem pequenos retoques nas políticas, que são mais de nomenclatura do que realidade. Uma vez que, apesar de indicar a proposta de organização dos primeiros anos do EF9Anos por ciclos, nenhuma proposta para formação de professores/as contemplando essa dimensão apontada por Arroyo foi pensada.

A pesquisa aqui apresentada não tem desconsiderado o pouco tempo da implantação do EF9Anos ao fazer estas análises. Pelo contrário, tem-se procurado apresentar discussões sobre as relações entre criança, infância e escola desde antes da referida lei, visando a fazer um levantamento cuidadoso destas relações.

Mesmo observando todas as contradições apresentadas pela legislação e corroboradas pelas pesquisas sobre as relações entre criança, infância e escola, acredita-se que estas são um ponto fundamental na pesquisa em tela. Não apenas olhando para a *criança de seis anos*, mas sim para todas as crianças que estão e sempre tiveram presentes nessa etapa da escolarização, subsumidas na condição de alunos. Segundo Quinteiro (2002, p.41):

Com exceção da psicologia do desenvolvimento, que mantém tradição e regularidade nos estudos sobre a criança, raras são as áreas do conhecimento que a priorizam em suas investigações. Mais raras ainda são as pesquisas que buscam articular a relação infância e escola e, mais especificamente, que colocam o foco de suas análises na criança que está no aluno do Ensino Fundamental.

Para promover essa visibilidade, em especial no Ensino Fundamental, é necessário enxergar a criança por trás do aluno, criança esta sujeito de sua própria história, *ser humano de pouca idade*, como

bem definiu Walter Benjamin, e por conta disso participante da cultura no seu tempo e seu espaço.

É na escola, “lugar privilegiado da infância nos nossos tempos” (QUINTEIRO, 2000), que se deve buscar um caminho que compreenda as crianças como protagonistas da produção cultural, possibilitando identificá-las em processo de criação-recriação de si, do outro e do mundo a partir do conjunto de experiências vividas por elas.

Como forma de explorar estas relações e aproximar-se do campo desta pesquisa, apresenta-se o estudo exploratório sobre a implantação do EF9Anos nos Colégios de Aplicação.

1.4 A IMPLANTAÇÃO DO EF9Anos NOS CAs NO BRASIL: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

No estudo exploratório realizado na presente pesquisa, já anunciado na introdução, observa-se que, dos treze Colégios de Aplicação pesquisados, somente dez contemplam os requisitos dessa pesquisa, que é atenderem a todo o Ensino Fundamental. Desses, apenas uma das unidades declarou em 2009 não ter ainda implantado o EF9Anos.

Apesar de o Colégio Universitário da UFMA, o Colégio de Aplicação da UFS e o Colégio de Aplicação da UFPE não atenderem aos requisitos dessa pesquisa, pois só atendem aos anos finais do Ensino Fundamental, é importante salientar o modo como essas unidades receberam a legislação do EF9Anos.

O Colégio Universitário da UFMA, que atendia aos anos iniciais até quatro anos atrás, informa através do questionário que não fez nenhuma alteração, nem de nomenclatura. O mesmo acontece com o Colégio de Aplicação da UFS, que, apesar de já ter debatido o tema, não realizou nenhuma alteração. Já o Colégio de Aplicação da UFPE fez apenas uma adequação de nomenclatura, exigindo somente mudanças em documentos expedidos, em formulários e questões administrativas, sem, no entanto, realizar alterações na estrutura física, pedagógica ou em recursos humanos.

Essas informações fornecem pistas para a compreensão de como essa política tem chegado aos CAs, pois parece que a inclusão da classe formada por crianças de seis anos no Ensino Fundamental pode representar apenas uma medida administrativa de deslocamento dessa faixa etária da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Assim sendo, é possível que haja apenas uma adaptação das crianças de seis

anos ao processo educativo já realizado nas primeiras séries ou a conservação das práticas pedagógicas das classes de Educação Infantil. Nessas duas possibilidades, haveria apenas uma antecipação do acesso, sem que isso representasse alterações no sistema de ensino como um todo.

Sobre essa questão, os documentos de orientações da SEB/MEC apontam que:

É importante lembrar que o conteúdo do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos não deve ser o conteúdo trabalhado no 1º ano/1ª série do Ensino Fundamental de oito anos, pois não se trata de realizar uma adequação dos conteúdos da 1ª série do Ensino Fundamental de oito anos. Faz-se necessário elaborar uma nova proposta curricular coerente com as especificidades não só da criança de 6 anos, mas também das demais crianças de 7, 8, 9 e 10 anos, que constituem os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa nova proposta curricular deve, também, estender-se aos anos finais dessa etapa de ensino. (BRASIL, 2006c, p. 9)

A tabela abaixo apresenta os dados do questionário relativos à implantação do EF9Anos nas unidades que atendem a todo o conjunto do Ensino Fundamental. Observa-se que apenas uma das unidades não iniciou a ampliação, o Colégio de Aplicação da UFRR.

Tabela 2
Situação da Implantação do EF9Anos nos
Colégios de Aplicação das Universidades Federais

Colégios de Aplicação/Escolas/Centros	EF9Anos		Quando	Previsão
	S	N		
1 Colégio de Aplicação CAP – UFAC Centro de Ensino e Pesquisa	x		2009	
2 Aplicada à Educação – CEPAE/UFG Colégio Universitário Geraldo Reis -	x		2007	
3 COLUNI /UFF Colégio de Aplicação João XXIII –	x		2006	
4 UFJF	x		2008	
5 Centro Pedagógico/ UFMG	x		2005	
6 Colégio de Aplicação da UFRJ	x		2000	
7 Colégio de Aplicação da UFRGS	x		2008	
8 Colégio de Aplicação /UFRR		x		2010
9 Colégio de Aplicação da UFSC	x		2007	
1 Escola de Educação Básica – 0 ESEBA/UFU	x		2007	
Soma	9	1		
Universo	90%	10%		

Este panorama da implantação nos Colégios de Aplicação provocou muitos questionamentos, que se constituíram como indicadores para a construção da trilha dessa pesquisa: como a proposta do EF9Anos foi recebida por professores/as e outros profissionais do colégio – isto é se houve concordância/ discordâncias, resistências. Será que a ampliação EF9Anos promoveu mudanças na organização pedagógica, na organização do espaço, no trabalho dos/as professores/as?

Buscando compreender estas questões, observa-se a implantação do EF9Anos, no ano de 2000 no Colégio de Aplicação da UFRJ, bem antes da legislação. Na página do referido colégio, apresenta-se o seguinte texto: “[...] a partir de 2000, o Ensino Fundamental foi ampliado para 9 anos com a abertura da *classe de alfabetização*, totalizando o atendimento a aproximadamente 760 alunos do CA ao Ensino Médio e cerca de 300 alunos da licenciatura”²⁵.

²⁵ Informação obtida através do site: <http://www.cap.ufrj.br/>. Acesso em 8 de julho de 2009.

Para justificar essa ampliação a partir de 2000, localiza-se o Parecer E/CME 0001, de 17/3/1999, que aprova a proposta da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro de implantação do Ensino Fundamental com duração de nove anos, a partir do ano letivo de 1999.

Outra unidade que implantou o EF9Anos antes da Lei 11.274 de 2006 foi o Centro Pedagógico/ UFMG, no ano de 2005. Sobre esse caso, deve-se levar em consideração que, segundo Santos e Vieira (2006, p. 777): “[...] ao agregar o denominado terceiro período da pré-escola no Ensino Fundamental, foi divulgado ser Minas Gerais o primeiro estado brasileiro a assumir tal medida na sua rede de ensino”.

No documento intitulado *Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: 2º relatório do programa*, elaborado pelo MEC em 2004, apresentam-se os dados referentes à matrícula no EF9Anos na Região Sudeste (Tabela 3). Comparam-se esses dados com os constantes na Tabela 4, que trazem os dados da mesma região para o ano de 2007.

Tabela 3 – Número de Matrículas no Ensino Fundamental de 9 Anos, por Dependência Administrativa da Região Sudeste no ano de 2004

UF	Total	Dependência Administrativa			
		Federal	Estadual	Municipal	Privada
Sudeste	5.175.919	4.279	2.317.011	2.763.258	91.371
MG	3.055.451	-	1.741.584	1.307.806	6.061
ES	4.018	-	-	3.978	40
RJ	2.078.574	4.279	575.427	1.415.029	83.839
SP	37.876	-	-	36.445	1.431

Fonte: Censo 2004/INEP

Tabela 4 – Número de Matrículas no Ensino Fundamental de 9 Anos, por Dependência Administrativa da Região Sudeste no ano de 2007

UF	Total	Dependência Administrativa			
		Federal	Estadual	Municipal	Privada
Sudeste	6.257.358	10.924	2.017.574	3.295.710	933.150
MG	2.942.132	1.367	1.553.789	1.386.976	143.739
ES	90.080	-	-	77.633	12.447
RJ	2.212.267	9.465	463.665	1.423.126	316.011
SP	869.140	92	120	407.975	460.953

Fonte: Censo 2007/INEP

Comparando as duas tabelas, confirma-se que os Estados do Rio de Janeiro e de Minas Gerais foram os primeiros a ampliar o Ensino Fundamental, uma vez que o número de matriculados no EF9Anos pouco se alterou entre 2004 e 2007. Além disto, há que se destacar a

ampliação na rede privada, que em 2007 apresenta um crescimento substancial com relação às matrículas em 2004, indicando uma adesão ao EF9Anos muito mais rápida do qualquer outra rede . Tal dado, por não se constituir como foco desta pesquisa não será problematizado, merecendo análises posteriores mais aprofundadas.

No mesmo relatório, as matrículas nos estabelecimentos federais em todo o Brasil no ano de 2004 indicam, além das já demonstradas na Tabela 4 no Rio de Janeiro, mais 85 matrículas no Estado de Goiás, totalizando 4.364 matrículas em toda a rede federal. Enquanto, em 2007, somente na Região Sudeste há 10.924 matrículas na rede federal.

Quanto aos outros CAs aqui pesquisados, o período de implantação aconteceu a partir da legislação específica sobre o EF9Anos, conforme já apresentado (Tabela 2), e, para analisar melhor esses dados, apresenta-se a tabela abaixo:

Tabela 5
Planejamento da Implantação do EF9Anos nos
Colégios de Aplicação das Universidades Federais

Colégios de Aplicação/Escolas/Centros	Planejamento		Tempo para planejamento
	Sim	Não	
1 Colégio de Aplicação CAP – UFAC Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à	x		3 anos
2 Educação – CEPAE/UFG Colégio Universitário Geraldo Reis –	x		NI
3 COLUNI /UFF	x		NI
4 Colégio de Aplicação João XXIII – UFJF	x		3 anos
5 Centro Pedagógico / UFMG	x		NI
6 Colégio de Aplicação da UFRJ	x		7 meses
7 Colégio de Aplicação da UFRGS	x		2 anos
8 Colégio de Aplicação /UFRR		x	SP
9 Colégio de Aplicação da UFSC		x	SP
1			
0 Escola de Educação Básica – ESEBA/UFU	x		NI
Soma	8	2	
Universo	80%	20%	
	100%		

Obs.: NI – Não informado; SP – Sem período para planejamento

Localizar no movimento dos CAs para a ampliação do Ensino Fundamental a questão do planejamento e da preparação para a reestruturação desse nível de ensino foi de suma importância. Afinal, se os CAs ainda apresentam as funções de serem *campos privilegiados de estágio e de experimentação pedagógica*, não deveriam ser os primeiros a experimentar esse novo sistema? Ou ainda, deveriam realizar as discussões indicadas pelo MEC para realizar implantação de forma modelar?

Segundo o documento intitulado *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de criança de seis anos de idade*, produzido pelo MEC em 2006:

A ampliação do Ensino Fundamental demanda, ainda, providências para o atendimento das necessidades de recursos humanos – professores, gestores e demais profissionais de educação – para lhes assegurar, entre outras condições, uma política de formação continuada em serviço, o direito ao tempo para o planejamento da prática pedagógica, assim como melhorias em suas carreiras.

Além disso, os espaços educativos, os materiais didáticos, o mobiliário e os equipamentos precisam ser repensados para atender às crianças com essa nova faixa etária no Ensino Fundamental, bem como à infância que já estava nessa etapa de ensino com oito anos de duração. [...] 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, as 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. (BRASIL, 2006, p. 8) [grifo meu].

Essas orientações falam de várias questões importantes que devem ser observadas para a implantação do EF9Anos, como: formação e carreira dos/as professores/as, revisão dos espaços, mobiliários e

materiais da escola, além da proposta curricular. Nesse sentido, procura-se captar, a partir das questões 8 e 9 do questionário (Anexo A) realizado no estudo exploratório, se essas condições estão postas nos CAs.

Apenas duas unidades da amostra informam não ter realizado um planejamento para a implantação do EF9Anos. O Colégio de Aplicação da UFRR, que, apesar de prever a implantação para 2010, não tem realizado discussões e adequações para a implantação, e o Colégio de Aplicação da UFSC, que atende ao EF9Anos desde 2007, e que somente a partir de 2009 vem discutindo a reestruturação curricular para o Ensino Fundamental.

As outras oito unidades informam que houve planejamento para a ampliação, e, observando somente essa informação, pode parecer que a maioria os CAs não fizeram apenas alterações meramente administrativas. Mas, para uma análise mais aprofundada, cabe discutir o que algumas dessas unidades explicitaram sobre esse planejamento²⁶.

Iniciar-se-á pelo Colégio Universitário Geraldo Reis – Coluni/UFF, que não informa o tempo de planejamento, pois, conforme sua diretora:

O planejamento foi feito para a implementação do Ensino Fundamental de uma nova escola que já estava pensada e organizada para acontecer em nove anos.

Portanto, essa instituição difere de todas as outras, pois, como foi criada em 2006, já iniciou suas atividades com o EF9Anos.

Já a direção do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – Cepae/UFG nos informou que:

Não foi necessário muito tempo para a adequação à nova lei. No Cepae, já existia uma primeira série que recebia crianças a partir dos cinco anos e meio de idade. Com a nova lei, passamos a receber crianças somente a partir dos seis anos de idade e, portanto, já

²⁶ Cabe aqui explicar que a questão 8 do questionário buscava saber apenas sobre o tempo de planejamento, mas gerou respostas mais amplas por parte de alguns entrevistados, que acabaram por explicar mais detalhadamente esse planejamento. São essas informações que utilizamos a partir deste momento, sempre em itálico..

ficamos com os nove anos exigidos pela lei. Ou seja, no Cepae já tínhamos o ensino de nove anos, mas o iniciávamos com crianças a partir dos cinco anos e meio.

Parece que nessa instituição toda questão do EF9Anos se concentra na entrada das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, e como já atendiam essa faixa etária na 1ª série, não houve grandes alterações. Cabe destacar que, pelo depoimento, parece que o Ensino Fundamental nessa unidade já tinha nove anos. Buscando compreender essa organização do Ensino Fundamental na cidade de Goiânia, apresenta-se o artigo de Barbosa (2008, p. 385):

O atendimento às crianças menores de sete anos por parte da Secretaria Municipal de Educação (SME), em Goiânia, iniciou-se em 1985, com a inserção de crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental, por meio do projeto Bloco Único de Alfabetização, desenvolvido até 1997. [...] Em 1995, realizou-se um curso de capacitação específica para os professores que assumiriam 23 turmas de pré-escolas implantadas em escolas de Ensino Fundamental, visando atender crianças a partir de quatro anos e nove meses.

No mesmo artigo, a autora destaca que o Plano Municipal de Educação de Goiânia de 2004 organiza o funcionamento do sistema de ensino da cidade mantendo as crianças de seis anos no Ensino Fundamental.

O conselho municipal de educação (CME), estabelecido em 1998, fixou as primeiras normas para a educação infantil no sistema municipal de ensino, através da Resolução-CME n. 014/99, substituída pela Resolução n. 088, de 20 de agosto de 2003. Regulamentou vários aspectos da organização e do funcionamento das instituições de educação infantil [...] [...] no tocante à pré-escola, que na SME foi sendo atendida em: a) turmas de Ciclo I, para as crianças de 6 anos, incorporadas ao Ensino Fundamental, portanto em outro nível de ensino; b) turmas de pré-escola, para crianças de cinco anos, em

escolas de Ensino Fundamental que funcionam meio-período [...] (Barbosa 2008, p.387)

Juntando o depoimento da direção do Cepae e o artigo de Barbosa, percebe-se que a criança de cinco e seis anos está há muito tempo fazendo parte do Ensino Fundamental de Goiânia. Resta perguntar: como tem sido feito o atendimento dessas crianças?

Nos três CAs localizados em Minas Gerais, o Colégio de Aplicação João XXIII – UFJF parece ter feito algum planejamento para implantação, enquanto nas duas outras escolas têm-se duas situações bem distintas, observa-se uma tentando se reestruturar e outra com dificuldades resultantes da implantação do EF9Anos.

A direção do Centro Pedagógico da UFMG considera que o planejamento para implantação foi realizado *em termos*, uma vez que:

A proposta de implantação foi muito discutida e, contempladas as diversas necessidades em função da inclusão de crianças com seis anos de idade. No entanto, mesmo tendo sido a proposta aprovada nas instâncias competentes no âmbito da UFMG, não existem recursos humanos e financeiros para a devida conclusão da implantação. Isso significa que, se não conseguirmos a verba necessária para construção de salas de aula e ampliação de vagas docentes, e caso não seja encaminhada outra solução (como a redução do número de turmas a ingressar na Escola), a partir de 2012 já não haverá salas de aula em número suficiente, e os docentes terão seus encargos didáticos elevados de forma significativa.

O que parece indicar que nessa instituição houve uma preocupação com a entrada das crianças de seis anos, mas não houve planejamento da estrutura administrativa, dos espaços físicos e professores/as para atender à demanda. Não fica claro se houve uma reestruturação curricular.

Já na Escola de Educação Básica – ESEBA/UFU, segundo a direção:

Como a Eseba já ofertava vagas para crianças de 6 anos na Educação Infantil, adequar os

espaços físicos, materiais pedagógicos, observar a quantidade de professores e de profissionais de apoio, com formação adequada e plano de carreira não demandou muito tempo, foi apenas uma questão de redimensionamento, pois tudo isso já existia na escola.

A partir de 2007, o 3º período da Ed. Infantil (6 anos), já existente na Eseba, passou a ser Fase Introdutória do Ensino Fundamental, funcionando ainda com a proposta pedagógica da Educação Infantil.

Neste mesmo ano, organizamos um grupo de estudos com todos os professores e especialistas que trabalhavam com esta faixa etária com objetivo de estudar a proposta do Ensino Fundamental de nove anos e, de acordo com a proposta da Escola, fazer as adequações necessárias à Fase Introdutória (1º Ano do Ensino Fundamental de nove anos).

Isto porque, a partir de 2008, iniciáramos na Eseba, o processo de construção da sua Carta de Princípios, com toda comunidade escolar, que iria orientar a reestruturação do Projeto Pedagógico da Escola, no que se refere a currículo, avaliação, gestão, convivência e formação, na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, para os próximos anos.

Este processo se iniciou no segundo semestre de 2008, já fizemos o diagnóstico da escola que temos e, atualmente, estamos realizando seminários para concluir a proposta da escola que queremos. Todo este processo foi desencadeado, a partir da escola que temos, já com os nove anos de escolarização obrigatória, no Ensino Fundamental.

É neste contexto que temos pensado os nove anos de escolarização obrigatória, no Ensino Fundamental, na Eseba.

Nessa instituição, se destaca o processo de reestruturação do Projeto Pedagógico da Escola, uma vez que a estrutura física e administrativa já existia. A partir da leitura do documento “A escola que temos” (2009)²⁷, que traz o diagnóstico da instituição, elaborado a partir da visão de toda a comunidade escolar (alunos, docentes, técnicos administrativos e pais), depreende-se que o movimento para reestruturação do PPP não foi iniciado somente pela necessidade da implantação do EF9Anos, conforme excerto destacado desse documento:

Quando da eleição da atual Direção Escolar (junho de 2007), foi apresentado, no Plano de Gestão do quadriênio 2007/2011, a proposta de discutir e avaliar coletivamente a Escola, tendo como diretrizes cinco eixos interligados – gestão, convivência, currículo, avaliação e formação. Explicitada essa vontade política, pautada no exercício do trabalho coletivo e na prática da gestão democrática, a atual Direção iniciou a avaliação da realidade concreta presente em todos os níveis de ensino da Escola com a finalidade de diagnosticar e identificar as questões que podem contribuir para a consolidação de um projeto político-pedagógico comprometido com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (UFU, 2009, p. 5).

É interessante observar que, apesar de Minas Gerais ter implantado o EF9Anos a partir de 2003, somente o Centro Pedagógico da UFMG parece ter atendido à legislação estadual, os outros dois implantaram o EF9Anos a partir da vigência da lei federal.

Destaca-se que o objetivo não é realizar análises aprofundadas sobre os dados obtidos, mas, sim, lançar luzes para as análises acerca do impacto da implementação do EF9Anos no CA/UFSC.

Quando se descrevem as respostas de alguns diretores dos CAs, buscamos fazer algumas análises, tentando captar como essas instituições realizaram ou estão realizando a implantação do EF9Anos, sem a pretensão de realizar interpretações mais aprofundadas, pois, conforme destaca Gomes (2007, p. 80),

²⁷ Documento localizado no site: www.4shared.com/file/116800186/a0cf4690/Diagnostico_Final_Eseba.html. Acesso em 21 de julho de 2009.

Quando falamos de análise e interpretação de informações geradas no campo da pesquisa qualitativa, estamos falando de um momento em que o pesquisador procura finalizar o seu trabalho, ancorando-se em todo material coletado e articulando esse material aos propósitos da pesquisa e a sua formulação teórica. Nesse sentido, estamos nos referindo a uma etapa final do processo de investigação.

Esse estudo foi fundamental para situar os CAs no cenário da implantação do EF9Anos, procurando captar como essa tem sido realizada, para poder dar subsídios para a análise desta pesquisa.

Os CAs que afirmaram no estudo exploratório já atenderem crianças de seis anos no Ensino Fundamental (CA/UFRJ e CEPAE/UFG) parecem ter dado atenção somente à faixa etária das crianças envolvidas no EF9Anos, sem fazer a reorganização curricular indicada nas políticas de implantação.

Dos dez CAs pesquisados, 80% indicaram ter feito planejamento para implantação, mas alguns apresentam problemas muito parecidos com os das redes estaduais e municipais como: falta de professores/as, espaço físico e até de formação. Além disso, os CAs que não realizaram planejamento, como o CA/UFSC, parecem repetir certa tradição na implantação de políticas públicas, de primeiro implantar para depois buscar condições.

Neste sentido, acredita-se ser fundamental analisar o contexto histórico de criação dos CAs para uma maior compreensão das finalidades fundantes destes Colégios, em especial quanto a servirem de *campo de estágio* e *campo de experimentação* para então buscar suas relações (ou não) com a implementação de políticas públicas.

CAPÍTULO II

A HISTÓRIA DOS CAS NO BRASIL E O COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

A história é o exercício da memória realizado para compreender o presente e para nele ler as possibilidades do futuro a construir, a escolher, a tornar possível.

(Franco Cambi)

Partindo do pressuposto que “[...] qualquer momento histórico é ao mesmo tempo resultado de processos anteriores e um índice da direção de seu fluxo futuro (THOMPSON, 1981, p. 59)”, buscou-se compreender a história dos CAs no âmbito das políticas educacionais, particularmente, da formação dos/as professores/as para Educação Básica. Entretanto, tais relações apresentam-se pouco explicitadas, sugerindo que tais estudos, no campo da pesquisa educacional, apresentam pouco interesse por parte dos pesquisadores²⁸.

A história da democratização da educação no mundo caracteriza-se pela ampliação das oportunidades de escolarização que tem sua origem na Reforma Protestante e acompanha o espírito do capitalismo, acelerou-se a partir da Revolução Industrial,

[...] e das pressões exercidas tanto pelo movimento dos trabalhadores quanto pelas convicções liberais que propugnavam a igualdade de oportunidades e a circulação das elites [...]. Mas, foi no período que sucedeu a II Guerra Mundial, que a revolução educacional tomou corpo no mundo ocidental capitalista e se acelerou a democratização da educação em todo globo [...]. As espetaculares dimensões assumidas por esta revolução entre os anos 40 e 80 são responsáveis [...] pelo reconhecimento da centralidade da educação no mundo moderno e pela contabilização dos efetivos conhecimentos trazidos pela educação de massa neste final de século [...]. O Brasil acompanhou, dentro de suas

²⁸ Ao longo das seis décadas de existência dos CAs, o levantamento realizado no âmbito da produção acadêmica identificou menos de uma dezena de dissertações e nenhuma tese.

peculiaridades, as diversas etapas deste processo (PAIVA 1998, p. 44-46).

Sob esta conjuntura, foram criados os Colégios de Aplicação, num contexto marcado pela intensificação do capitalismo industrial no Brasil, especialmente, pós-1930, que determinou a emergência de novas exigências no campo educacional, especialmente no âmbito da formação de professores/as. Se antes, sob uma conjuntura oligárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas nem pela população nem pelos poderes constituídos, a nova situação implantada na década de 30 veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais em matéria de educação, e, em função disso, a ação do próprio Estado (ROMANELLI, 2007, p. 61-62). Implementar um sistema público de ensino era prioridade para a formação de um cidadão preparado para as novas demandas da industrialização e para a construção da nacionalidade.

Nesse período, em função dessas demandas, iniciou-se a organização administrativa do Estado brasileiro, criando-se vários ministérios, entre eles o Ministério de Educação e Saúde Pública, em 1930. Deste Ministério, emanaram vários decretos que compuseram a chamada Reforma Francisco Campos, na qual “[...] dava-se um passo importante no sentido da regulamentação, em âmbito nacional, da educação brasileira” (SAVIANI, 2006, p. 32).

Dentre as medidas tomadas, se destaca o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispõe sobre a organização do Ensino Superior. Tal legislação trata da obrigação de as universidades contarem com a Faculdade de Educação, Ciências e Letras na sua constituição, demonstrando grande importância atribuída à área da educação neste período. Tal importância está expressa na redefinição do campo educacional como área política setorial do Estado Nacional e também como espaço de atuação de uma fração da elite intelectual, que se organizava em torno da Associação Brasileira de Educação (ABE), criada no Rio de Janeiro em 1924 (XAVIER, 2002)²⁹.

As discussões, os debates e embates estabelecidos no interior da ABE mostravam que este não era exatamente um lugar de consenso. Nas suas disputas internas, dois grupos se destacam: um composto pelos conservadores, predominantemente formado por católicos, e outro

²⁹ A associação congregava professores, médicos, advogados e engenheiros em torno de “[...] sensibilizar a nação para a questão educacional que, segundo a leitura desses protagonistas, mesmo após o advento da república permanecia à margem das iniciativas do Estado” (VIEIRA, 2007, p. 287).

representado pelos renovadores, que congregavam educadores com perfil mais liberal. As disputas no interior da associação acirraram-se a partir IV Conferência Nacional de Educação em 1931, que contou com a participação direta do Presidente Getúlio Vargas e do ministro Francisco Campos³⁰.

No ano seguinte, os renovadores apresentaram seu projeto educacional mediante o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em meio à disputa entre os dois grupos da ABE para participarem da formulação da política educacional desse governo³¹.

O fato é que o *Manifesto*, nas palavras de Libânia Nacif Xavier, representou um “divisor de águas” para a educação brasileira, com seus ecos sendo sentidos nos debates Constituintes de 1933 e 1934, além de defenderem as concepções educacionais da Escola Nova.

Para Lourenço Filho (1978, p. 30), um dos signatários do *Manifesto*, os princípios da Escola Nova buscavam “[...] a democratização do ensino, o aperfeiçoamento das instituições por uma organização racional e maior espírito técnico, a fundamentação dos objetivos gerais da educação para a minoração de tensões entre grupos de cada povo e entre os povos”.

Essa afirmação deixa claro que o movimento da Escola Nova visava a organizar a educação utilizando-se da ciência e, para isso, fixava como base teórica para os estudos educacionais as três ciências modernas: Biologia, Psicologia e Sociologia.

É interessante observar que o movimento da Escola Nova se desenvolveu num momento em que o número de escolas aumentou consideravelmente no mundo, como já mencionado anteriormente, e, mais do que isto, a criança adquiriu visibilidade e passou a ser objeto de investigação sistemática, no campo educacional, principalmente, na área da Psicologia. Esta centralidade, somada às grandes mudanças e necessidades da nova sociedade industrial, levou a um maior interesse sobre a educação e a escola.

Ao incorporar os conhecimentos da Biologia, Psicologia e Sociologia, posteriormente denominadas “ciências fortes da educação”,

³⁰ A ABE promoveu várias Conferências Nacionais de Educação a partir de 1927 (Curitiba), reunindo educadores de todo o País, quando eram debatidas as grandes questões educacionais. Estas conferências eram reuniões que contavam com a participação de expressivos nomes do cenário educacional, entre eles: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Heitor Lira, Alceu Amoroso Lima, entre outros.

³¹ Documento assinado por 26 educadores, em 1932, com o título *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*. Circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação. Sobre esse tema, consultar XAVIER, 2002.

a Pedagogia pôde obter melhor compreensão sobre a criança, sobre os seus estágios de maturação e suas diferenças individuais presentes no processo de aprendizagem. Certamente, tais contribuições científicas, por si só, não resolviam todos os problemas da educação, porém os dados e observações realizados foram fundamentais para se formularem projetos educativos, bem como preparar os/as professores/as para conhecer e aplicar os novos métodos da Escola Nova.

Como se observa, a formação do/a professor/a adquiriu relevância, tanto para renovadores como para católicos, cada qual buscando garantir a adesão do/a professor/a aos preceitos de suas ideias. Apesar desse conflito, Marta Maria Chagas de Carvalho (1999) destaca algumas zonas de consenso existentes entre os dois grupos. Estes consensos se expressavam no papel das elites como estruturadoras do programa de “educação para o povo”, que buscava o controle, a homogeneização, a integração e a hierarquização social. O que estava em disputa, de fato, eram as concepções modernas ou tradicionais que deveriam instruir a definição desses mecanismos.

A relevância atribuída à formação de professores/as nesse período materializava-se a partir de quatro projetos de qualificação do magistério. O primeiro projeto foi o Instituto Católico de Estudos Superiores, no Rio de Janeiro, em 1932; o segundo foi o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, criado por Fernando de Azevedo em 1934; o terceiro foi a Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, em 1935, criada por Anísio Teixeira. E o quarto projeto foi a Universidade do Brasil, que resultou do encerramento tanto da experiência de formação de professores/as de Azevedo quanto da de Teixeira em 1938, fruto do golpe de Estado que instituiu no Brasil o Estado Novo (EVANGELISTA, 2002).

As lutas travadas pelos renovadores e católicos aparecem claramente nas Constituições de 1934 e 1937, na qual é perceptível a acomodação das ideias conflitantes dos dois grupos. A Constituição de 1934 trouxe várias vitórias dos renovadores, como por exemplo: a educação como direito de todos e dever do Estado; a gratuidade do ensino; a descentralização; além de uma tentativa de organizar os recursos da educação. Quanto aos católicos, sua maior vitória foi a manutenção do ensino religioso nas escolas públicas, porém facultativo.

Uma questão a se destacar para os interesses desta pesquisa é o artigo 15, inciso IX, da Constituição do Estado Novo, que estabeleceu a competência privativa da União em: “[...] fixar bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve

obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude”. Para Saviani (2006, p. 36), “[...] essa referência explícita à infância e juventude deixa claro o propósito de colocar, além da educação secundária e superior, também a educação primária sob a responsabilidade do governo central”.

A partir de 1942, o então ministro da Educação, Gustavo Capanema, iniciou várias reformas em diversos ramos dos sistemas de ensino, reformas estas que foram parciais e não visaram a alterações integrais no ensino, mesmo tendo garantido a continuidade após o Estado Novo. Dessas reformas, se destacam: as Leis Orgânicas do Ensino Industrial, Secundário e Comercial, além da criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai). Em 1946, já durante o Governo Provisório de José Linhares, foram baixados os Decretos-Lei com as Leis Orgânicas do Ensino Primário, Normal e Agrícola, e também se deu a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac).

Apesar de essas reformas terem alterado todos os níveis de ensino, não havia ainda um projeto unificado para a educação nacional, o que só apareceu na Constituição de 1946, que definiu como competência privativa da União fixar as diretrizes e bases da educação. Então, para cumprir essa determinação, o então ministro da Educação, Clemente Mariani, em 1948, encaminhou para o Congresso Nacional o projeto que, por longos e tumultuados anos, se converteu na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada somente em 20 de dezembro de 1961.

Finalmente, foi sob este contexto que as ideias em torno da criação dos Colégios de Aplicação, que já vinham sendo cunhadas no rastro das discussões de católicos e renovadores, se materializaram. Em 1946, em nível nacional, mediante ao Decreto-Lei nº 9.053/46, regulamentou-se a criação dos Ginásios de Aplicação, e somente 1948 foi fundado o primeiro deles, o Colégio de Aplicação da Universidade do Brasil, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro.

2.1 O SURGIMENTO DOS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO NO BRASIL

Os Ginásios de Aplicação foram criados como um espaço destinado à *prática de ensino dos estudantes de Licenciatura*, entendendo esta como uma tentativa de garantir o nível de qualidade do

ensino secundário – que se estava perdendo diante da expansão que se efetivava.

Tal modelo de escola surgiu na Alemanha, em 1810, no Chile, em 1834, e nos Estados Unidos, em 1882 (GONDRA, 1999). No Brasil, o primeiro Colégio de Aplicação vinculado a uma universidade foi denominada *Escola Anexa*, com inspiração escolanovista, e funcionava como laboratório para a experimentação pedagógica.

Dividido em dois níveis, no primeiro funcionavam as escolas de aplicação, seguindo tendência inaugurada no Instituto Pedagógico de São Paulo, criado, em 1931, por Lourenço Filho: Jardim de Infância, Escola Primária e Escola Secundária. O segundo nível correspondia à Escola de Professores, a qual oferecia estudos superiores para a formação de Professores Primários, Secundários, Diretores e Inspectores Escolares e Aperfeiçoamento Profissional. [...] Por meio da última, as escolas pré-primária, primária e secundária articulavam-se ao nível superior de modo que a prática dos alunos-mestres ligava-se organicamente às disciplinas cursadas e às escolas de aplicação (EVANGELISTA, 1998, p. 5).

Este projeto foi encerrado durante o Estado Novo, mas a concepção de Colégios de Aplicação não desapareceu do cenário educacional. Assim, o Decreto-Lei nº 9.053/46 obrigava as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras a manterem um Ginásio de Aplicação para prática docente dos estudantes universitários do Curso de Didática, cuja direção e responsabilidade caberiam ao catedrático de Didática Geral, ficando aos estudantes a incumbência de lecionar as várias disciplinas.

A partir desta legislação, no Brasil, o primeiro Colégio de Aplicação surgiu em 1948, na Universidade do Brasil, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro. Luiz Alves de Mattos é considerado o pioneiro dessa iniciativa, por ter dirigido esse colégio, de 1948 a 1965, seguindo-se daí a criação de outros Colégios de Aplicação.

Cabe ressaltar que tal determinação não foi imediatamente cumprida no prazo de um ano estabelecido pelo Decreto, nem mesmo ao longo de três anos, obtido pela alteração, em 1947, pela Lei nº 186. Na realidade, tais escolas foram implantadas ao longo de 60 anos, apenas o Colégio de Aplicação da UFRJ (antiga universidade do Brasil) e o da

Universidade da Bahia obedeceram ao prazo de implantação, como apresentado no quadro sobre a criação dos Colégios de Aplicação das Universidades Federais.

Colégio		Criação
1	Centro Pedagógico / UFMG	1946 ³²
2	Colégio de Aplicação da UFRJ	1948
3	Colégio de Aplicação da UFRGS	1954
4	Colégio de Aplicação da UFPE	1958
5	Colégio de Aplicação – CODAP/UFS	1959
6	Colégio de Aplicação da UFSC	1961
7	Colégio de Aplicação João XXIII – UFJF	1965
8	Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE/UFU	1966
9	Colégio Universitário – COLUN/UFMA	1968
10	Escola de Educação Básica – ESEBA/UFU	1977
11	Colégio de Aplicação CAP/ UFAC	1981
12	Colégio de Aplicação /UFRR	1995
13	Colégio Universitário Geraldo Reis – COLUNI /UFF	2006

Quadro 4 – Criação dos Colégios de Aplicação das Universidades Federais
Fonte: Estudo exploratório

O descumprimento do prazo de criação está relacionado a certa tradição cultural brasileira presente nas políticas públicas, particularmente, educacionais, de não destinar os recursos necessários para garantir as condições objetivas e materiais para a implementação destas políticas com qualidade. Neste sentido, a maioria destas escolas

³² Todas as pesquisas encontradas sobre os Colégios de Aplicação indicam o ano de 1954 como data da criação do Ginásio de Aplicação da Universidade Federal de Minas Gerais, mas a partir da resposta do questionário realizado no estudo exploratório dessa pesquisa e enviado aos diretores dessas unidades, o ano é de 1946. Para confirmar essa informação, novo contato foi realizado com a direção dessa unidade, que encaminhou texto do histórico presente na agenda escolar de 2006: “O Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG tem sua origem no antigo Ginásio de Aplicação da UFMG, criado em cumprimento aos dispositivos legais instituídos, em 1946, pelo Decreto Lei nº 9053. Esse Decreto obrigou as Faculdades de Filosofia Federais a manterem uma escola destinada à prática docente dos alunos matriculados em seus cursos de Didática” (GLÓRIA, Dília Maria Andrade. **Pesquisa Ensino Fundamental de nove anos** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por carla@ca.ufsc.br em 25 junho 2009).

acabou sendo instalada nos prédios das próprias faculdades, muitas vezes de forma precária.

Para ilustrar esta afirmação, destaca-se a história do Ginásio de Aplicação da Faculdade Catarinense de Filosofia, hoje Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, escrita na dissertação de Campos (2008, p. 31):

As aulas no Ginásio de Aplicação se iniciaram em 1961 com a implantação da 1ª série ginásial, sendo as demais séries do ciclo ginásial implantadas gradativamente até 1964. A primeira instalação do Ginásio foi no próprio prédio da Faculdade de Filosofia, recém inaugurado na Cidade Universitária, localizada no Bairro Trindade, em Florianópolis.

Tal precariedade fica ainda mais evidente com relação à situação dos/as professores/as do ginásio da UFSC, uma vez que estes eram constituídos por um grupo que trabalhou “[...] abnegadamente e sem remuneração durante dois anos, ministrando aulas e concedendo assistência aos alunos com a coordenação didático-pedagógica do professor Jamil El Jack, então diretor” (WEYRICH, 1983, p. 33).

Entretanto, é curioso constatar que, diante da precariedade e da falta de recursos para a instalação e funcionamento adequado dos Ginásios de Aplicação, há quem afirme que tais escolas, em sua maioria,

[...] conseguiram se destacar dentre as demais escolas da comunidade pelo fato de terem os melhores recursos didáticos e humanos e principalmente pelo vínculo que unia às escolas superiores correspondentes, uma vez que, pelo menos em tese, nas universidades havia um pessoal docente com preocupações pedagógicas mais atualizadas do que na maioria das escolas da comunidade (KIMPARA, 1997, p. 36).

2.1.1 As relações de tensão existentes entre o “campo experimental” e o “campo de estágio”

A partir desta breve retrospectiva histórica sobre a criação dos CAs no Brasil, destacam-se, entre outros aspectos, tanto as diferentes

concepções como as relações de tensão existentes entre o “campo experimental” e o “campo de estágio”.

Curiosamente, a função de *campo de experimentação* pedagógica não foi uma determinação legal na criação dos Ginásios de Aplicação. Muito pelo contrário, esta foi cunhada ao longo do processo de implantação. Segundo Barros (1988, p. 61): “Embora o Decreto-Lei 9.053/46 só os obrigasse a oferecer campo de estágio para os licenciandos, todos os colégios de aplicação incorporaram a função experimental desde o início do seu funcionamento e a mantiveram ao longo dos anos”. Vale destacar que a “função de experimentação de novas práticas pedagógicas” apresenta-se explicitada nos regimentos dos seguintes colégios: Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre, criado na década de 1980; Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima, criado em 1995, e a Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, criada em 1977.

Embora o “caráter experimental” não estivesse expresso no Decreto-Lei que criou os Ginásios de Aplicação, a adoção deste princípio por quase todos os ginásios pode ser explicada pelas influências escolanovistas e, também, pela valorização de uma didática capaz de “repercutir” na prática de ensino.

A didática, dispensável para os que se não destinam ao magistério secundário, deve ser *obrigatória*, sob modelos adequados, para os que visam ao professorado naquele grau de ensino. Mas a didática teórica, apenas ditada por ensinamentos de pedra e giz, pouco valor prático apresenta. Para a plenitude de sua eficiência deve a didática se operar ao vivo, sob o calor da prática de ensino em estabelecimentos que, para o caso, representam análoga função que tem o hospital na formação do médico (CAMPOS, 1957, p. 237).

O texto acima, escrito por Ernesto de Souza Campos, em 1957, encontra-se em um artigo publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Campos foi ministro da Educação em 1946 e foi quem assinou o Decreto de criação dos Ginásios de Aplicação, e dez anos depois lamentou constatar, neste artigo, que tal projeto de escola não vingou.

Qualquer estabelecimento de ensino secundário comum não serve para o fim em vista. Impõe-se, para o objetivo da prática magistral, uma instituição intimamente ligada à Faculdade de Filosofia, recebendo de suas cátedras o influxo de sua sabedoria, do seu material, do seu aparelhamento e (ponto importante) condicionada à flexibilidade experimental. Do contrário cairíamos na mesma rotina que se pretende aperfeiçoar. [...] Entretanto, não foi cumprida [a legislação], a não ser talvez por alguma instituição que espontaneamente se colocou dentro da lei, e, [...] entre 1946 e 1957, perdemos mais de uma década! (CAMPOS, 1957, p. 237) [grifo meu].

O discurso de Campos (1957) não apenas enfatiza a importância da experimentação, mas valoriza o papel de *campo privilegiado de estágio* dos CAs no que tange à prática de ensino, articulando a *flexibilidade experimental* à qualidade da formação do/a professor/a. Para compreender melhor, Tura (2000, p.6-7) escreve que:

[...] A experimentação pedagógica foi entendida como atividade que complementaria os esforços para melhor qualificação dos licenciados. Ou seja, a experimentação de novas metodologias de ensino era impulsionada mais freqüentemente pelo interesse no aprimoramento da formação de professores.

Mas não foi dessa forma que os CAs foram incorporando tais princípios. O estágio e a experimentação foram traduzidos para a prática de forma distinta e separados. O estágio, atividade obrigatória dos cursos de licenciatura, acabou sendo desenvolvido pelo licenciando sob a orientação do/a professor/a da universidade, junto ao professor/a do CA, como uma espécie de “aplicação” dos conhecimentos recebidos ao longo de sua formação. Já a experimentação deixou de ser uma atividade complementar ao exercício docente para assumir características propriamente de pesquisa não necessariamente vinculadas às metodologias de ensino e às inovações pedagógicas (BARROS, 1988).

A partir da década de 1960, tal processo se acelerou, e os CAs deixaram de se constituir como espaços importantes da formação e da

experimentação pedagógica, devido ao Parecer nº 292/62, do Conselho Federal de Educação, que orientava que a prática de ensino deveria ocorrer nas “escolas da comunidade”, desaparecendo a obrigatoriedade da existência dos Colégios de Aplicação nas Faculdades de Filosofia. Deste modo, este Parecer alterou as funções dos colégios, deixando de ser “de aplicação” e contraditoriamente foram alçados como “centros de experimentação e demonstração”.

Vale observar as razões que levaram a tais mudanças pautadas na visão dos CAs como *escolas de elite*, que seriam inacessíveis à maior parte da população. A exposição de motivos do parecerista foi a seguinte: a) possibilitar o *treinamento didático* nas *escolas da comunidade* por parte dos futuros/as professores/as; b) os colégios de aplicação eram *insuficientes* para o atendimento a esse treinamento didático; c) os colégios de aplicação *consumiam muitos recursos*; d) realizando os estágios nas escolas da comunidade, haveria uma *interação entre estagiários e comunidade* escolar; e) os estagiários poderiam servir, nas escolas da comunidade, como *veículos de contínua renovação* dos padrões escolares.

Parece ficar claro que os motivos apresentados pelo parecerista não justificam o deslocamento da formação docente para as chamadas “escolas da comunidade”, como também, ao fragmentar a formação docente da experimentação, alçando os CAs a *centros de experimentação*, exacerba o caráter elitista desta escola. Por outro lado, é importante compreender que

Tornar a escola *popular* não implica torná-la substancialmente diferente das escolas das elites; é esta escola que as classes populares querem arrancar do Estado, submetendo-a à sua crítica sem deteriorar sua qualidade nem abdicar do seu conteúdo. Mas a democratização do ensino implica a democratização dos organismos que a gerem (e a mudança da burocracia escolar) e dos que se encarregam da planificação educacional e da orientação pedagógica a diferentes níveis da administração, democratizando o planejamento da expansão e da melhoria das redes de ensino, incluindo a consulta à população a respeito das prioridades e expectativas em relação à escola (PAIVA, 1984, p.39) [grifo da autora].

Entretanto, apesar de tais mudanças, mais quatro CAs foram criados durante as décadas seguintes, justificando inclusive a sua criação como campos de estágio. São eles: da Universidade Federal de Uberlândia (1977), Universidade Federal do Acre (1981), Universidade Federal de Roraima (1995) e a Universidade Federal Fluminense (2006).

Analisando os colégios criados após o Parecer nº 292/62, Kimpara (1997, p. 43) afirma:

Ao contrário do que se poderia pensar, pelo menos no papel, os Colégios de Aplicação mantiveram o compromisso com a Prática de Ensino na forma de estágio supervisionado para os licenciandos e a Experimentação Pedagógica. Podemos até dizer que todos esses Colégios justificaram sua criação, principalmente nestes dois objetivos.

Também desse mesmo período, destaca-se o Parecer nº 251/62, do Conselho Federal de Educação, que determinou a necessidade de o/a professor/a primário/a ser formado no Ensino Superior e fixou o currículo mínimo do curso de Pedagogia, bem como a sua duração³³. Entretanto, seguindo a tradição, nem todas as proposições do projeto de Valnir Chagas foram postas em prática, e o/a professor/a primário/a, por exemplo, continuou a ser formado nas Escolas Normais.

Em decorrência da Reforma Universitária empreendida sob governo militar de Costa e Silva, em 1968, várias modificações foram implementadas nas universidades, entre elas a que fixava normas de organização e funcionamento do Ensino Superior, orientadas pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Da reforma de 1968, também se derivou o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252/69, com a regulamentação para o Curso de Pedagogia, abolindo a distinção entre bacharelado e licenciatura em Pedagogia e introduzindo a proposta da formação dos “especialistas” em Administração Escolar, Inspeção Escolar, Supervisão Pedagógica e Orientação Educacional, ao lado da habilitação para a docência nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores/as. Ficou definido o título de licenciado como padrão a ser obtido em qualquer das habilitações, e a disciplina de Didática foi incluída como obrigatória

³³ O currículo mínimo do curso de Pedagogia consistia em sete matérias para o bacharelado, quais sejam: Psicologia da Educação, Sociologia Geral e da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, Administração Escolar e duas matérias a serem escolhidas pela IES.

no currículo, inserida no Núcleo Comum do curso, além da obrigatoriedade do estágio supervisionado. Com relação à docência no Ensino Primário pelos pedagogos, o Parecer nº 252/69 indica que, legalmente, “quem pode mais pode o menos”, ou seja, quem prepara o/a professor/a primário tem condições de também ser professor/a primário/a. Mesmo assim, foi considerada prematura a criação de uma habilitação específica para esta área. Então, definiram-se alguns estudos mínimos para aquisição deste direito.

A partir da década de 1970, a formação docente sofreu outras profundas modificações, principalmente com relação à ideia de uma escola como campo para o exercício docente, que acabou sendo substituída pela ideia da formação em serviço. A formação do/a professor/a para o ensino de Segundo Grau manteve-se em nível superior, enquanto a formação do/a professor/a primário/a permaneceu no Curso Normal, denominado, a partir de então, Habilitação para o Magistério (Lei nº 5.692/71).

A obrigatoriedade do estágio no curso de Pedagogia e a preferência por sua realização nas chamadas “escolas da comunidade” inibiram a reativação dos procedimentos experimentais nos Colégios de Aplicação. Mais do que isto, o que se verificou foram uma crise e tentativas de extinção dos CAs vinculados às Universidades Brasileiras³⁴.

Conforme aponta Barros (1988), diante da dispersão do estágio pelas “escolas da comunidade”, o/a professor/a de Didática, responsável pela prática docente dos licenciandos, sentiu-se descompromissado das responsabilidades que o Decreto de criação dos Ginásios de Aplicação lhe atribuía.

Art. 5º Caberão ao catedrático de didática geral de cada Faculdade a direção e a responsabilidade do Ginásio de aplicação.

Art. 6º Os alunos do curso de Didática, sob a orientação do catedrático de didática geral e dos respectivos assistentes de didática especializada, serão encarregados, por turno, das diversas cadeiras do curso ginásial (BRASIL, 1946).

É possível afirmar que, a partir desse período, os CAs iniciaram um processo silencioso e dramático de isolamento político e pedagógico, pois deixaram de contar com a participação efetiva dos/as

³⁴ Este aspecto será mais bem explicitado na História do CA/UFSC, mais adiante.

professores/as da Faculdade de Educação, e o relacionamento destes com os CAs se diferenciava radicalmente daqueles estabelecidos com as chamadas “escolas da comunidade”.

Na análise de Zilma de Barros, que consta de sua dissertação concluída em 1975, tal isolamento é entendido como “disfunção”, e as causas seriam mais “endógenas do que exógenas”, pois esta delimita o problema à ausência de mecanismos institucionais capazes de articular estágio e experimentação.

Embora diversos fatores exógenos tenham sido identificados como variáveis intervenientes, a análise do contexto comprovou que a causa da disfunção é muito mais endógena: faltaram aos Colégios de Aplicação – como de resto à própria universidade na qual se acham inseridos – os mecanismos institucionais, através dos quais as suas duas funções [estágio e experimentação] pudessem desenvolver-se de maneira integrada e inter-relacionada (BARROS, 1988, p. 108).

Para os CAs, as décadas de 1970 e 80, entre outros aspectos, foram de resistência à extinção do mapa educacional brasileiro. Somente a partir da década de 90, marcada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, é que os CAs ressurgiram no campo político-educacional.

Neste sentido, a partir da publicação do *Plano Decenal de Educação*, em 1993, destacam-se dois encontros realizados em nível nacional envolvendo os Colégios de Aplicação. O primeiro, organizado pelo MEC em 1993, originou um importante documento intitulado *Repensando as Escolas de Aplicação*. O então ministro da Educação, Murilo Avellar Hingel, introduziu este documento, revalorizando as origens dos CAs no âmbito da política de formação de professores/as:

O fortalecimento das Escolas de Aplicação, como um dos locais privilegiados para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, e o preparo organizado e supervisionado de futuros docentes representam um dos aspectos importantes da política de revigoramento das licenciaturas e dos cursos de Pedagogia (MEC, 1993, p. 7). [grifo meu]

O segundo encontro foi realizado em Florianópolis em 1994, sob o título: *O Plano Decenal de Educação e os Colégios de Aplicação*, em que foram analisadas as diretrizes propostas pelo MEC no primeiro encontro. De acordo com Kimpara (1997, p. 52), “[...] os Colégios de Aplicação apresentaram *criticamente* seus posicionamentos quanto ao Plano Decenal de Educação para Todos” [grifo nosso], e, curiosamente, reafirmam a fragmentação, já apresentada acima, entre formação docente e experimentação pedagógica, agora justificada pelo princípio da indissociabilidade.

Com o tempo, as finalidades dos colégios de aplicação foram se alterando, acompanhando mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais da sociedade e, dessa forma, construíram novas concepções sobre ensino-aprendizagem, pautadas pela atividade-fim da universidade: a experimentação na perspectiva do princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (CONFERÊNCIA NACIONAL EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1994, p. 326).

Finalmente, na atualidade, para o Ministério da Educação e Cultura, os CAs têm a função de: promover a Educação Básica; desenvolver pesquisas, experimentação de novas práticas pedagógicas; formação de professores/as; criação, implementação e avaliação de novos currículos e a capacitação de docentes³⁵. Entretanto, é curioso constatar que, diante da recente implantação do EF9Anos, tais escolas não foram chamadas para exercer as suas funções de: *experimentar, implementar e avaliar* tal política para ser universalizada.

Isto posto, e considerando as peculiaridades da formação social, política, econômica e cultural da sociedade brasileira, especialmente de seus/as pesquisadores/as e professores/as, cabe indagar: afinal, diante de qual fenômeno estamos? Como compreender e valorizar a criação de uma escola, de caráter especial, cuja finalidade é a de se constituir em um campo de formação docente e experimentação pedagógica? Quais as condições objetivas e materiais devem ser garantidas para a aprendizagem da profissão docente? Como são entendidas e quais devem ser as relações entre experimentação pedagógica e formação docente? Quais devem ser os critérios para estabelecer as relações entre

³⁵ Fonte: <http://www.mec.gov.br/sesucolegio.shtm>, acessado em 12/6/2009.

o/a professor/a do estágio, o/a professor/a da Educação Básica e o/a estudante/estagiário/a?

Finalmente, será que a ideia da criação dos CAs foi uma ousadia ou um equívoco pedagógico?

2.2 O COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC (CA/UFSC)

Para a composição da história particular do CA/UFSC, realizou-se pesquisa bibliográfica e documental. Para o período de criação do Colégio (década de 1960) até a criação do Primário (década de 1980), apresentado neste item, optou-se por uma pesquisa bibliográfica, utilizando-se para tal os trabalhos de Weyrich (1983), Sena (1987), Silva (1989), Campos (2008) e Andrade (2009), além de documentos do Acervo de Memória Educacional do Colégio de Aplicação/UFSC, inaugurado em 2009.

2.2.1 Do Ginásio ao Primário: primeiro os “meninos do Abrigo de Menores”, depois as “crianças mais abastadas”

No ano de 1960, foi implantada a Universidade de Santa Catarina, por meio da Lei nº 3.849 de 18 de dezembro de 1960, sancionada pelo então Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira. Em 20 de janeiro do ano seguinte, o então governador do Estado, Heriberto Hulse, assinou a doação à União da “Fazenda Modelo Assis Brasil”, situada no bairro da Trindade, no município de Florianópolis, com cerca de um milhão de metros quadrados, para instalação desta universidade.

No ano seguinte, foi criado o Ginásio de Aplicação, visando a cumprir o que estabelecia o Decreto-Lei nº 9.053, de 1946, uma vez que a recém-criada Universidade contava com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, além das Faculdades de Medicina, Direito, Farmácia, Odontologia, Ciências Econômicas, Engenharia Industrial e Serviço Social.

Com a finalidade expressa em regimento de atender à prática docente dos estudantes matriculados no curso de Didática, nesse mesmo ano foram realizados exames de admissão para o ingresso da primeira turma composta por 23 estudantes do Ensino Ginásial, sendo as demais

séries do Ginásio implantadas gradativamente até 1964³⁶. Porém, sobre esta primeira turma, destaca-se um aspecto importante relativo às características dos estudantes.

Constatou-se, através da pesquisa, que há contradições a respeito da forma de ingresso da primeira turma de alunos no Ginásio. O Relatório da gestão da professora Teresinha de Fátima Pinheiro foi um dos documentos encontrados a respeito do ingresso dos alunos: organizadas as provas de Admissão, já ultrapassando o período normal de início das aulas no Estado, foram selecionados 23 alunos do Abrigo de Menores que teriam ônibus à sua disposição e gratuito. [...] Embora houvesse começado a funcionar com um número significativo de alunos do Abrigo de Menores, ao longo do tempo foi incorporando setores mais abastados (ANDRADE, 2009, p. 34). [grifo nosso].

São desconhecidas as razões que levaram a UFSC a inaugurar o Ginásio de Aplicação, com estudantes do “Abrigo de Menores”, e somente mais tarde ter incorporado “setores mais abastados”, como escreve Andrade (2009). Mais do que isto, tais estudantes do Abrigo de Menores, do mesmo modo que aparecem, desaparecem na pesquisa documental. Diante disto, cabe indagar: será que tal fenômeno se deve a uma improvisação ingênua, como, parece, quer justificar a memória local, ou a falta de demanda existente para o Ginásio ou, ainda, tal atitude pode representar uma tentativa de iniciar a “experimentação” com as crianças, “filhos e filhas dos pobres”? Tal aspecto identificado na história do CA/UFSC é no mínimo instigante, uma vez que coloca em xeque não apenas as duas concepções fundantes desta escola de aplicação – “campo de estágio e experimentação pedagógica”, mas também as concepções fundamentais para esta pesquisa: educação, criança, infância e formação docente.

Sinteticamente, em 1961 foi criado o Ginásio, e em 1970 iniciou-se a primeira turma de 2º Grau (hoje Ensino Médio)³⁷, com matrícula

³⁶ A consolidação das turmas do Ginásio do CA/UFSC nos anos subsequentes à sua criação deu-se da seguinte forma: 1961: 1º ano ginásial, 23 estudantes; 1962: 2º ano ginásial, 13 estudantes; 1963: 3º ano ginásial, 11 estudantes; 1964: 4º ano ginásial, 11 estudantes.

inicial de 30 estudantes. Em função desta ampliação, houve uma reestruturação desta escola, que passou a chamar-se Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA/UFSC). É interessante observar que foram necessários vinte anos para a criação do Primário e, ao contrário da implantação do Ginásio e do Colegial, a criação do Primário não foi nada gradual. Em 1980, o ingresso de duas turmas por série, cada uma composta por vinte e cinco estudantes, totalizando duzentos estudantes, caracterizou a implantação deste nível de ensino nesta escola.

Mesmo desconhecendo as razões que levaram à criação do Primário nestas condições, é possível afirmar que esta ampliação não se constituía em um projeto desta escola, mas sim, visava a atender às pressões dos/as professores/as e funcionários/as da Universidade. Tal suposição pauta-se em alguns indicadores, tais como: as entrevistas realizadas com as professoras; a criação do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI)³⁸; as diversas mobilizações realizadas pelos trabalhadores da Universidade, características do período de democratização do País.

Destacam-se as imensas dificuldades na implantação do CA/UFSC, especialmente aquelas relacionadas aos aspectos físicos. Desde a sua criação, o Ginásio de Aplicação ocupou diversos espaços dentro da Universidade. Nos dois primeiros anos, as aulas foram ministradas em salas da Faculdade Catarinense de Filosofia (Fotografia 1), recém-inauguradas na Cidade Universitária, no bairro da Trindade. Com a admissão de novas turmas de estudantes, em 1962, o Ginásio passou para o prédio “Norte de Madeira”, chamado pelos ex-estudantes e ex-professores/as de “casinhas de madeira” (Fotografia 2). Já em 1963, foi construído o prédio “Sul de Madeira”; em 1972, nova transferência, dessa vez para o prédio do Centro de Ciências da Educação (CED), onde ficou por um ano. Em 1974, transferiu-se o

³⁷ A consolidação das turmas do Colegial do CA/UFSC nos anos subsequentes à sua criação deu-se da seguinte forma: 1970: 1º colegial, 30 estudantes; 1971: 2º colegial, 25 estudantes; 1972: 3º colegial, 30 estudantes.

³⁸ A partir do ano de 1977, os trabalhadores da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC iniciaram um movimento em prol do atendimento institucional para seus filhos, na faixa etária de 0 a 6 anos. Para tanto, formaram-se comissões para estudos; informações e dados foram levantados; elaboração de projetos e demais providências foram encaminhadas. Assim, em abril de 1980 foi criado o Núcleo de Desenvolvimento Infantil – NDI, com vínculo direto ao Centro de Ciências da Educação. Apesar de o projeto inicial de criação do NDI prever o atendimento de crianças na faixa etária entre três meses e seis anos, esta ação se consolidou de forma gradativa, na medida em que foram criadas condições de execução dos trabalhos – construção, reformas do espaço físico, contratação de pessoal, aquisição de mobiliário, equipamentos, etc.

ginásio para o centro da cidade, na Rua Almirante Alvim, dois anos depois voltou para o *campus*, ocupando os “blocos modulados” (atual CCB), e a partir de 1978 voltou ao prédio do Centro de Educação. Finalmente, em 1982 inaugurou-se o prédio próprio, onde funcionam atualmente todos os segmentos do Colégio³⁹.



Figura 1 – Primeiras instalações do Ginásio de Aplicação e ônibus universitário, que transportava os Estudantes da Universidade e do Colégio de Aplicação, do Campus Universitário ao centro da cidade de Florianópolis.

Fonte: Acervo de Memória Educacional do Colégio de Aplicação/UFSC

³⁹ A precariedade de implantação dos CAs não é exclusividade da UFSC. Frangella (2002), em sua dissertação de mestrado sobre o Colégio de Aplicação da Universidade do Brasil (hoje, Universidade Federal do Rio de Janeiro), apresenta dificuldades semelhantes às encontradas no CA/UFSC.



Figura 2 – Prédio “Norte Madeira”

Fonte: Acervo de Memória Educacional do Colégio de Aplicação/UFSC.

2.2.2 O processo de *democratização do acesso* no CA/UFSC

Somadas as precariedades e indefinições relativas ao espaço físico, o CA/UFSC também apresenta indefinições quanto às formas de ingresso, que se alteraram, ao longo da sua trajetória, ora devido à legislação, ora para atender a pressões políticas ou, ainda, para atender a ambas. Em 1961, tal ingresso se caracterizou pelo atendimento de uma turma de estudantes do Abrigo de Menores, sem apresentar as razões para tal, como já foi mencionado acima. No ano seguinte, utilizou-se do exame de admissão para efetivar o ingresso, e, mais de uma década depois, passou a atender somente os filhos/as dos/as professores/as e funcionários/as da Universidade. E somente em 1992, possibilitou o acesso a toda a sociedade por meio de sorteio público.

É importante destacar que este processo é compreendido e denominado como *democratização do acesso* no CA/UFSC.

Além da entrada dos alunos do 2º Grau, houve também em agosto de 1971, a aprovação da Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971), que fixou as *Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º Graus*, e eliminou os exames de admissão para o ingresso no 1º grau. Apesar disso, a seleção de alunos para ingresso no CA/UFSC continuou a ser realizada por meio de exames. Sobre essa questão, Silva (1989, p. 58), em sua pesquisa sobre a prática docente no CA/UFSC, ressalta que:

[...] a par da igualdade e da democracia que estão embutidos nos princípios escolanovistas que nortearam a prática pedagógica e a organização da escola, persistiu o critério de seleção de alunos por prova de conhecimentos gerais, cada vez mais sofisticada e elaborada. Este “vestibularzinho”, como era chamado por alguns professores, selecionava alunos que constituíam uma elite intelectual que, saindo-se sempre bem nos vestibulares, conferia à escola a fama de “melhor colégio de Florianópolis, ou mesmo de Santa Catarina”.

Longe de compreender a análise acima, esse período de alterações na sistemática de ingresso no CA/UFSC apresenta-se pouco explicitado e carece ser mais bem investigado, pois existe um hiato entre o término dos exames de admissão e o fechamento do Colégio para a sociedade, quando este passou a atender somente aos professores/as e funcionários/as da própria Universidade.

Na pesquisa de Campos (2008, p. 34), se destaca que,

Não há registro sobre quem seriam os sujeitos beneficiados pelo sorteio que ocorreu no período de 1975 a 1978. Porém, segundo relato da professora Leda Scheibe, quando se iniciou o sorteio, candidatavam-se para entrar no CA tanto alunos da comunidade (Trindade) como alunos oriundos do centro e de outros bairros (Agrônômica, Coqueiros), de famílias mais intelectualizadas, pois o colégio tinha fama de excelência⁴⁰.

Apesar de a pesquisa de Campos (2008) indicar o ano de 1975 como o final dos exames de admissão, em um Relatório de Estágio da disciplina de Prática de Ensino, encontrado no recém-inaugurado Acervo de Memória Educacional do Colégio de Aplicação/UFSC, datado de 2 de outubro de 1974, sob a ditadura Geisel, estudantes/estagiárias escrevem sobre o CA/UFSC e a turma na qual desenvolvem o estágio⁴¹:

⁴⁰ Professora do Colégio na década de 1970.

⁴¹ Relatório de Prática de Ensino de Português, outubro de 1974. Acervo de Memória Educacional do Colégio de Aplicação/UFSC.

O estágio prático se realizará no Colégio de Aplicação (setor de educação da Universidade Federal de Santa Catarina) no período vespertino, na 1ª série A, com número total de 35 (trinta e cinco) alunos, sendo 19 (dezenove) meninos e 16 (dezesesseis) meninas. Estes, entre a idade de 10 (dez) a 12 (doze) anos, são de nível intelectual médio, pois a classificação não foi feita por intermédio de testes, como é costume do Colégio, mas por intermédio de sorteio, não havendo assim homogeneidade de nível intelectual. [grifo nosso]

Portanto, por esse documento evidencia-se que, para as turmas de 1974, foi realizado sorteio, e não exames de admissão. Mesmo assim, não é possível identificar quais segmentos de estudantes foram beneficiados por esse sorteio.

Outro documento localizado no Acervo de Memória Educacional do Colégio de Aplicação/UFSC foi um questionário enviado pela professora Zilma Gomes Parente de Barros, mestranda da UFBA, com a finalidade de obter informações sobre os Colégios de Aplicação para sua pesquisa intitulada *Redefinição Conceitual dos Colégios de Aplicação*, no ano de 1975. No Anexo B deste questionário, que trata da admissão de alunos no Colégio de Aplicação da UFSC, se indica que, nesse ano (1975), a seleção de alunos para a 5ª série foi realizada por sorteio, sem especificar os critérios para a inscrição. Para as demais séries, foram realizados testes de seleção.

O único documento localizado que trata do público beneficiado pelo sorteio é uma Portaria sem numeração, datada de 29 de outubro de 1976, assinada pelo então reitor Gaspar Erich Stemmer, definindo:

Artigo 1º - As vagas oferecidas serão em número de 50 (cinquenta).

§ 1º - Se o número de candidatos for superior ao número de vagas, será procedido um sorteio obedecendo os seguintes critérios:

- a) 50% das vagas serão sorteadas entre filhos de funcionários, e
- b) 50% das vagas serão sorteadas entre filhos dos professores da UFSC.

§2º - As vagas eventualmente existentes serão oferecidas à comunidade, adotando-se o critério de sorteio (UFSC, 1976).

Desse levantamento, ainda parcial, sobre esse período depreende-se que, a partir de 1974, os exames de admissão foram extintos do CA/UFSC, não ficando claro, ao menos até a portaria de 1976, a quem foi aberto esse sorteio. Além disso, fica claro que, após a Lei 5.692/71, o Colégio sofreu profundas alterações e passou por várias indefinições.

Em dezembro de 1978, sob o recrudescimento da ditadura militar, foram estabelecidas novas regras para a admissão de estudantes no CA/UFSC. A Portaria nº 0493 (UFSC, 1978) fixou o número de vagas do CA/UFSC e definiu a população atendida. A argumentação desta Portaria apresenta visões de educação e, mais do que isso, explicita a função assistencialista que o CA/UFSC passaria a realizar:

CONSIDERANDO que o Colégio de Aplicação é *Laboratório de Pesquisa* para o desenvolvimento de novas técnicas educacionais ligado ao Centro de Educação, servindo também para *estágios supervisionados* dos cursos de licenciatura,

- CONSIDERANDO que, por suas características, o Colégio de Aplicação necessita de *clientela diversificada*;

- CONSIDERANDO que a Universidade, tendo em seu corpo de serviços representantes das mais variadas profissões, constitui um microssomo da sociedade;

- CONSIDERANDO a *conveniência de dar aos servidores benefícios colaterais* que assegurem maior ligação com a Universidade;

- CONSIDERANDO que *razões didáticas e de disponibilidade de espaço* físico impõe uma limitação no número de alunos a serem atendidos (UFSC, 1978). [grifo nosso]

Assim, a partir destes motivos, o CA/UFSC distribuiu suas vagas da seguinte forma:

Art. 2º – Até 10% (dez) das vagas iniciais e as vagas que ocorrerem nas demais séries poderão ser preenchidas mediante proposta da Direção do Colégio de Aplicação, atendendo interesses específicos do Colégio ou da Universidade.

Art. 3º – Descontadas as reservas para atendimento dos prováveis repetentes e as

preenchidas prioritariamente por filhos de servidores, de acordo com os seguintes critérios:

a) 10% (dez por cento) com prioridade para filhos de funcionários que recebam até 2 (dois) salários mínimos.

b) 40% (quarenta por cento) para filhos de funcionários e professores de ensino médio.

c) 50% (cinquenta por cento) para os filhos de professores de nível superior. [...].

§ 2º – Serão oferecidas à comunidade as vagas que não forem preenchidas pelos filhos de servidores da UFSC (UFSC, 1978).

Esta forma de ingresso permaneceu por quase quinze anos, apesar de o Parágrafo 2º indicar um *embrião* da forma de ingresso no CA/UFSC a partir da década de 1990. Em março de 1992, entrou em vigor a Resolução nº 013 (UFSC, 1992), que dispõe sobre o ingresso no CA/UFSC e revoga a Resolução nº 041/1988. O conteúdo da Resolução, no entanto, sofreu poucas alterações. A forma de ingresso por meio de sorteio público e o número de três turmas com vinte e cinco alunos permaneceram inalterados. Foi acrescentado um Parágrafo único no Artigo 4º, ressaltando que “[...] será recusada a matrícula em caso de segunda repetência” (UFSC, 1992), e foram estabelecidos critérios para trancamento de matrícula no Artigo 5º.

Aqui, novamente, os documentos não apresentam elementos suficientes para que se definam exatamente quando o sorteio aberto à comunidade se iniciou, pois as duas portarias têm um hiato de quatro anos.

Como forma de analisar a questão relativa do acesso aos CAs em âmbito nacional, observar a Tabela 6, onde constam os dados sobre o estudo exploratório realizado nesta pesquisa, como já citado anteriormente.

Tabela 6
Forma atual de ingresso dos estudantes nos Colégios de Aplicação das
Universidades Federais

	Colégios de Aplicação/Escolas/Centros	Forma de Ingresso		
		Sorteio	Prova	Outro
1	Colégio de Aplicação CAP – UFAC Centro de Ensino e Pesquisa	x		
2	Aplicada à Educação – CEPAE/UFG Colégio Universitário Geraldo Reis –	x		
3	COLUNI /UFF	x		
4	Colégio de Aplicação João XXIII – UFJF	x		
5	Colégio Universitário – COLUN/UFMA	x		
6	Centro Pedagógico – UFMG	x		
7	Colégio de Aplicação da UFRJ	x		x
8	Colégio de Aplicação da UFRGS	x		
9	Colégio de Aplicação /UFRR	x		x
10	Colégio de Aplicação da UFSC	x		
11	Colégio de Aplicação - CODAP/UFS		x	
12	Escola de Educação Básica – ESEBA/UFU	x		
13	Colégio de Aplicação da UFPE		x	
	Soma	11	2	2
	Universo	85%	15%	15%

Observando a tabela, apenas duas unidades mantêm a seleção dos estudantes por meio de provas, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Sergipe (Colégio de Aplicação/UFS) e o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (CA/UFPE). Estas duas unidades não atendem aos anos iniciais do Ensino Fundamental e foram avaliadas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) com notas acima da média nacional. O Colégio de Aplicação/UFS está modificando essa realidade, e, a partir de 2010, os estudantes serão escolhidos por meio de um sorteio público. Um dos motivos apontados pela direção para adoção do sorteio é que quase 90% dos aprovados no exame vêm de instituições privadas.

Outras duas instituições apontaram outra forma de seleção de alunos: o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CA/UFRJ) faz sorteio para o primeiro ano do Ensino Fundamental e Prova de nivelamento, seguida de sorteio, para o Ensino Médio. Já o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima (CA/UFRR) indicou que faz sorteio e teste de seleção, sem explicitar

para que níveis de ensino e como associam ou não as duas formas de seleção.

No âmbito dos CAs, o sorteio não garante o acesso a todos os que desejam neles ingressar, mas garante, pelo menos, que alguns dos que possivelmente não entrariam pelo sistema de testes de seleção se tornem estudantes destas instituições.

2.2.3 As indefinições entre “campo de estágio” e “campo experimental”, e o “isolamento” do CA/UFSC

Com relação ao caráter experimental, este aparecerá a partir do regimento de 1968, porém, a dissertação de Silva (1989, p. 39) destaca que: “[...] esse caráter de escola experimental esteve sempre presente no discurso e na ação do corpo de professores que foi legalmente se constituindo ao longo dos primeiros anos de seu funcionamento [...]”⁴². Pode-se afirmar que, a partir de 1968, o que ocorreu foi a oficialização (através do Regimento) do compromisso do CA/UFSC com a *inovação* do ensino, com práticas experimentais, que pudessem servir de modelo.

[...] “servir” de escola laboratório, onde são realizadas experiências didático-pedagógicas cujos resultados deverão reverter à comunidade, além de “servir” de campo de estágio dos alunos da UFSC que se habilitem ao exercício do magistério⁴³[grifo nosso].

Segundo Sena (1987), na década de 1960 havia um tipo de relação entre a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e o Ginásio de Aplicação que, hoje, já não existe. Os/As professores/as do CA/UFSC eram praticamente os mesmos da Universidade, e havia, de fato, uma significativa vinculação entre eles, mas esta “[...] não se respaldava em nenhum dispositivo legal, mas no consenso entre os professores [...]” (SENA, 1987, p. 36).

Coincidindo com o isolamento político e pedagógico já apresentado anteriormente, a partir da década de 1970, localmente

⁴² COLÉGIO DE APLICAÇÃO. **Regimento Interno**. Florianópolis, 1963. Acervo de Memória Educacional do Colégio de Aplicação/UFSC.

⁴³ COLÉGIO DE APLICAÇÃO. **Regimento Interno**. Florianópolis, 1968. Acervo de Memória Educacional do Colégio de Aplicação/UFSC.

ocorreu o mesmo fenômeno entre o CA/UFSC e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

A partir de 1969, com a criação do Centro de Ciências da Educação (CED), extinguiu-se a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFSC, e os/as professores/as se organizaram administrativamente em departamentos. Três anos mais tarde, tais professores/as vinculados ao Departamento de Métodos de Ensino tiveram que se desvincular do CA/UFSC, pois não poderiam mais trabalhar simultaneamente no Colégio e no Ensino Superior. O CA/UFSC ficou vinculado ao CED (administrativamente), e os/as professores/as de Prática de Ensino (do atual Departamento de Metodologias de Ensino – MEN) passaram somente a supervisionar estágios no Colégio.

Além disto, nesse período os CAs em nível nacional quase foram extintos e, na UFSC esta crise se manifestou na redução de vagas nos anos de 1974 e 75 e na extinção da relação que o CA mantinha junto à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande Sul para a formação dos/as professores/as. Conforme observa Silva (1989, p. 64):

Na realidade, estes fatos, além de outros, como o deslocamento da escola para um prédio no centro da cidade, portanto distante do Campus Universitário, a extinção gradativa de vagas e a conseqüente extinção de turmas do Colégio, que ocorreu em 1974 e 1975, prende-se a uma tentativa de extinção do Colégio, o que por sua vez faz parte de uma política de extinção de todas as escolas experimentais mantidas pelas Universidades Federais, ou mesmo de outras escolas experimentais.

A afirmação de Silva comprova-se em uma correspondência datada de setembro de 1972 do então diretor do CA/UFSC, Marçal Melo Filho, à chefe do Departamento de Métodos de Ensino. O assunto é: “[...] apresentar proposições escritas que pudessem contribuir para o estudo do problema *Colégio de Aplicação da UFSC*” [grifo do original]

44

Nas cinco páginas do referido documento, o diretor começa destacando a impossibilidade de analisar o problema, no caso o

⁴⁴ Documento do Acervo de Memória Educacional do Colégio de Aplicação/UFSC.

fechamento do CA/UFSC, sem antes reconhecê-lo. Para tanto, ele propõe a observação atenta das “imagens do problema”:

1) Quanto ao fechamento do Colégio de Aplicação:

- a) por questões orçamentárias;
- b) porque outras universidades já adotaram tal medida em decorrência do permissão legal que aconselha o estágio prático em escolas da comunidade;
- c) porque já cumpriu a sua finalidade didático-pedagógica junto à comunidade;
- d) porque está decadente.

2) Quanto à reformulação de seus objetivos:

- a) porque está desatualizado;
- b) porque perdeu, como campo de estágio, a sua finalidade;
- c) porque perdeu ou vem perdendo a liderança na comunidade;
- d) porque a comunidade catarinense carece de outras experiências dinamizadoras de ensino.

Para não extinguir o CA/UFSC, optou-se pela redefinição de seus objetivos com a argumentação de que o Colégio encontrava-se “desatualizado”, provocando a imagem de uma “escola decadente”. Diante disto, as questões a serem enfrentadas eram: a ampliação do currículo e da carga horária dos estudantes em função da preocupação com o vestibular e a existência de um estágio remunerado (de um ano, prorrogável por mais um) para os estudantes das licenciaturas, acarretando uma falta de continuidade no trabalho devido à constante renovação⁴⁵.

Como resultado destas discussões, propunha-se a criação de um grupo de trabalho para: “[...] atualização do colégio frente à lei 5.692/71; e o estudo da figura do estagiário no CA e a reformulação do currículo”.

Mas, afinal, quais seriam as razões para a extinção dos CAs? Oficialmente, as explicações indicam que, a partir da Lei 5.692/71, as

⁴⁵ Segundo Marçal Filho: “Dos 40 professores que atuam no Colégio, 25 são estagiários. Estes, embora dedicados, responsáveis e bem intencionados, possuem pouca experiência, ou melhor, têm sua primeira experiência de magistério no Aplicação”.

inovações seriam incorporadas pela “rede comum de ensino”, mas, para Ribeiro e Warde (1995, p. 220):

[...] o fechamento progressivo da vida política brasileira no período pós-64 acabou atuando como causa principal para o estancamento das experiências inovadoras do ensino secundário e, também, num certo sentido, para seu restrito alcance quantitativo sobre a rede de ensino.

Para estas duas pesquisadoras, as experiências pedagógicas inovadoras realizadas no interior dos CAs, com vistas a solucionar os problemas no Ensino Médio, acabaram por representar soluções “tecnicamente avançadas, mas socialmente conservadoras”⁴⁶.

Apesar de todas as dificuldades, o Colégio de Aplicação da UFSC conseguiu manter-se na Universidade, e, segundo a pesquisa de Silva (1989, p. 64), “[...] o esforço da direção sustou essa extinção em 1976, retornando-se ao preenchimento de 60 vagas em 1977, dentro de uma nova sistemática: as vagas sendo divididas meio a meio entre filhos de professores e de funcionários da própria Universidade”.

Diante do exposto, uma possível explicação para o processo de extinção do CAs pode estar mais relacionado às questões políticas e econômicas, e menos com o fato de esses colégios não terem cumprido o que deles se pretendia (experimentação e campo de estágio).

Resistindo à sua própria extinção, o Colégio iniciou a década de 1980 sob o processo de democratização, com forte mobilização dos/aos professores/as voltada para as “[...] discussões sobre as questões pedagógicas e administrativas da escola, culminando com transformações na sua organização, filosofia e na escolha por eleição da direção da escola” (SILVA, 1989, p. 74).

⁴⁶ Para ampliar a discussão sobre o conceito de inovação e inovação educacional no Brasil, ler: GARCIA, Walter E. (org.). **Inovação educacional no Brasil: dilemas e perspectivas**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1995. Com destaque para o Capítulo 1: A Filosofia da Educação e o problema da inovação em educação, de Demerval Saviani.

CAPÍTULO III

A HISTÓRIA DA IMPLANTAÇÃO DOS ANOS INICIAIS NO CA/UFSC: VINTE ANOS DEPOIS...

O professor é agente da reprodução social e, pelo fato de sê-lo, também é agente da contestação, da crítica.

(Maurício Tragtenberg)

Em 1961, deu-se a criação do CA/UFSC mediante a implantação do Ginásio, como escrito anteriormente. Vinte anos depois, em 1980, ocorreu a implantação das quatro primeiras séries do 1º Grau sob o processo de redemocratização do País, conforme Portaria nº 036 (UFSC, 1980). Nesse período, o CA/UFSC ainda não tinha prédio próprio, funcionando o Primário (hoje, anos iniciais do Ensino Fundamental) no atual prédio do CED. Somente em 1982, o Colégio mudou-se para o prédio onde funciona até hoje.



Figura 3 – Fachada do CA/UFSC ano de sua inauguração
Fonte: Acervo pessoal Bernadete Castro



Figura 4 – Fachada do CA/UFSC atualmente
Fonte: Acervo pessoal Carla Loureiro

3.1 ESTRUTURA, ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO PRIMÁRIO DO CA/UFSC: DA “PRONTIDÃO” AOS “PROJETOS DIFERENCIADOS”

A falta de planejamento, somada a uma demanda existente e reprimida, colocou os pais em movimento por mais vagas, obrigando esta escola, que parecia estar em condições favoráveis de instalação desde 1982, a ampliá-las em condições precárias, mediante a criação de cinco turmas de 1ª série, ao invés das duas previstas pela Portaria 036/80.

Para atender estas crianças construíram umas casinhas de madeira (2 salas), onde hoje é o parquinho. Os pais é que construíram e se organizaram, compraram material com pouca ajuda da Universidade, que só contratou os professores. Lembro bem da movimentação dos pais para construir as salas, para essas turmas

*a mais de 1ª série. Além disso, como a partir da 2ª série só tinham 2 turmas, estas turmas ficavam com mais de 30 crianças. (informação verbal)*⁴⁷

Pela Portaria 036/80, deveriam ser oferecidas cinquenta vagas para cada uma das quatro primeiras séries do 1º Grau. A distribuição de tais vagas foi orientada pelas diretrizes existentes desde 1978, beneficiando os filhos dos servidores da Universidade (UFSC, 1980).

O Artigo 6º da Portaria 036/80 determina a idade máxima para o ingresso na primeira série de sete anos completos até trinta de novembro do ano anterior. Destaca-se o caráter seletivo do Artigo 7º: “[...] os candidatos inscritos, com exceção da 1ª série, serão submetidos a testes para verificação de conhecimentos, sendo matriculados apenas os que forem considerados aptos, ou seja, responderem corretamente pelo menos 40% das questões” (UFSC, 1980). E, ainda, o caráter inusitado do Artigo 9º: “[...] não serão aceitas inscrições de alunos repetentes” (UFSC, 1980)⁴⁸.

3.1.1 A prontidão como diretriz para a estrutura e a organização pedagógica do Primário

Segundo o Parecer de 16/2/1996 da professora Diana Carvalho de Carvalho, então chefe do Departamento de Metodologia de Ensino/CED, sobre “Recurso interposto por professoras do CA/UFSC contra a decisão do Colegiado do CA, por formar turmas da 1ª série por sorteio aleatório”, na primeira década de funcionamento das primeiras séries do CA/UFSC, “[...] os procedimentos para formação das turmas recaíam, principalmente, na avaliação da maturidade, que tomava por base os pressupostos teóricos da educação compensatória e buscava a homogeneização das turmas”. Tal parecerista afirma, pautada em análises sobre relatórios de pesquisa de professoras desta escola, que, durante a década de 1990, também não houve mudanças significativas na formação das turmas⁴⁹.

⁴⁷ Conforme testemunho oral da professora Maria Clarete Borges de Andrade no dia 5 de abril de 2010.

⁴⁸ Para o ingresso nas demais séries, deve ser respeitado o mesmo limite de idade da 1ª série do 1º Grau, acrescido de um ano para cada série subsequente.

⁴⁹ Tal Parecer será mais bem explorado mais adiante.

Quando iniciamos as atividades letivas com as turmas, as professoras da quarta série observaram que alguns alunos não possuíam condições para ficarem na quarta série, os professores da terceira série observaram a mesma situação. Na segunda série, não houve tantas queixas. Na primeira série, se repete o mesmo quadro, algumas crianças não conseguiram nem pegar o lápis, enquanto isso outros alunos que vinham de escolas particulares infantis já estavam escrevendo. Neste mesmo ano, uma criança foi transferida de uma primeira série para a segunda série. Lembro que aquele ano foi um difícil, as professoras diziam que não podíamos continuar daquela forma. Fizemos algumas transferências, algo inédito, audacioso e antipedagógico. Um aluno de terceira, transferimos para a primeira, e alunos da quarta foram para a segunda série. Evidentemente, isto só aconteceu, depois de alguns contatos, esclarecimentos e autorização dos pais. (informação verbal)⁵⁰ [grifo meu].

Tais aspectos, considerados como *difficultades de aprendizagem* da criança e de *adaptação da vida na escola*, vão determinar a aplicação dos Testes ABC, de Lourenço Filho, com a finalidade de “[...] avaliar a maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita”⁵¹.

Os Testes ABC podem ser analisados como instrumentos de uma nova psicometria articulada ao tratamento estatístico, que visa identificar,

⁵⁰ Conforme testemunho oral da professora Maria Elza de Oliveira Lima no dia 6 de outubro de 2009.

⁵¹ O Teste ABC foi criado por Manuel Bergström Lourenço Filho. Foi publicado em 1934 e reeditado várias vezes. Compreende oito provas: 1. Coordenação visual-motora; 2. Resistência à inversão na cópia de figuras; 3. Memória visual; 4. Coordenação auditivo-motora, capacidade de prolação e resistência à ecolalia; 5. Memorização auditiva; 6. Índice de fatigabilidade; 7. Índice de atenção dirigida; e 8. Vocabulário e compreensão geral. O nível de maturidade se constitui de acordo com os pontos obtidos de 0 a 24: com 17 ou mais pontos, é considerada maturidade *superior*; entre 12 e 16 pontos, considera-se um nível de maturidade *médio*; de 8 a 11 pontos, o nível de maturidade é considerado *inferior*; e de 7 pontos para baixo, o nível de maturação determinado é o *mais baixo*, com prognóstico de completo fracasso (LOURENÇO FILHO, 2008).

lógica e objetivamente a variedade mental e se fundamenta no conceito de maturação; contém oito provas destinadas a medir atributos particulares do escolar, a fim de assinalar as dificuldades particulares de cada criança, para organização eficiente das classes escolares. Método prático e econômico de aplicação em grande escala, essas provas psicológicas medem: coordenação viso-motora, memória imediata, memória motora, memória auditiva, memória lógica, prolação, coordenação motora; e mínimo de atenção e fatigabilidade (MONARCHA, 2001, p. 31).

Tanto o depoimento da professora como as ideias de Lourenço Filho remetem às características do processo de socialização na escola marcado pelas concepções de criança presentes tanto na pedagogia tradicional quanto na pedagogia nova. Da pedagogia tradicional, destaca-se que “[...] a ideia de criança é a ideia do que ela deverá ser se for adequadamente educada”; da pedagogia nova, “[...] uma visão naturalista e biológica da infância, que desconsidera a condição histórico-social da criança” (MIRANDA, 1985).

A partir das dificuldades apresentadas pela professora, algumas ações foram articuladas na escola. No início, organizaram-se no período oposto *aulas de reforço* para as crianças que apresentavam dificuldades. Destaca-se que tais ações foram planejadas pela orientação escolar e praticadas por estudantes do curso de Pedagogia, desvinculadas, contraditoriamente, dos interesses com a formação docente.

Elas [alunas da Pedagogia] iniciaram, mas às vezes tinham provas na universidade, precisavam estudar, fazer trabalhos ou outras atividades do seu curso e nos pediam dispensa. Entendíamos, mas a situação ficava complicada na escola. Observamos que a experiência, apesar de ter sido uma saída, uma tentativa de poder superar as dificuldades que a criança estava apresentando, tropeçava em outros fatores sem solução. As alunas não recebiam nada pelo trabalho, e desta forma

*ficou difícil continuarmos utilizando essa alternativa (informação verbal)*⁵².

Buscando uma forma de orientar o trabalho pedagógico do recém-criado Primário do CA/UFSC, outra medida foi tomada:

*[...] aplicamos uma avaliação de maturidade em todas as crianças que ingressaram na 1ª série. Avaliamos as habilidades necessárias para aprendizagem da leitura e da escrita. Considerando a avaliação, separamos as crianças que, considerávamos, apresentavam maior dificuldade, daquelas que estavam em melhores condições (informação verbal)*⁵³.

Estes testes foram realizados com o objetivo de identificar as *crianças com dificuldades* para assim organizar um trabalho de *reforço* no período oposto às aulas. Porém, dessa vez, planejado e realizado pela equipe de orientação escolar, sem as estudantes de Pedagogia.

*Passamos, então, a trabalhar com as crianças que apresentavam mais dificuldades, no contraturno, três vezes por semana, para desenvolvermos habilidades que considerávamos que elas não apresentavam como: atenção, concentração, memória (visual e auditiva), percepção, coordenação dinâmica geral, coordenação dinâmica manual, equilíbrio, rapidez, sequência lógica, entre outras habilidades (informação verbal)*⁵⁴.

Entretanto, para estas professoras a avaliação sobre este trabalho não foi positiva:

Constatamos nesse ano que, ao mesmo tempo em que estávamos tentando trabalhar essas habilidades, estávamos esperando que elas já incorporassem esse aprendizado e que

⁵² Conforme testemunho oral da orientadora educacional professora Maria Elza de Oliveira Lima no dia 6 de outubro de 2009.

⁵³ Idem.

⁵⁴ Idem.

*tranquilamente fizessem as aquisições necessárias desenvolvidas na 1ª série. Só mais tarde, percebemos que essa tentativa surtiria efeito somente em longo prazo, pois trabalhávamos com requisitos considerados necessários ao ingresso das crianças na 1ª série. Durante o desenvolvimento deste trabalho, constatamos o quanto estávamos sendo ingênuas, pois esperávamos que essas crianças dessem rapidamente um salto qualitativo no aprendizado de sala de aula, em relação à leitura e a escrita. (informação verbal)*⁵⁵.

A fala da professora demonstra com clareza sua vinculação a uma concepção de alfabetização como processo de codificação e decodificação, que se operacionaliza pela associação entre elementos, enfatizando-se o papel da prontidão. Magda Soares (2000), ao realizar o estado-da-arte referente à produção brasileira sobre o tema alfabetização, no período de 1961 a 1989, esclarece que:

O que se pode dizer é que, sendo bastante heterogêneo o referencial teórico da Psicologia, porque são vários os eixos epistemológicos subjacentes a concepções psicológicas, é pouco esclarecedor categorizar textos no quadro desse referencial sem qualificá-los, isto é, sem identificar a tendência a que cada texto se filia (SOARES, 2000, p. 37).

No quadro teórico, esta concepção expressa pelo associacionismo e caracterizada por propostas de cunho ambientalista ou comportamentista, cujo eixo epistemológico se traduz na posição empirista, é apontada como tema central das produções acadêmicas e científicas até a década de 1970. Entretanto, a partir da década de 1980, os trabalhos sobre concepção de alfabetização e apropriação da língua escrita pela criança aparecem como predominantes. A concepção e o próprio conceito de alfabetização, bem como o processo pelo qual a criança se apropria da língua escrita, não constituíam problemas para os pesquisadores e estudiosos (SOARES, 2000).

⁵⁵ Idem.

A partir de 1982, iniciou-se uma tentativa de homogeneização das turmas como resultado obtido pela aplicação dos Testes ABC, que classificam as crianças ingressantes em quatro turmas: semialfabetizada, pronta para alfabetizar, com dificuldades e com muita dificuldade⁵⁶.

Após essas avaliações, formavam-se três turmas e se selecionavam, ainda, as crianças que mais dificuldades haviam apresentado nessa avaliação, para então formar a Turma de Prontidão. Usávamos o teste ABC e algumas provas piagetianas como de: conservação, classificação, seriação e inclusão de classes. Selecionávamos de 12 a 17 crianças. Mas nem tudo estava confirmado e definido com esta avaliação. Após avaliação, seleção e trabalho com as crianças, durante um mês, aproximadamente, reuníamos todos os professores das turmas de 1ª série, juntamente com a professora da Turma de Prontidão, para realizarmos após análise do desempenho das crianças, um possível remanejamento, considerando o trabalho dos professores e seus pareceres (informação verbal)⁵⁷.

As crianças com *muitas dificuldades* passaram, então, a formar a turma da *Prontidão*, na qual ficavam por um ano, passando somente no ano seguinte para a 1ª série. Para esta turma, foi contratada uma nova professora, que tinha experiência anterior na Educação Infantil e em seu depoimento revisita sua experiência nesta turma.

⁵⁶ Tais questões relativas à prontidão não constituem o foco deste trabalho. Porém, nas últimas décadas pesquisas apontam que tal modelo não garante uma melhor aprendizagem. Barretto (2007, p. 7–8) apresenta pesquisas de Crahay (2007) que, ao comparar a evolução de alunos em nível inicial equivalente, em classes homogêneas e heterogêneas, em cerca de 30 estudos realizados nos Estados Unidos, com o mesmo programa de estudo e o mesmo empenho dos professores nas classes dos dois tipos, afirma que não se pode concluir que o agrupamento em turmas homogêneas beneficiaria os melhores. Entretanto, quando não são mantidas a qualidade e a quantidade de ensino nas diferentes classes, é possível que essas classes sejam valorizadas de modo diverso, de modo que o ensino oferecido varia conforme o prestígio social atribuído a elas, tornando-o desigual.

⁵⁷ Conforme testemunho oral da orientadora educacional professora Maria Elza de Oliveira Lima no dia 6 de outubro de 2009.

Às vezes, fico pensando que a minha preparação e meu entusiasmo no trabalho da Prontidão eram maiores pelo fato de assumir o desafio de fazer com que aquelas crianças estivessem preparadas para frequentar a primeira série. [...] Com a turma de Prontidão, o trabalho assemelhava-se com o da Pré-Escola, e minha experiência, até então, havia sido com esse segmento, um trabalho voltado mais para o lúdico. Pensando no aspecto da disciplina, a turma da Prontidão exigia mais (informação verbal)⁵⁸.

Destaca-se, na fala da professora, a distinção às crianças selecionadas para a *Turma da Prontidão*, afirmando a função compensatória da escola, que, ao buscar a solução para as *dificuldades de aprendizagem* das crianças, homogeneiza os grupos legitimando as diferenças sociais, e exacerba as de caráter individual (SACRISTÁN E GÓMEZ, 1998). Além disso, a menção ao caráter lúdico na prática pedagógica e a valorização às questões disciplinares, no sentido comportamental, indicam uma ideia de infância idealizada e de criança como ser dependente e incompetente. Tais aspectos, que organizam a 1ª série em dois anos, vão repercutir na implantação e principalmente na implementação do EF9Anos no CA/UFSC.

Assim, idealiza-se e naturaliza-se o desenvolvimento da criança, destituída de seu caráter histórico e socialmente determinado. Ao mesmo tempo, os depoimentos das professoras valorizam as diferenças individuais relacionadas às condições sociais e culturais das crianças:

Havia muitos funcionários de baixa renda, não tínhamos escolas públicas na Educação Infantil, se existiam, eram muito poucas, as crianças ficavam em casa, brincavam, e desse modo essas crianças não tinham contato escolar. Quem possuía um poder aquisitivo maior colocava os filhos em escolas infantis particulares (informação verbal)⁵⁹.

⁵⁸ Conforme testemunho oral da professora Maria Clarete Borges de Andrade no dia 5 de abril de 2010.

⁵⁹ Conforme testemunho oral da orientadora educacional professora Maria Elza de Oliveira Lima no dia 6 de outubro de 2009.

Nesta fala, percebe-se a ambiguidade presente nos discursos, indicando a dificuldade desta concepção da Psicologia do desenvolvimento em explicar as diferenças entre os processos orgânicos e processos culturais do desenvolvimento, conforme afirma Carvalho (2000, p. 49):

Tal compreensão levava a uma formulação errônea das questões porque não julgava os fatos do desenvolvimento psíquico da criança como fatos do desenvolvimento histórico, mas sim como processos e formulações naturais, confundindo o natural e o cultural, o material e o histórico, o biológico e o social.

A Psicologia tradicional biologicista teve como preocupação central, em seus estudos, as formas de comportamento em diferentes estágios de desenvolvimento, consolidando, assim, a ideia do desenvolvimento que ocorre em etapas, reguladas pela maturação de processos biológicos.

Neste aspecto, fica clara a visão das professoras do CA/UFSC de que a escrita é uma habilidade mecânica que aparece na criança com idade média de sete anos, dependendo de sua maturação percepto-motora. Carvalho (2000, p 49) ainda considera que

[...] as funções psíquicas, tais como a linguagem e o desenho infantis, o domínio da leitura e da escrita, o desenvolvimento e a representação das operações numéricas ou a formação de conceitos, que são funções complexas por sua natureza e funcionamento, eram estudadas sob a mesma lógica do aparecimento da dentição infantil, da maturação percepto-motora ou das mudanças hormonais na adolescência, aquisições reguladas pela maturação de processos biológicos.

A *Turma da Prontidão* contava ainda com um atendimento no período oposto às aulas. Esse trabalho era executado pela equipe de orientação e planejado juntamente com a professora da *Prontidão*, três vezes por semana. O trabalho com essa turma não era focado na

alfabetização, mas sim em desenvolver certas *habilidades consideradas necessárias para a alfabetização*.

Habilidades relacionadas à percepção, memória (visual e auditiva), atenção, sequência lógica, coordenação motora (ampla e fina), prolação, noções de espaço e tempo, entre outras habilidades. Não nos preocupava a alfabetização, propriamente dita. Nossa maior preocupação era preparar essas crianças para que isso acontecesse normalmente depois na primeira série, sem conflitos, angústias e sofrimentos. Particularmente, no colégio, minha maior preocupação sempre foi com as crianças que não acompanhavam o processo, e meu foco de busca no mestrado foi encontrar possibilidades para atender essas crianças quando retornasse. A professora no horário regular trabalhava a linguagem escrita e oral com relatos, descrições, contos e participação das crianças. Incluía também a consciência fonológica. Na matemática, o conceito de número, evolução histórica, classe das unidades, ordem crescente e decrescente, conservação, classificação, seriação e inclusão de classes. Todo esse conteúdo era trabalhado e permeado de uma relação afetiva que desenvolvia nos alunos o espírito de amizade, respeito e solidariedade (informação verbal) ⁶⁰.

Pode-se perceber nessa fala da professora a importância dos aspectos relacionados à maturidade percepto-motora, como condição básica para a alfabetização. Estes aspectos revelam que o início da alfabetização deve estar vinculado ao treinamento da coordenação motora, e da discriminação visual e auditiva. Tais ideias têm como uma de suas representantes Ana Maria Poppovic, inclusive citada pela professora Maria Elza como fonte de pesquisa para organização das

⁶⁰ Idem.

turmas de *Prontidão* do CA/UFSC⁶¹. Segundo Carvalho (2000, p. 75), “[...] as pesquisas de Poppovic tiveram um importante papel, nos anos 70 e 80, tanto no desenvolvimento da ciência psicológica quanto nas discussões sobre educação, principalmente na área de formação de professores”.

Poppovic (1971, p. 18) defende, inclusive, a obrigatoriedade da Pré-Escola como forma de criar “[...] a possibilidade de um período de treinamento e exercitação onde serão sanadas aquelas deficiências nas áreas que incidem o fracasso da aprendizagem”. Ainda segundo a autora, essas deficiências eram diretamente relacionadas a “[...] funções específicas da base psico-neurológica, independente do nível intelectual, que se não bem amadurecidas provocam, fatalmente, problemas durante a etapa de alfabetização” (POPPOVIC, 1971).

Para esta autora, devido à impossibilidade da obrigatoriedade da Pré-Escola, nesse período, a solução para o problema da reprovação e evasão de 60% dos alunos na 1ª série seria realizar a seleção das crianças por testes padronizados, “[...] visando o conhecimento do nível intelectual e da maturidade das funções específicas”, para organizar classes homogêneas permitindo a escolha da metodologia mais adequada ao grupo de crianças atendido (POPPOVIC, 1971)⁶².

Observa-se que tais ideias, que orientaram a implantação e implementação dos anos iniciais CA/UFSC, não se constituem em um fenômeno local, mas expressam as concepções pedagógicas predominantes no campo educacional nesse período.

Soares (2000), ao realizar o estado da arte sobre o tema da alfabetização, destaca que, no decorrer das décadas de 1960 até final de 80, todos os temas relacionados à questão acima cresceram significativamente na última década. Os temas como *prontidão*, *método*, *cartilhas* foram muito criticados nos anos 80 e continuaram sendo objeto de pesquisa, embora em menor proporção, se comparados com outros. A autora afirma que a tendência associacionista é a que apresenta o maior número de textos sobre os temas *prontidão* e *proposta*

⁶¹ Formada pela Faculdade de Filosofia Sedes Sapientiae em 1949, construiu sua trajetória acadêmica na área da Psicologia da Educação. Através de pesquisa sobre as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar, propôs estratégias para a atuação dos professores. O Programa Alfa, criado na Fundação Carlos Chagas, teve grande impacto nas redes de São Paulo, Pernambuco e em outros espaços. A originalidade teórica de sua produção e as inovações daí obtidas foram sinalizadores do expressivo período, a partir de 1971, em que permanece como pesquisadora sênior da Fundação Carlos Chagas, vínculo dolorosamente interrompido, em 1983, por um acidente de trânsito.

⁶² Segundo dados da Capes de 1960 apresentados pela pesquisadora.

didática; entretanto, constata-se a presença do referencial da Psicologia Genética na busca de novos paradigmas didáticos ou a multiplicação de experiências inspiradas em fundamentos psicogenéticos.

Os depoimentos utilizados nesta pesquisa demonstram que havia um planejamento cuidadoso e acompanhamento de todas as instâncias da escola (direção, coordenação, supervisão e orientação) para com a *Turma da Prontidão*.

A Prontidão era quase um regime semi-integral, três vezes por semana nós ficávamos à tarde com as crianças (a Elza, Lúcia e eu), e as crianças tinham atividades extracurriculares. Tinha os Clubinhos, Clubinho da história, do brinquedo. Saíamos para passeios de estudo, em praias, no centro da cidade. Esses clubinhos tinham o objetivo de trabalhar com o desenvolvimento do raciocínio lógico, o gosto pela leitura, o desenvolvimento da atenção, percepção, socialização e criatividade. Este trabalho tinha muito apoio do Colégio, da supervisão, com muito material, orientação... Blocos lógicos, livros, cartazes. Todos bem preocupados e com um carinho grande com essas crianças (informação verbal)⁶³.

Além disso, para esta turma a avaliação acontecia de forma diferenciada do restante do Colégio, que realizava avaliações bimestrais, com notas de 0 a 10 e média 5 para aprovação. Segunda a professora Maria Clarete:

As crianças não reprovavam na Prontidão, não tinha nota, fazíamos um parecer. Era uma ficha com critérios para avaliação, em que colocávamos o que a criança conseguia ou não conseguia alcançar (informação verbal)⁶⁴.

Cabe ainda destacar que a turma da *Prontidão* não se constituía apenas como uma forma de organização e resolução das dificuldades

⁶³ Conforme testemunho oral da professora Maria Clarete Borges de Andrade no dia 5 de abril de 2010.

⁶⁴ Idem.

para o CA/UFSC. O trabalho com essa turma desde o seu início foi organizado a partir de um Projeto de Pesquisa intitulado: *Psicomotricidade em crianças de 1ª série do I Grau com dificuldades de prontidão para a alfabetização: um estudo experimental*. Como projeto de pesquisa dentro da Universidade, ele contava com financiamento, mas seus relatórios anuais foram registrados na Coordenadoria de Pesquisa e Extensão do CED.

O caráter experimental que está expresso inclusive no nome do projeto se deve a dois fatos: inicialmente, a proposta era fazer este trabalho por um ano e avaliar sua validade e, no primeiro ano de seu desenvolvimento, além do grupo da *Prontidão* do CA/UFSC, havia outro grupo no Colégio Estadual Getúlio Vargas que era acompanhado pelas professoras responsáveis pelo projeto. Segundo um relatório parcial de pesquisa, datado de 1985⁶⁵:

Os resultados da pesquisa naquela época [1983] e os resultados que temos obtido no decorrer dos anos são decisivos no sentido da continuidade do mesmo [projeto da prontidão], tendo em vista as necessidades e as exigências da clientela recebida. Este projeto foi apresentado para professores das redes municipal e estadual que, inclusive, montaram um trabalho adaptado a sua realidade nos moldes deste.

No ano de 1985, o projeto denominado *Prontidão* foi apresentado na V Semana da Pesquisa da UFSC⁶⁶ em uma mesa que apresentava como tema a alfabetização. Além do projeto do CA/UFSC, foram apresentados trabalhos com os seguintes temas: Análise dos manuais de alfabetização (professora Terezinha Brener); Experiências com classes de alfabetização (professora Maria das Graças Bastos); o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização do CED: atividades e perspectivas (professoras Vera Valença, Telma Piacentini e Maria Conceição Silva). A mesa encerrou-se com a palestra da professora Betty Antunes de Oliveira (Universidade Federal de São Carlos) sobre o tema: Aspectos da pesquisa em alfabetização no Brasil.

⁶⁵ Documento do Acervo de Memória Educacional do Colégio de Aplicação/UFSC.

⁶⁶ As informações constam do relatório da Coordenadoria de Pesquisa e Extensão do CED, datado de 30 de novembro de 1985, localizado no Acervo de Memória Educacional do Colégio de Aplicação/UFSC.

A organização do Primário no CA/UFSC permaneceu assim de 1980 até o final de 1988, quando começou a haver uma série de questionamentos por parte, principalmente, das professoras não envolvidas diretamente no projeto quanto à validade dessa experiência.

Com os questionamentos que surgiram em relação à homogeneização das turmas, decidiu-se no ano de 1989 não mais considerar essa avaliação para formação. Neste ano, então, as turmas ficaram inicialmente heterogêneas. Mas, após um mês e meio de aulas, as professoras, não aguentando a situação em função das diferenças apresentadas nas turmas, resolveram remanejar os grupos novamente, procurando formar as turmas com desempenhos que se aproximavam. [...] Elas [as professoras] não sabiam como trabalhar de uma forma diferente, não sabiam lidar com as diferenças que se apresentavam (informação verbal)⁶⁷.

É interessante observar como a avaliação realizada na entrada das crianças na escola determinava de forma direta as práticas realizadas no CA/UFSC. Sobre esta avaliação, pode-se afirmar que seu objetivo não era a criança, uma vez que só a professora que aplicava os testes conhecia os parâmetros, e estes só consideravam a criança de acordo com seu nível de conhecimento.

Neste sentido, há

Uma apropriação particular dos professores em relação às fases de desenvolvimento dos alunos, indicando o quanto a organização do seu trabalho docente está presa ao caráter seriado do currículo que, por sua vez, se apóia em umas tantas habilidades cognitivas, esperadas em determinadas séries, cuja falta é apontada como imaturidade. O critério de série dos alunos parece ter força de classificá-los em relação ao seu desenvolvimento intelectual, deixando de lado

⁶⁷ Conforme testemunho oral da professora Maria Elza de Oliveira Lima no dia 6 de outubro de 2009.

outras indagações a respeito de quem são, quais as idades, qual seu repertório cultural, ou quais são suas condições de vida (SAMPAIO, 2004, p. 221).

O *retorno* às turmas homogêneas parece deixar as professoras *protegidas* com relação a lidar com as diferenças no domínio das linguagens, das características culturais e também das expectativas sociais das crianças, *libertando-as*, em certa medida, das barreiras e dos obstáculos, pois a responsabilidade pelo fracasso na aprendizagem era atribuído à origem social da criança, portanto, de caráter individual, o que facilmente era comprovado pelos *testes*.

Desta forma, as professoras parecem não analisar os reflexos de suas práticas e,

Quando de evita esta análise em profundidade, aceitam-se as aparências de um currículo e certas formas de organizar a experiência dos alunos/as comuns e iguais para todos, é fácil aceitar a ideologia da igualdade de oportunidades, confundir causas com efeitos, aceitando a classificação social como consequência das diferenças individuais em capacidades e esforços (SACRISTÀN e GÓMEZ, 1998, p. 21).

Esse período marcou também mais uma mudança no ingresso dos estudantes no CA/UFSC que, com a publicação da Resolução nº 041 (UFSC, 1988), passou a ser aberto para toda comunidade via sorteio.

Em 1990, ficou estabelecido, junto aos pais dos alunos que faziam parte da turma que apresentava menor desempenho nas avaliações, que a proposta de alfabetização daquelas crianças se efetivaria em dois anos. Apesar desse retorno, o termo *Turma da Prontidão* desapareceu, e as crianças com mais dificuldades passaram a compor o que se chamou de *1ª série em dois anos*, configuração essa que permaneceu até 1991. Segundo a própria professora Maria Elza, “*mudou-se a letra, mas a música permaneceu sendo a mesma*”.

3.1.2 Entre a homogeneização e a heterogeneidade das turmas, surgem os “projetos diferenciados”

A partir de 1991, os Testes ABC continuam a ser utilizados, mas uma das turmas, aquela indicada para fazer a *1ª série em dois anos*,

realizou um trabalho pautado numa concepção construtivista⁶⁸. É importante esclarecer que tais ideias foram cunhadas no interior de um programa de formação, realizado pela orientadora pedagógica, por meio do Geempa (Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação).

Diz a professora:

Foi então que, em 1991, fui para Porto Alegre fazer o curso que o Geempa ministrava. Curso de Alfabetização para Classes Populares, com uma concepção teórica socioconstrutivista. Nesse curso, tivemos que desaprender tudo aquilo em que acreditávamos. Desaprender para aprender quebrando estruturas sólidas⁶⁹.

Para que a proposta se efetivasse na prática, ao menos em uma turma, foram estabelecidas algumas condições para as professoras envolvidas nesse trabalho: consultoria quinzenal com profissionais que conhecessem a teoria e a prática construtivista; observação de uma turma da Fundação Catarinense de Educação Especial, que aplicava esta proposta; estudos semanais; e confecção de materiais pedagógicos. O resultado desse trabalho foi a aprovação de 50% dos alunos que tinham sido considerados incapazes de se alfabetizarem em um ano letivo.

Com base nos resultados obtidos, foi elaborado e aprovado, para implantação em 1992, o Projeto *Um caminho diferente para aprender a ler e escrever*, com o objetivo de “[...] desenvolver uma proposta pedagógica segundo uma metodologia construtivista, em crianças que por suas características aproximam-se das crianças de classes populares, em uma das turmas da 1ª série do 1º Grau” (UFSC/CA, 1991, p. 4-5). Assim, foram selecionados para constituírem essa turma os *alunos que se classificaram na faixa inferior*, depois de submetidos à avaliação da

⁶⁸ Magda Soares (2000, p. 39) destaca que, no âmbito da Psicologia, a perspectiva construtivista substituiu a concepção mecanicista do processo de aquisição da língua escrita calcada no modelo, no treino, na cópia. Na concepção construtivista, essa aquisição é vista como um processo de progressiva descoberta da escrita pela criança, sujeito cognoscente, e não aprendiz a ser treinado. Tal influência ficou marcada a partir da divulgação no País das obras de Emilia Ferreiro, e em especial podemos destacar *Reflexões sobre a alfabetização*, 1985, *Psicogênese da língua escrita*, 1986, e *Alfabetização em processo*, também de 1986.

⁶⁹ Conforme testemunho oral da professora Maria Elza de Oliveira Lima no dia 6 de outubro de 2009.

maturidade de acordo com o Teste ABC. As outras duas turmas foram constituídas por alunos que obtiveram *classificações média e superior*⁷⁰.

Em 1993, duas professoras da 1ª série, por *livre iniciativa*, trabalharam também a partir da abordagem construtivista, e os alunos foram selecionados levando em consideração somente o nível de escrita⁷¹, com objetivo de formar turmas *heterogêneas*, isto é turmas com crianças em diferentes *níveis de escrita*.

Como as professoras da 2ª série não trabalhavam com essa abordagem metodológica, havia uma ruptura nos encaminhamentos, o que causava alguns conflitos. Em virtude disso, em 1995, o projeto passou a ser implantado somente nas turmas “A” se estendendo gradativamente até a 4ª série.

Nesse primeiro ano do projeto, para a formação das turmas, levaram-se em conta as variáveis: nível de escrita, sexo, opção dos pais e distribuição equivalente de alunos repetentes por sala. A proposta era fazer turmas heterogêneas para poder realizar uma pesquisa mais aprofundada sobre as questões que estavam presentes desde o início no Primário.

Mas não foi esta a questão que provocou discussão, e sim a divisão das turmas⁷². Algumas professoras consideraram que a “opção dos pais” por ter seus filhos matriculados em uma turma com proposta construtivista era o grande problema:

[...] no final do ano de 1995, manifestou-se um grande conflito na escola, penso que na ocasião as reais razões não apareceram nem foram ditas. Apenas disseram que, em uma das turmas que havia sido formado em 1995, as crianças eram visivelmente diferentes. Classificaram-me de desonesta, pois eu havia selecionado as turmas, observando o nível de

⁷⁰ Nomenclatura utilizada para classificação de maturidade nos Testes ABC.

⁷¹ O nível de escrita dos alunos foi detectado por intermédio de prova escrita, aplicada individualmente. “Consiste a prova na escrita de quatro palavras (uma trissílaba, um dissílaba, uma polissílaba, uma monossílaba) e uma frase incluindo a palavra dissílaba. [...] Essa prova de avaliação foi usada por Emília Ferreiro, quando realizava sua pesquisa sobre psicologia genética e adaptada pelo GEEMPA. [...] Os níveis utilizados pelo GEEMPA são: Nível Pré-Silábico Um – PS1, Nível Intermediário UM – II, Nível Pré-Silábico 2 –PS2, Nível Intermediário Dois – I2, Nível Silábico – S, Nível Intermediário Três – I3, Nível Alfabético – A e Nível Ortográfico – O” (UFSC/CA, 1995, p. 35-37).

⁷² Tal discussão gerou o Processo interposto por professoras do referido Projeto e encaminhado para a Direção do CED, cuja parecerista foi a professora Diana Carvalho de Carvalho, então chefe do Departamento de metodologia de Ensino.

escrita e a opção dos pais. Foi um período difícil para mim, como profissional da escola. Sempre trabalhei com crianças que apresentavam mais dificuldades. Fui olhar a tal turma mais de perto e constatei, infelizmente, que a turma tinha algo diferente. Eram mais agitados, dispersos. Fiz o levantamento socioeconômico do grupo e verifiquei que havia diferenciação, mas em todas as turmas havia crianças oriundas das diferentes classes sociais. Na turma que utilizava a proposta socioconstrutivista, tínhamos um grande grupo de crianças de classe média-alta, alguns de classe média e poucos de classe mais baixa. Na segunda turma, tínhamos um número equivalente de crianças de classe média-alta e classe mais baixa, e poucas de classe média. A terceira turma – o foco do conflito –, de fato, era composto de um grupo maior de crianças de classe mais baixa, um grupo menor em relação ao anterior de crianças de classe média e um número reduzido de crianças de classe alta. Se diferentes classes sociais apresentam desempenhos diferentes, esta poderia ser uma das razões. Na ocasião, Vânia, a professora de uma das primeiras séries, assinalou-me algo que me fez pensar ainda mais sobre a situação. Ela conseguiu lavar minha alma, porque me sentia arrasada diante da instituição. Ela sugeriu: “Elza, verifica se os pais que estão escolhendo a proposta não são pais um pouco mais informados, observa o questionário de dados do início do ano e confere se não são pais universitários, pais que já devem ter uma formação acadêmica”. Retornei com o levantamento e constatei, para minha maior tranquilidade, que Vânia tinha razão (informação verbal)⁷³.

⁷³ Conforme testemunho oral da professora Maria Elza de Oliveira Lima no dia 6 de outubro de 2009.

Como consequência desses conflitos, uma série de encaminhamentos foram realizados. As professoras de 1ª a 4ª séries não envolvidas no projeto indicaram, e o Colegiado desta escola aprovou, o sorteio aleatório na formação das turmas de 1ª série, com o *controle somente da variável sexo*.

Para as professoras envolvidas no projeto, o sorteio aleatório não permitiria organizar amostras equivalentes para a pesquisa, inviabilizando desta forma o estudo experimental a que se propunham. Em função disto, o projeto foi enviado ao CED para uma nova avaliação. Nesta nova avaliação, a relatora do parecer indicou que as propostas do projeto seriam atendidas, uma vez que “[...] foram frutos de estudos sérios e embasados em referências teóricas de comprovado valor científico” (UFSC/CA, 1995).

O processo voltou para o Colegiado, e seus membros voltaram atrás quanto à decisão tomada anteriormente. No ano seguinte, quando fui formar as turmas, convidei todos os professores a participar da atividade. A partir de 1997, os critérios para formação de turmas de 1ª série consistiam, além da distribuição dos diferentes níveis de escrita, na inclusão dos diferentes níveis socioeconômicos nas três turmas (informação verbal) ⁷⁴.

Estes conflitos deixaram marcas nas professoras do Primário que se evidenciam nas relações de trabalho até hoje. Os depoimentos tomados nesta pesquisa indicam uma profunda fragmentação, desde as *trocas de corredor* até a concepção e organização do planejamento. Em outras palavras, as professoras passaram a se distinguir por pertencer ou não ao projeto construtivista.

O planejamento do Primário [antes do projeto] era organizado pela supervisora, tinham reuniões mensais, além das realizadas do início do ano, para planejar cada mês ou bimestre. No começo do ano, reunia todo o Primário, primeiro por série e depois juntava todas para

⁷⁴ Idem.

trocarem informações. As professoras estavam o tempo inteiro juntas, trocando muito, na hora do recreio ficávamos com as crianças no pátio, não íamos para a sala dos professores, ficávamos olhando as crianças e conversando, sempre trocando muito, eu lembro muito dessa troca. Às vezes, nos reuníamos até aos sábados para reuniões. Todas as turmas de cada série faziam basicamente o mesmo trabalho, até o começo das “turmas A”. A partir daí, as professoras das turmas “B” e “C” planejavam juntas, as das “turmas A” até vinham também, mas depois elas faziam o planejamento delas. Era um mal-estar entre os professores muito grande, ninguém trocava nada, uma viagem de estudos, as festas... Isso gerou muitas brigas (informação verbal)⁷⁵.

Penso que todas nós tínhamos muito medo. Medos equivalentes em direções diferentes, mas muito receio. “Dará certo?” – pensávamos. Sabemos que, quando algo novo se impõe, por razões diferentes, torna-se um grande desafio não só para quem está na ação de mudança, mas também para aqueles que estão na observação e que indiretamente podem ser atingidos (informação verbal)⁷⁶.

Nesse contexto, a partir do ano de 1999, outro projeto começou a ser articulado entre algumas professoras do Colégio:

No final dos anos 1990 (1999), um pequeno grupo de professores vinha manifestando o desejo, o interesse e a necessidade de experimentar uma proposta diferenciada para as séries iniciais. Assim, com o apoio pedagógico das professoras: Lúcia Lenzi (CA), Andréa Zanella (CFH, curso de Psicologia) e Maria Hermínia Laffin (CED), foi

⁷⁵ Conforme testemunho oral da professora Maria Clarete Borges de Andrade no dia 5 de abril de 2010.

⁷⁶ Conforme testemunho oral da professora Maria Elza de Oliveira Lima no dia 6 de outubro de 2009.

idealizado, planejado e organizado o trabalho pedagógico das turmas C, com o título: “Uma proposta a partir dos Projetos de Trabalho”. Toda essa ideia começou com a Lúcia, pois ela percebeu que eu trabalhava por projetos, mas não percebia. Eu também sempre fiz muitas atividades envolvendo as famílias, gostava disso (informação verbal)⁷⁷.

Durante esse ano, foram organizados grupos de estudo com vistas a organizar tal projeto. O convite foi aberto a todas as professoras, e aquelas que manifestaram interesse passaram a compor esse novo grupo.

Em 2000, com as crianças das turmas “C” foi implantado o Projeto *Uma proposta a partir dos Projetos de Trabalho* (UFSC/CA, 1999), com o objetivo de “[...] estruturar e fundamentar a ação pedagógica através dos Projetos de Trabalho, para tentar analisar e compreender os problemas reais da escola, dos alunos, dos professores e da sociedade em que estamos inseridos” (UFSC/CA, 1999, p. 9).

Fazíamos reuniões de estudo e planejamento entre as professoras envolvidas no projeto e a Maria Hermínia. A 1ª e a 2ª séries tinham professores polivalentes para as disciplinas da Educação Básica, e a 3ª e 4ª séries tinham dois professores, um que trabalhava com Língua Portuguesa, Integração Social e Ciências, e outro que trabalhava com a Matemática. Esta forma de trabalhar foi uma sugestão da professora Josiane, que apontava as dificuldades com relação ao ensino da Matemática. Para ela, desta forma, com um professor se dedicando a esta disciplina, o trabalho poderia ter mais qualidade. Para execução desse trabalho, a Josiane dava as aulas de MTM para 3ª e 4ª séries e orientava os professores de 1ª e 2ª séries com relação a esta disciplina (informação verbal)⁷⁸.

⁷⁷ Conforme testemunho oral da professora Regina Ferrari no dia 30 de março de 2010. A professora Maria Hermínia Lage Laffin é professora do CED, e a professora Josiane Arruda é professora de Matemática no CA/UFSC.

⁷⁸ Conforme testemunho oral da professora Regina Ferrari no dia 30 de março de 2010.

A partir de então, os anos iniciais do Colégio de Aplicação apresentaram-se estruturados e organizados por turmas e projetos institucionais: “turmas A”, Projeto intitulado *Um caminho diferente para aprender a ler e escrever*; “turmas B”, não há um projeto aprovado em Colegiado, e “turmas C”, Projeto intitulado *Uma proposta a partir dos Projetos de Trabalho*. Esta configuração continuou a gerar conflitos:

A configuração no Primário ficou assim: as turmas “A”, as “C” e as B que não se organizavam como grupo, e todos começaram a dizer que elas trabalhavam de um jeito mais tradicional, e elas começaram a se incomodar com isso... E novamente muito conflito aconteceu, e já não era mais com a turma “A”, que já estava mais firme... Era com as turmas “C”. Tinha muita crítica ao trabalho, e o clima ficou bem ruim de novo. Na verdade, elas não trabalhavam de um jeito tradicional, elas apenas não se reuniam como grupo, não tinham uma proposta de se articularem com pesquisa... (informação verbal)⁷⁹.

No início, a aceitação do projeto, por parte das outras professoras, não foi boa. Houve muitas discussões e conflitos. Acredito que o projeto das turmas “A” enfrentou mais dificuldades do que o nosso [turmas “C”], pois na época em que começou o projeto das turmas “A”, as professoras do Colégio resistiram muito ao trabalho com o Construtivismo.

As professoras das turmas “B” nunca gostaram desta situação, pois todos diziam que elas trabalhavam numa perspectiva tradicional, só pelo fato de não terem um grupo de pesquisa. Isso sempre gerou muitos conflitos e discussões (informação verbal)⁸⁰.

⁷⁹ Conforme testemunho oral da professora Maria Clarete Borges de Andrade no dia 5 de abril de 2010.

⁸⁰ Conforme testemunho oral da professora Regina Ferrari no dia 30 de março de 2010.

Tal fragmentação, somada à absoluta falta de diálogo, debates e embates, aprofundou ainda mais o isolamento político e pedagógico já mencionado. Mais do que isto, tais projetos não eram apresentados e discutidos junto aos estudantes e suas famílias. Observa-se que as crianças, ao ingressarem por meio do sorteio público, tornavam-se objeto de mais um sorteio de caráter aleatório, com a justificativa das professoras para a formação de turmas, deixando de fora as famílias e as próprias crianças deste processo. Com isto, todos os sujeitos envolvidos perdiam uma rara oportunidade de exercitar a participação política e pedagógica na discussão de projetos diferenciados, visando à formação das novas gerações.

Como já considerado anteriormente, a história do CA/UFSC, bem como do seu Primário carecem de ser mais bem investigadas. Mais do que isto, parece que a história do Primário encontra-se intimamente relacionada com a história da trajetória da orientadora pedagógica, professora Maria Elza. Afirmam os pesquisadores que a utilização da história oral como fonte da pesquisa deve levar em conta que os fatos relatados na entrevista fazem parte da história de vida do entrevistado, e que este se “[...] esforça na construção de sua própria identidade, que é resultado de um processo de apropriação simbólica do real”. Ao relatar sua experiência, a professora Maria Elza se esmerou em elaborar o vivido, compartilhando emoções, sofrimentos, angústias, bem como alegrias e conquistas realizadas ao longo de quase quatro décadas de experiência profissional. Neste processo, Maria Elza “[...] torna-se sujeito de seus próprios atos, reconfigurando seu papel singular na totalidade social em que está inserido” (JANOTTI e ROSA 1993, p. 13).

Finalmente, dentre as questões apresentadas até aqui relacionadas à história dos CAs no Brasil, particularmente no CA/UFSC, saltam à vista os equívocos e ambiguidades presentes nas concepções a respeito das finalidades fundantes deste tipo de escola, a saber: *campo de experimentação pedagógica* e *campo de estágio*. Além disso, tais fragilidades repercutem de modo significativo nas atividades de *ensinar e aprender*, bem como nas relações de trabalho e no modo da organização pedagógica, com destaque para o que se entende sobre o respeito à criança e a infância na escola.

CAPÍTULO IV

O CA/UFSC COMO CAMPO *PRIVILEGIADO* DO ESTÁGIO DOCENTE: LIMITES E POSSIBILIDADES

Eu gostaria de uma escola onde a criança não tivesse que saltar as alegrias da infância, apressando-se, em fatos e pensamentos, rumo à idade adulta, mas onde pudesse apreciar em sua especificidade os diferentes momentos de suas idades.

(Georges Snyders)

Considerando a precariedade das dimensões política e pedagógica presentes na formação e prática dos/as professores/as, em especial dos anos iniciais, intenta-se neste capítulo analisar os limites e possibilidades do Colégio de Aplicação se apresentar como campo privilegiado de estágio e de formação docente.

A história dos CAs apresentada nos capítulos anteriores mostra-se repleta de ambiguidades e conflitos e, em especial a história do primário do CA/UFSC parece indicar que esta escola carece se rever com relação a ser campo de formação docente conforme determinam seus princípios fundantes.

A fala da Professora Elza em defesa dos tais *projetos diferenciados* é esclarecedora⁸¹:

O Colégio de Aplicação deveria ter uma proposta definida. Dizemos que é uma escola experimental, que serve de campo de estágio para atender às diferentes licenciaturas. Seria extremamente importante que esses alunos, principalmente os da Pedagogia, pudessem observar na prática as propostas diferenciadas dentro da escola. Por que não podemos trabalhar utilizando concepções teóricas diferentes? Por que não podemos, encaminhando e realizando intervenções junto aos alunos de forma diferenciada, continuar

⁸¹ Para recordar: os anos iniciais do Colégio de Aplicação apresentaram-se estruturados e organizados por turmas e projetos institucionais: “turmas A”, Projeto intitulado *Um caminho diferente para aprender a ler e escrever*; “turmas B”, não há um projeto aprovado em Colegiado, e “turmas C”, Projeto intitulado *Uma proposta a partir dos Projetos de Trabalho*.

*nos respeitando e felizes por estarmos atendendo aos objetivos da escola? Por que não viver a riqueza da diferença? Evidentemente, existem razões para que nem todos pensem e desejem que seja assim (informação verbal) [grifo meu]*⁸².

Sua fala inicia com uma afirmação que merece ser analisada, *o Colégio de Aplicação deveria ter uma proposta definida*, isto significa que não há uma proposta, um projeto de escola? Em certa medida tal afirmação é incorreta, pois o CA/UFSC possui um Projeto Político Pedagógico (PPP) discutido e elaborado durante dez anos e “construído democraticamente com a participação ativa de docentes, alunos, servidores e famílias” (UFSC, 2007). Tal documento afirma, assim como a professora Elza, que o CA/UFSC é:

[...] um colégio experimental, onde se desenvolvem práticas e se produzem conhecimentos em função da qualidade de ensino, pesquisa e extensão. O Colégio de Aplicação exerce também a função de campo de estágio supervisionado e de pesquisa [...]

Portanto, onde se localiza a tensão? Afinal, a fala da professora indica não haver nada de errado em conviver com *projetos diferenciados* dentro de uma mesma escola, mas por que nem todos concordam? Parece que a tensão volta-se para a dicotomia entre *campo de estágio* e *campo de experimentação pedagógica*, aspectos já abordados na história dos CAs, indicando uma ideia de escola que visa experimentar novas práticas pedagógicas, uma escola que, por definição, não está submetida a nenhuma prática pedagógica específica e, portanto está aberta a novidade do pensamento educacional.

Tal entendimento parece ter sido o motor para formulação dos tais *projetos diferenciados* e, por outro lado dificultou as relações com sua outra função, ser *campo de estágio*, pois estes projetos parecem não terem sido concebidos para atender esta função. A forma como os anos iniciais do CA/UFSC se organizaram nos seus trinta anos de existência,

⁸² Conforme testemunho oral da professora Maria Elza de Oliveira Lima no dia 6 de outubro de 2009.

desde a *Turma da Prontidão* até a atual organização estruturada por três *projetos diferenciados*, constrange e inibe o diálogo tanto interno como externo, pois, cada grupo fica fechado em suas práticas, constituindo um isolamento dentro do próprio isolamento.

Na realidade, esta pesquisa não localizou nenhum projeto de estágio sistemático, durante estes trinta anos, entre o curso de Pedagogia da UFSC e os anos iniciais. O que vem se caracterizando como campo de estágio são estágios esporádicos sem uma proposta objetivada para construção de uma parceria entre a escola e a universidade. Parece que nem o próprio CED (ao qual o CA/UFSC é diretamente vinculado) enxerga esta escola como campo privilegiado de estágio. Este, sem dúvida constitui-se um dos campos de tensão e conflito!

Considerando tais dificuldades, a orientadora desta pesquisa decide levar seu projeto de estágio para o CA/UFSC, buscando estabelecer uma relação de parceria com as professoras envolvidas no estágio e com a escola⁸³. Tal estágio é realizado no denominado Ciclo de Alfabetização (1º e 2º anos do EF9Anos), permitindo a esta pesquisa, que acompanhou o estágio, traçar um panorama mais aproximado, por dentro da sala de aula e pelo olhar das estudantes/estagiárias. Cabe destacar aqui, que tal projeto de estágio teve uma *experiência* breve mas intensa de um ano, deixando evidentes as dificuldades em se estabelecer um diálogo entre o CED e o CA/UFSC⁸⁴.

Apesar de ter participado da implantação do EF9Anos no CA/UFSC e, a princípio tê-la considerada banal e até sem importância, hoje, olhando retrospectivamente, percebo que a realidade é bem mais complexa do que eu poderia supor.

Neste sentido, as discussões no interior do Gepiee, sobre as relações entre Educação, Infância, Criança e Escola foram fundamentais, pois se a emergência da infância na escola ainda não se apresenta efetivamente, a implantação do EF9Anos, por meio do Parecer CNE/CEB Nº: 4/2008, orienta e denomina o “primeiro ano é agora parte integrante de um ciclo de três anos de duração, que poderíamos denominar de **ciclo da infância**”.

Neste sentido, para observar as mudanças ocorridas no âmbito da política educacional brasileira, com destaque para o EF9Anos e, ainda, nos tempos, espaços e formas de *participar, brincar e aprender*, organiza-se um roteiro de observação para as estudantes/ estagiárias

⁸³ As orientações deste projeto de estágio serão explicitadas ainda neste capítulo.

⁸⁴ A escolha do uso do gênero feminino a partir deste ponto se deve ao fato de todas as estudantes/estagiárias do grupo aqui pesquisado serem mulheres.

baseado em três pressupostos: direito à infância na escola; as orientações para implantação/implementação do EF9Anos e a estrutura atual dos anos iniciais do CA/UFSC representada por três *projetos diferenciados*.

Buscando o objetivo citado no início deste capítulo, analisar os limites e possibilidades do Colégio de Aplicação se apresentar como campo privilegiado de estágio e de um tipo de formação docente, intenta-se apresentar alguns indicadores e aspectos sobre o impacto provocado pelo EF9Anos, na sala de aula, com destaque para relações entre: ensino/aprendizagem; estudante/professora e criança/adulto, sendo estas observadas no interior do estágio docente do curso de Pedagogia da UFSC por meio das estudantes/estagiárias, sujeitos desta pesquisa.

4.1 UMA IMPLANTAÇÃO SEM PLANEJAMENTO

Conforme Capítulo I, o CA/UFSC não se diferenciou dos demais colégios, realizando a implantação sem absolutamente nenhum planejamento. Neste sentido, entende-se que algumas ações seriam fundamentais, principalmente por tratar-se de uma escola experimental e que poderia constituir-se em uma referência para as redes de escolas pública e privada: rever a finalidade formativa dos anos iniciais e redimensionar o currículo tendo em vista não apenas o primeiro ano, mas os nove anos de escolarização obrigatória; diagnosticar a demanda e planejar o atendimento a ela, considerando os aspectos físicos, materiais e pedagógicos e, principalmente, conceber e realizar um programa de formação para os/as professores/as envolvidos/as tendo como objetivo a apropriação de conceitos fundamentais, tais como: educação, sociedade, cultura, criança, infância e escola.

De acordo com o diretor, as adequações e discussões sobre a implantação foram previstas, mas estas não ocorreram, e o EF9Anos “[...] foi implantado por imposição da Pró-Reitoria de Graduação, em 2007, sem que uma discussão curricular, de infraestrutura, tivesse ocorrido, como previa o CA/UFSC”⁸⁵.

No final do ano de 2006, o CED designou uma comissão formada pela direção geral e pedagógica do CA/UFSC; duas professoras do Centro de Educação, representando a área Educação e Infância, e a direção do NDI, para discutirem a implantação do EF9Anos.

⁸⁵ Conforme resposta do questionário enviado aos diretores dos Colégios de Aplicação realizado como estudo exploratório nesta pesquisa.

Estranhamente, esta comissão não contava com a participação de professoras dos anos iniciais. Tal comissão teve vida curta, pois, após a segunda reunião, esta foi dissolvida por decisão da Reitoria, que determinou a implantação de tal política, a partir do ano letivo de 2007, independentemente das condições necessárias para tal.

Diante disto, decidiu-se abrir 20 vagas para uma turma de EF9Anos e 50 vagas para duas turmas do Ensino Fundamental de oito anos. Uma sala de aula foi reformada e recebeu mobiliário adequado para a faixa etária, e foi contratada uma professora substituta.

Sem planejamento nem orientações oficiais, o ano letivo de 2007 se iniciou com as professoras dos anos iniciais tentando adequar as ementas das áreas de conhecimento e os critérios de avaliação para receber as crianças do primeiro ano do EF9anos. A área de Artes (artes visuais, música e teatro) também participou desta tentativa, apresentando uma proposta para esta disciplina pautada nas três linguagens e com uma aula por semana de cada uma delas para esta turma⁸⁶.

Durante o ano, as discussões continuaram no setor dos anos iniciais, e algumas alterações foram realizadas como a organização de um instrumento de avaliação, além da opção de não promover as atividades de recuperação de estudos (como ocorre com as outras turmas dos anos iniciais) com as crianças do 1º ano. Tal instrumento contou com um parecer geral da turma elaborado pela professora e em seguida trouxe uma lista dos conhecimentos trabalhados no trimestre por cada disciplina (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Integração Social, Educação Física, Artes). Esses conhecimentos foram avaliados pelos seguintes critérios: *Domina/Realiza*; *Domina/Realiza com ajuda* e *Ainda precisamos trabalhar um pouco*. Além disso, as crianças não seriam reprovadas no 1º ano, mas nada disso está presente ainda no Regimento Escolar.

A partir de 2008, como determina a legislação, o CA/UFSC passou a abrir vagas somente para as crianças de seis anos, não abrindo mais vagas para o Ensino Fundamental de oito anos. Foram abertas três turmas, duas no período da tarde e uma pela manhã em função da insuficiência do espaço físico, uma vez que não foi realizada nenhuma ampliação. O que houve foram adaptações, utilizando-se como salas de

⁸⁶ A disciplina de Artes no CA/UFSC contempla as três linguagens: Artes Visuais, Teatro e Música. Artes Visuais é oferecida na 1ª, 3ª, 5ª e 8ª séries; Teatro, na 4ª e 7ª séries; e Música, na 2ª e 6ª séries. Para o Ensino Médio, são oferecidas oficinas de todas as disciplinas para os estudantes escolherem.

aula para estas turmas dois espaços já existentes para uso dos/as professores/as e multimídia.

Nesse mesmo ano, a escola colocou em discussão o PPP, porém tais discussões ainda continuaram sem grandes alterações, constando apenas a nova organização dos anos/séries no CA/UFSC a partir da implantação do EF9Anos.

No ano de 2009, finalmente iniciou-se a reforma no espaço físico, por conta das exigências de adequação à acessibilidade das crianças com necessidades educacionais especiais. Esta reforma acabou por viabilizar a construção de novas salas, além de melhorar as condições das salas já existentes, permitindo o funcionamento de todas as turmas do primeiro ano no período vespertino. Destaca-se também a construção de um refeitório, que proporcionará melhores condições de alimentação para todas as crianças que frequentam o Colégio, uma vez que estas, até o momento, se alimentavam sentadas no chão ou em pé, mostrando um desrespeito à observação dos direitos das crianças.

O ano de 2010 começou para as crianças do CA/UFSC num espaço físico bem mais adequado e organizado, e, apesar de a reforma ainda não estar totalmente concluída, tal espaço parece ensejar novas possibilidades. Para observar a existência (ou não) dessas possibilidades, utiliza-se a participação na disciplina *Prática de Ensino da Escola de Ensino Fundamental: Séries Iniciais* por meio da observação das estudantes/estagiárias.

4.2 O DIREITO A INFÂNCIA COMO PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A disciplina *Prática de Ensino da Escola de Ensino Fundamental: Séries Iniciais* tem sido concebida como processo de formação pedagógica específica e campo privilegiado da pesquisa *com a criança e sobre a infância na escola*⁸⁷. Exercitando o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão universitária, as professoras responsáveis por esta disciplina têm realizado diversas pesquisas relacionadas à formação universitária de professores/as. Em trabalho recente, apresentado no Encontro Nacional de Didática e a Prática de Ensino (ENDIPE 2010), as professoras Jucirema Quinteiro e Maria Isabel Batista Serrão apresentaram alguns princípios da formação

⁸⁷ Esta disciplina é ministrada por outras professoras da área Educação e Infância do MEN/UFSC. Os estágios são realizados em diferentes escolas, e o da professora Jucirema Quinteiro vem se realizando no CA/UFSC desde 2009.

docente, que de certa forma sintetizam as práticas por elas realizadas na referida disciplina. Nesse sentido, indicam que, “[...] para a aprendizagem da profissão docente são fundamentais, ao menos, dois exercícios: o *exercício da análise da realidade educacional* e o *exercício da prática docente*” [grifos das autoras] (QUINTEIRO e SERRÃO, 2010, p. 5).

Consideram também que, para que os estudantes possam se apropriar do objeto de sua atividade de aprendizagem, faz-se necessário que, apoiados nos exercícios acima citados, possam:

Analisar a realidade educacional com ênfase:

1. Nas relações existentes entre Estado, Sociedade e Educação;
2. No processo de constituição histórico-cultural dos sujeitos;
3. Nos elementos constitutivos das práticas e dos discursos produzidos no interior das referidas instituições;
4. Nas bases epistemológicas do conhecimento escolar;
5. Nos princípios teórico-metodológicos das atividades de ensino e de aprendizagem (QUINTEIRO e SERRÃO, 2010, p.6).

Como procedimentos didático-metodológicos, para realização do estágio indicam:

1. Primeiras aproximações com a escola para observação de atividades cotidianas, produção de registros decorrentes dessas observações, reflexão sobre o que foi observado, realizada por quem realizou as observações e em momentos coletivos com aqueles que acompanharam e ou orientaram as observações e com os próprios sujeitos das atividades observadas;
2. Definição de um problema a ser abordado e identificação das necessidades formativas identificadas pelas ações expostas acima, como base para a elaboração de um “projeto de ensino”;
3. Planejamento, desenvolvimento, avaliação e replanejamento das atividades de ensino sob a forma de um “projeto de ensino” produzido junto

às crianças, professores das escolas e professor universitário;

4. Sistematização escrita do que foi realizado para comunicação e divulgação das análises e sínteses acerca dos processos vividos, dos resultados obtidos e perspectivas. (QUINTEIRO e SERRÃO, 2010, p. 6).

A disciplina *Prática de Ensino da Escola de Ensino Fundamental: Séries Iniciais* sofreu alterações a partir de 2009, devido à elaboração de nova matriz curricular no curso de Pedagogia, mas as turmas envolvidas nesta pesquisa têm sua formação baseada no antigo currículo do referido curso⁸⁸.

Particularmente, o projeto de ensino/formação universitária, idealizado e realizado pela professora Jucirema Quinteiro, objetiva veicular os direitos sociais das crianças junto às próprias crianças, na escola, mediante estágio docente das estudantes do curso de Pedagogia da UFSC. Este estágio está pautado em atividades pedagógicas que valorizam e promovem a participação da criança seu no próprio processo formativo.

O objetivo é exercitar a docência por meio do “respeito à criança” no interior da escola, entendendo esta como um “lugar privilegiado da infância nos nossos tempos”. Neste sentido, a infância é compreendida como condição social de Ser criança que expressa o modo pelo qual as diferentes sociedades organizam a reprodução de suas condições materiais e não materiais de vida e de existência, com especial atenção aos aspectos relacionados à recente condição social e política conquistada por esta como “sujeito de direitos”. Pensar a formação humana a partir de uma lógica que supere uma visão temporal e linear permite

⁸⁸ A partir de 2009, o curso passou a ter uma nova matriz curricular, reafirmando a docência como base da formação. O projeto pedagógico do Curso se organiza em três eixos básicos: educação e infância, coordenação dos processos educativos e pesquisa. Tem como foco privilegiado a formação de professores/as para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, integrando num único percurso formativo as bases necessárias à atuação nas demais atividades pedagógicas das unidades e sistemas escolares. Assim, adequando-se às orientações das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, nessa nova matriz curricular foram extintas as habilitações anteriormente oferecidas. Entretanto, apenas para os alunos que ingressaram até 2008.2, o curso transcorre pelo currículo anterior, situação que deve permanecer até 2011. Fonte: www.ced.ufsc.br.

considerar a criança como um sujeito histórico e cultural, o que coloca em questão a ideia de infância como sinônimo de criança!

Sinteticamente, o objetivo é garantir as necessidades e direitos básicos da criança na escola: aprender, brincar e participar para desenvolver-se como ser humano em toda sua complexidade⁸⁹.

Cabe também destacar que o grupo de estudantes/estagiárias aqui pesquisadas participou, no início do semestre, de um Ciclo de Debates organizado pelas professoras responsáveis pela disciplina⁹⁰. Esta atividade, denominada “Ciclo de Debates sobre Infância, Criança e Escola”, objetivou fornecer para as estudantes/estagiárias “[...] os fundamentos teórico-metodológicos do exercício docente nos anos iniciais da escola de Ensino Fundamental; além de uma contextualização histórico-filosófica da infância e dos elementos constitutivos do ser criança”⁹¹.

Além desta atividade, considerada como a Unidade I do cronograma de atividades desta turma, o programa da disciplina ficou assim organizado: Unidade II – A formação do olhar sobre a infância na escola: quem é a criança que está no *aluno*? ; Unidade III – A formação de leitores, escritores e *atores sociais*; Unidade IV – O exercício docente: desenvolvimento e execução dos projetos de ensino na escola; e Unidade V – Avaliação, sistematização e comunicação dos resultados obtidos junto aos sujeitos envolvidos e interessados.

Um projeto de estágio baseado nos pressupostos apresentados pode orientar uma observação que busca além da aparência e também

⁸⁹ QUINTEIRO, Jucirema. Projeto de Ensino 2010.1: O direito à infância na escola.

⁹⁰ O Ciclo de Debates foi realizado ao longo das duas primeiras semanas do semestre com a seguinte programação:

Conferência – “Formação continuada de professores e saberes docentes”, Profa. convidada: Ruth Mercado (México).

Debate – “O direito à infância e o exercício docente”, profa. Jucirema Quinteiro.

Debate – “Atividade de ensino e atividade da criança”, profa. Maria Isabel Serrão.

Debate – “Narração de história na sala de aula”, profa. Gilka Girardello, local: Barca dos Livros.

Debate – “Ensino e jogo nos anos iniciais”, profa. Ilana Laterman.

Debate – “Cinema, criança e Mídia-Educação na escola”, profa. Mônica Fantin.

Debate – “O desenvolvimento estético na formação do professor”, Profa. Luciane Schindwein.

Ao final, as estudantes elaboraram individualmente uma síntese/avaliação sobre o Ciclo de

Debates, evidenciando as possíveis contribuições para a sua formação docente.

⁹¹ Tal atividade constitui-se na primeira unidade constante nos seis planos de ensino/estágio anos iniciais que compõe a 6ª fase do curso de Pedagogia da UFSC. QUINTEIRO, Jucirema. Projeto de Ensino 2010.1: O direito à infância na escola.

dirige o olhar para as práticas pedagógicas ocorridas na escola. A estudante/estagiária está colocada na sala de aula intencionalmente e com o olhar voltado para a *atividade de ensino*.

Entende-se aqui a *atividade de ensino* como um dos elementos definidores do contexto da sala de aula, pois vai definir de que forma as interações entre professor/criança, criança/criança e professor/objeto de conhecimento vão ocorrer. Serrão (2006, p. 126), ancorada nas pesquisas de Moura e Lanner Moura, aponta que a *atividade de ensino*:

[...] organiza-se por meio dos seguintes elementos básicos: intencionalidade do professor; explicitação de uma situação-problema; momentos de interações entre as crianças, o professor e as diferentes fontes, em busca de possíveis formas de resolução do problema apresentado; e momentos coletivos de síntese teórica das resoluções encontradas, sob a orientação histórica do conceito e da abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano.

Além disso, a orientação de um projeto de ensino pautado no direito à infância na escola “[...] implica, dentre outros aspectos, criar condições e mecanismos de participação para que a aprendizagem possa ocorrer por ações educativas organizadas intencionalmente para esse fim” (QUINTEIRO e SERRÃO, 2010, p. 5).

Dessa forma, as estudantes/estagiárias realizam este estágio, além de exercitarem a prática de ensino, focam sua atenção, na participação das crianças e adultos na ação pedagógica. Neste sentido, as estudantes têm a sensibilidade aguçada para perceber as repercussões das ações educativas *com os olhos de quem se encontra na condição de estudante*.

4.3 A OBSERVAÇÃO NA SALA DE AULA PELAS ESTUDANTES/ESTAGIARIAS

As sete estudantes/estagiárias que contribuíram nesta pesquisa são do sexo feminino. A predominância do sexo feminino entre os/as professores/as do Ensino Fundamental, particularmente nos anos iniciais, é um dado comprovado pelas pesquisas que analisam a situação do magistério no País⁹².

⁹² No que tange ao sexo do grupo, como é de conhecimento, a categoria dos professores é majoritariamente feminina (segundo a Pnad 2006, 83,1%, *versus* 16,9% do sexo masculino),

Todas as estudantes/estagiárias afirmam já ter tido experiências anteriores e atuais em escola como bolsistas, atuando como auxiliar de turma na Educação Infantil ou auxiliar de coordenação. Duas atuam no Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) em uma escola municipal de Florianópolis.

Sobre a importância de compreender a complexidade da realidade educacional, estas estudantes/estagiárias apresentam, para além da sua formação, suas experiências em escolas:

Através do Programa Bolsa-Permanência, atuei como bolsista por um ano no NDI, era bolsista de sala do berçário, as atividades que fazíamos para o grupo eram para o desenvolvimento motor, a professora nos deixava participar do planejamento nos mostrando que seria feito naquele dia e se concordávamos com o que estava sendo proposto. Foi um momento muito bom da minha vida, quando aprendi muita coisa (Sabrina).

Faço parte do Programa Institucional de Iniciação à Docência – Pibid, em uma escola municipal de Florianópolis. O trabalho que venho realizando é com um 2º ano do Ensino Fundamental e já acompanho essa turma desde o 1º ano. O objetivo dessa bolsa é exercitar a docência ainda em tempo de graduação. É um trabalho muito gratificante e de intenso aprendizado (Marta).

Trabalhei como bolsista "volante" no NDI, e atuei em vários grupos de 0 a 6 anos. Foi uma experiência interessante, pois pude trabalhar com crianças de várias idades, e em diferentes situações de ensino e aprendizagem,

apresentando algumas variações internas conforme o nível de ensino. É assim que a quase totalidade dos docentes na Educação Infantil (98%) é de mulheres, prosseguindo com uma taxa de 88,3% no Ensino Fundamental como um todo e atingindo aí 93% entre os professores de 1ª a 4ª séries com formação de nível superior. No ensino médio, por sua vez, são encontradas as maiores proporções de docentes do sexo masculino entre todas as demais modalidades da educação básica: 33%, versus 67% do feminino (GATTI e BARRETO, 2009, p. 24).

paralelamente à 1ª e 2ª fases da graduação em Pedagogia (Milena).

Atualmente trabalho no NDI – Núcleo de Desenvolvimento Infantil no período matutino. Minha função é auxiliar de sala. Desenvolvo muitas atividades com as professoras, mas o planejamento é elaborado apenas pela professora. Interajo com as crianças em todos os momentos: nas atividades, na hora do lanche, no parque. Neste semestre, não tenho uma turma fixa, sou volante, por isso sempre estou em salas diferentes. Graças a esta posição de volante, tenho a oportunidade de conhecer tantas crianças maravilhosas às quais amo muito e vou sempre levar comigo. Além de conhecer todas as crianças do NDI, tenho a oportunidade de conhecer e aprender a ação pedagógica de cada professor. Em todas as salas que auxilio, percebo que cada professora tem uma maneira para trabalhar e ensinar (Diana).

Em todas as falas, destaca-se a importância de observar a ação de um/a professor /a experiente junto às crianças, tal aspecto, acredita-se ser o *potencial* papel das professoras dos anos iniciais do CA/UFSC como campo privilegiado de estágio docente.

Apenas no depoimento da Sabrina aparece a participação no planejamento das atividades, mas, em todos os depoimentos, a importância da inserção na escola, como forma de estar diante de experiências de planejamento e realização de atividades, ainda como estudantes, parece contemplar um importante papel da universidade, que é lhes oportunizar situações de ensino e aprendizagem para o exercício da formação docente.

O estágio de Prática de Ensino acompanhado por esta pesquisa foi realizado em três turmas de 1º ano e em uma turma de 2º ano do CA/UFSC. Tais turmas compreendem o Ciclo Inicial de Alfabetização do EF9Anos.

As turmas de 1º ano contam com uma professora e uma auxiliar de turma, e as disciplinas de Artes Visuais (ART), Teatro (TEA), Música (MUS) e Educação Física (EF) têm professores/as destas áreas

do conhecimento⁹³. Já o 2º ano tem uma professora responsável pelas disciplinas de Língua Portuguesa (LP), Ciências Naturais (CIE) e Integração Social (ISO), e outra responsável pela Matemática (MTM)⁹⁴, além dos/as professores/as de Educação Física, Artes Visuais e Enriquecimento Pessoal (EP)⁹⁵.

O número de crianças por turma, bem como a divisão por gênero encontram-se descritos na tabela abaixo:

Tabela 7			
Número de crianças por turma e gênero			
Turma	Total	Meninos	Meninas
1º A	20	11	10
1º B	20	13	7
1º C	20	10	10
2 C	24 ⁹⁶	10	14

Os horários das turmas de 1º ano apresentados na Tabela 8 são um exemplo da organização desses grupos, os horários em branco são definidos pela professora de cada turma. Observando a tabela, percebe-se a intenção do CA/UFSC em organizar um novo currículo para essas turmas, contemplando, além da EF, as linguagens das artes (MUS, TEA e ART). Também se destaca o uso semanal da brinquedoteca, e, apesar de não constar na grade, as crianças frequentam a biblioteca quinzenalmente.

⁹³ A partir da Implantação do EF9Anos, ficou estabelecido no CA/UFSC que as turmas de 1º ano, além de terem menos estudantes que as outras turmas (20, ao invés de 25), também contariam com um auxiliar. Este auxiliar é um estudante de graduação, remunerado com uma bolsa paga pela Universidade. Em função de o curso de Pedagogia da UFSC funcionar no período vespertino (mesmo período de funcionamento do 1º ano), estes bolsistas são, em sua maioria, oriundos da Psicologia e dos diversos cursos de Licenciatura.

⁹⁴ Essa divisão se deve à proposta das “turmas C” do CA/UFSC (já discutida neste trabalho), que tem organizado o trabalho pedagógico com uma professora responsável pela disciplina de Matemática.

⁹⁵ A disciplina de Enriquecimento Pessoal é organizada pela Orientação Escolar juntamente com as professoras de cada turma. Este trabalho visa a aproximar a orientadora das crianças e trabalhar questões que sejam do interesse das crianças e das professoras com relação a comportamento, formas de organizar os estudos, organização dos Conselhos de Classe.

⁹⁶ Desde a Implantação do EF9Anos, o CA/UFSC oferece todos os anos 60 vagas para o 1º ano e 15 vagas para o 2º ano visando a atender 25 crianças por turma conforme consta em seu regimento. Em caso de turmas que tenham crianças com necessidades educativas especiais, estas ficam com uma vaga a menos.

Grade de horários 1º ano					
	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
1ª	EF	EF			
2ª	ART				
3ª	MUS				
4ª				EF	
5ª				TEA	BRIN

Quadro 5 – Grade de horários 1º ano

Já os horários do 2º ano parecem trazer uma estrutura mais rígida, talvez pelo fato de duas professoras dividirem as disciplinas principais. Apesar de a brinquedoteca não estar na grade, as estudantes/estagiárias relatam que a turma a frequenta uma vez por semana, e a biblioteca, quinzenalmente, como o 1º ano.

Grade de horários 2º ano C					
	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
1ª	POR	MTM	POR	MTM	CIE
2ª	POR	MTM	POR	MTM	CIE
3ª	EF	EF	EP	MTM	POR
4ª	ART	ISO	MTM	POR	POR
5ª	ART	ISO	MTM	POR	EF

Quadro 6 – Grade de horários 2º ano C

Dada esta breve descrição das turmas, parte-se para análise mais detalhada das condições físicas do CA/UFSC, através dos questionários respondidos pelas estudantes/estagiárias.

O espaço é muito bom da escola, mas acredito ser mal aproveitado, o parquinho deveria estar em melhor estado, a biblioteca é muito boa. Acredito que a brinquedoteca é o melhor lugar de brincadeira para as crianças (Sabrina).

Percebo que o espaço físico do Colégio de Aplicação não é apropriado para a realização de várias atividades. O pátio que as crianças têm para correr é limitado. O corredor das

séries iniciais quase sempre fica todo fechado (Diana).

Faltam espaços para atividades corporais, não só na educação física, que é realizada no mesmo pátio do recreio e da entrada (Milena).

A descrição do espaço físico do CA/UFSC realizada anteriormente neste trabalho parece não condizer com as opiniões das estudantes/estagiárias. Afinal, uma área física total de 26.500 m², com trilha, área verde, brinquedoteca, biblioteca, salas informatizadas e laboratórios, salas de dança, música e teatro, não parecem ser aspectos importantes a serem potencializadas na defesa do direito a infância na escola?

Considerando as pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas, em especial na história do currículo e das disciplinas escolares, o estudo do espaço e do tempo escolares como objetos históricos ganhou importância. Nem o espaço nem o tempo são estruturas neutras onde se desenrola o ensino, eles não só conformam a cultura das escolas, como também educam. Dessa forma, a arquitetura das escolas condiciona não só a configuração interna das escolas, mas também as relações que ali se desenvolvem, constituindo-se, assim, parte do currículo.

Baseando-se nos estudos da arquiteta Mayumi de Souza Lima, Pinto (2003, p. 60) defende,

[...] a importância da qualidade do espaço na educação das crianças, no sentido de proporcionar um lugar que, ao invés de *confinar* a infância no interior da escola, proporcione as condições mais favoráveis para o processo de desenvolvimento da criança. Partindo de reflexões sobre o desaparecimento, nos centros urbanos (em decorrência de uma expansão das cidades acompanhada pela especialização e fragmentação do espaço urbano através da ocupação especulativa) de espaços públicos de aprendizado coletivo onde antes as crianças podiam circular e brincar, esta arquiteta defende que na realidade brasileira o espaço escolar tem se tornado um candidato potencial a ocupar o lugar de convívio e produção de cultura entre as crianças.

Considerando também que a arquitetura escolar é suporte material e simbólico do ensino e que vai se realizando no significado que as crianças e todos que fazem parte da escola vão lhe atribuindo durante o uso desta arquitetura, faz-se importante destacar as condições físicas do CA/UFSC. De acordo com Gonçalves (1999, p.47-48):

Guardadas as especificidades, a educação e a arquitetura interagem e essa interação pode contribuir para que se avance no sentido de uma pedagogia crítica. A luta por uma escola pública de qualidade passa também pela necessidade de existirem espaços físicos de educação que integrem um conjunto de condições capazes de viabilizar esta possibilidade.

Analisando as falas das estudantes/stagiárias sobre o espaço físico do CA/UFSC, percebe-se que estas refletem um olhar pautado na tese de que o brincar é uma atividade humana da e, como tal, é a atividade em que elas constroem seu conhecimento. Dessa forma, o espaço do CA/UFSC, apesar de contar com boa estrutura, parece estar organizado somente pela lógica do adulto, privilegiando aspectos relacionados ao controle e à segurança em detrimento de espaços que levem em consideração todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo, etc.

Acho desnecessários os portões na entrada e saída do corredor dos anos iniciais, dá a ideia de “prisão” (Fernanda).

Observando mais esta fala sobre o espaço físico, percebe-se a fragilidade do projeto político pedagógico do CA/UFSC, que ainda não incorporou os pressupostos do direito à infância na escola, mas:

Se entendemos que a organização do tempo e do espaço escolares é construção humana que foi elaborada no decorrer da história e que, portanto, expressa as relações sociais que aí se estabelecem, podemos vislumbrar a possibilidade de mudanças na estrutura espaço-temporal das escolas de modo a se tornarem espaços que favoreçam o processo de desenvolvimento e a formação das crianças,

respeitando-as como sujeitos de direitos (PINTO, 2003, p. 59).

A organização do espaço da sala de aula também é um aspecto importante na composição do espaço da escola. Como já mencionado, o bloco onde se encontram os anos iniciais passa por uma reforma, ainda não finalizada. Todas as salas ganharam nova pintura, e o piso e o mobiliário (que está em péssimo estado) vêm sendo substituídos. As salas dos primeiros anos já têm móveis novos, diferentes das carteiras individuais presentes nas outras salas; elas têm mesas para quatro crianças.

As mesas são muito incômodas e ruins para as crianças trabalharem, tem uma mesa pequena para quatro crianças, quando elas têm que abrir o caderno, fica difícil trabalhar direito por falta de espaço (Daniela).

O espaço é pequeno para as crianças brincarem, são cinco mesas onde sentam quatro crianças, o que foi observado é que tem crianças que ficam de costas para o quadro. Além disso, as cadeiras são pequenas para algumas crianças. (Sabrina).

Observando as falas, parece que, na hora de adquirir o mobiliário para as turmas do 1º ano, a escola se pautou na organização das salas de Educação Infantil, com mesas coletivas e pequenas. Dessa forma, percebe-se que o mobiliário foi pensado para a *criança*, e o trabalho pedagógico está sendo organizado para o *aluno*, uma vez que os *problemas* indicados nas falas – *ficar de costas para o quadro, não caber o caderno* – denotam práticas comuns dos *alunos* do Ensino Fundamental.

A sala do 2º ano é do mesmo tamanho das salas do 1º ano, a diferença fica por conta das carteiras individuais e da organização das crianças em filas.

O espaço da sala não é muito grande, tem quatro armários de ferro coloridos aos fundos da sala (das professoras da tarde e da manhã), cortinas em tom bege com barra colorida em estampa floral, quadro de giz, carteiras e

cadeiras não reguláveis, estante com quatro prateleiras onde ficam diversos materiais e as canecas das crianças, um baú com tapetinhos, mesa e cadeira do professor. Na parede próxima ao quadro, há uma “chamada móvel” com os nomes das crianças, que podem ser retirados e reorganizados de acordo com o trabalho a ser realizado pela professora. Ao lado, um mural com um calendário e um cartaz com a organização dos alunos nas filas (Fernanda).

Ressalta-se que o documento de orientações para a implantação do EF9Anos produzido pelo MEC destaca a importância do espaço e dos materiais para o Ensino Fundamental como um todo:

[...] os espaços educativos, os materiais didáticos, o mobiliário e os equipamentos precisam ser repensados para atender às crianças com essa nova faixa etária no Ensino Fundamental, bem como à infância que já estava nessa etapa de ensino com oito anos de duração (MEC, 2006, p. 8) [grifo meu].

Na organização dos tempos e espaços da escola, o lanche e o recreio merecem um destaque especial. Assim como a maioria das escolas de Ensino Fundamental, o CA/UFSC reserva vinte minutos para o lanche e o recreio das crianças dos anos iniciais, e dividem este espaço/tempo as turmas do 1º ao 3º anos.

Apesar disso, observa-se pelas respostas do questionário, que as turmas do 1º ano têm realizado uma dinâmica diferente:

Todos os dias, as crianças saem 10 minutos antes do recreio para lancharem, porém só estão livres para brincar no pátio nos 20 minutos do recreio (Daniela).

O tempo é de 15 min. para o lanche em um espaço onde sentam no chão, e depois do lanche é o recreio, que também é de 15min (Sabrina).

Dez minutos antes do recreio, a professora libera a turma para ir fazer o lanche. Ela realiza este procedimento, pois as crianças são pequenas, e assim conseguem comer o lanche tranquilas, já que neste horário não tem tumulto devido ao sinal do recreio não ter batido. Ela os acompanha até a cantina, onde é servido o lanche, organiza uma fila da turma e vai passando o lanche um a um. Depois de entregar a todos, ela fica com eles alguns minutos, dando algumas orientações: não correr, para eles irem ao banheiro e tomar água antes de voltarem para sala, também frisa que depois do recreio ninguém vai sair da sala e dá outras recomendações... Depois de dar os recados, ela vai para a sala dos professores, geralmente os deixa quando o bate o sinal do recreio (Diana).

Observando as respostas, percebe-se que houve uma alteração no espaço/tempo reservado para o recreio e o lanche, passando de vinte para trinta minutos. Já para a turma do 2º ano, mantém-se o mesmo tempo destinado aos outros anos do EF:

O recreio se inicia às 15h40min e termina às 16h. Neste período de 20 minutos, as crianças devem lanchar, escovar os dentes e brincar. O recreio é bem curto, e o tempo para o brincar é bem restrito. As crianças fazem uso da quadra de cimento descoberta, das escadas e pátios, da cama elástica situada no pátio na frente da escola, do vasto espaço verde que rodeia a instituição e do parquinho (Marta).

Observando as falas, parece que, mesmo com o tempo estendido para as turmas de 1º ano, as crianças não têm totalmente garantido espaço e tempo para brincar, uma vez que têm que dividir este tempo com a ida ao banheiro, escovação de dentes e com o lanche.

O recreio é um espaço/tempo escolar que pode favorecer a ludicidade da criança, no qual o brincar livremente ou as brincadeiras (direcionadas ou não) proporcionadas através de um tempo e espaço

preparado com materiais adequados que favoreçam o brincar. Estes espaços/tempo devem conter elementos que contemplem as experiências sociais, motoras, que provoquem a curiosidade, os desafios, levando às descobertas, logo, um ambiente propício à aprendizagem.

Mas essa não parece ser a realidade das crianças do CA/UFSC, pois, além de o tempo ser curto, ele:

[...] ainda serve como instrumento de "ameaça", pois quando não se "comportam" em sala, as professoras ameaçam com a perda do horário do lanche. As crianças reclamam também que é muito curto o tempo do recreio e que quase não podem brincar (Marta).

Esta fala reflete uma triste realidade já destacada por Raquel Pinto (2003, p. 165) em sua pesquisa de mestrado: “[...] a condição social da criança na Escola ainda é muito precária, principalmente as condições para o brincar”.

Além disso, revela também as *penalidades* pelas quais as crianças estão expostas diariamente; de uma forma ou de outra, a criança é constantemente controlada, manipulada em nome da ordem, da disciplina. A sutileza com a qual as regras são colocadas para as crianças vão criando uma naturalização das forças opressoras, afinal não há mais a punição corporal, que parece chocar mais, essa punição foi substituída pela depreciação verbal, a indiferença, a exposição moral da criança. Segundo Foucault (2008), essa transformação da penalidade se deve a uma mudança de objetivo, visa-se a não mais atingir o corpo, mas, sim, o coração, o intelecto, a vontade, as disposições. Estas micropenalidades, como por exemplo, *ficar sem recreio*, impregnam as práticas pedagógicas:

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a

pequenas humilhações. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidor (FOUCAULT, 2008, p. 149).

Esse culto ao disciplinamento via normas e regras com as quais, por anos, as crianças aprendem a conviver, quase sempre sem entender as razões pelas quais são fundamentadas, acabam por incorporar uma condição de submissão.

Portanto, para defender a escola como lugar privilegiado da infância, é preciso repensar os espaços físicos e sua organização, os tempos escolares e suas *regras*, para que possamos permitir que as crianças se apropriem e vivenciem a escola como um lugar cheio de sentido, onde sua voz e vez não sejam vistas como ameaças à autoridade e à defesa da ordem estabelecida pelos adultos na escola.

Neste sentido, a infância deve ser compreendida como fenômeno histórico que tem um espaço e tempo próprios. Apesar dessa afirmação, percebe-se que a criança não tem ação e voz no mundo dos adultos. Quando sua ação é vista, pouco é valorizada, e quando sua voz é ouvida, não é levada a sério, em decorrência de uma visão limitada sobre desenvolvimento humano, que vê certas dependências como falta de maturidade e incompetência.

Essa visão de uma suposta incompetência da criança tem dificultado seu reconhecimento em um grupo social com direitos. E, mais do que isso, sem esse espaço para exercer sua capacidade de comunicação, não é possível atingir um caminho para intervenção social e educativa com as crianças, que as valorize como atores de sua própria trajetória.

A discussão sobre a participação das crianças em todos os níveis da sociedade e, em especial, na escola deve ser colocada como uma questão central das reflexões daqueles que pensam, pesquisam e trabalham com a infância. Pois

[...] o respeito à criança e, especialmente, o respeito ao direito à participação desta na escola está longe de ser uma realidade contemporânea mundial e nacional, já que a tomada de decisões

por parte dos estudantes, tanto no nível das políticas educacionais como no nível da organização pedagógica, não tem apoio explícito, e tampouco encontra-se contemplada na formação docente como na cultura da escola, seja no planejamento de ensino ou na prática pedagógica. (QUINTEIRO e CARVALHO 2007, p. 28).

Dessa forma, na escola, que se constitui como um dos principais espaços da infância, a realização plena dos direitos da criança encontra-se muito longe de se efetivar. Talvez por conta da ambivalência entre o direito à proteção e o direito à participação, uma vez que enxergamos a criança como dependente dos adultos e incapaz de, sozinha, assumir responsabilidades, bem como tomar decisões sobre as questões que afetam diretamente suas vidas.

A participação desejada é aquela que contribui para promover outras relações entre os adultos e as crianças. Outras, pois, trazem reflexões sobre as relações de poder envolvidas, gerando assim reações e ações das crianças diante do poder que é exercido sobre elas, o que, de alguma forma, influenciará as formas de poder que os adultos exercem.

Paro (2000), em seu “estudo de caso de cunho etnográfico”, apresenta uma rica descrição do “interior” da escola pública, permitindo-nos perceber as diferentes relações que aí se estabelecem. Pela descrição da distribuição do poder e da autoridade no interior da escola, podemos perceber o lugar atribuído à criança/aluno.

Em termos das pessoas e das funções que lhes correspondem, temos, no topo, a diretora, como autoridade máxima, secundada pela assistente de diretora, que a substitui no horário em que ela não se encontra na unidade escolar, assumindo também sua autoridade diante da escola; nos níveis intermediários, os professores, os funcionários do setor técnico-administrativo e os demais funcionários que, mais ou menos nesta ordem, detêm ainda uma grande autoridade sobre o nível inferior; finalmente, no degrau mais baixo, os alunos, a quem só cabe obedecer (PARO, 1996, p. 77).

Para superar estas relações, é preciso entender que a participação só tem valor se tiver algum sentido para as próprias crianças. Por isso,

ressalta-se que a escola deve ser um espaço privilegiado de participação, por constituir-se em um lugar de aprendizagens e onde as crianças passam boa parte de suas vidas.

Assim, falar em participação da criança na escola hoje requer uma análise da criança concreta, portanto exige considerar a complexidade de sua ação, bem como suas representações como sujeito de direitos, que, ao se socializar, apropria-se do conhecimento e valores existentes, ao mesmo tempo em que também produz cultura (QUINTEIRO E CARVALHO, 2007, p. 35).

Mas simplesmente falar da participação, apenas no nível da reflexão teórica e da concepção de valores, não é suficiente para garantir que as crianças estejam realmente participando. É necessário incorporar a participação ao cotidiano, promovendo uma alteração nas relações sociais que envolvem a atividade pedagógica e, por consequência, na seleção dos currículos. O que transformaria essas relações em atividades compartilhadas.

Buscando captar as possibilidades de participação na ação pedagógica das crianças dos anos iniciais do CA/UFSC, as estudantes/estagiárias observaram com atenção as atividades planejadas e apresentadas pelas professoras, o desenvolvimento das atividades e a postura da professora na realização destas junto às crianças.

As observações realizadas sobre o planejamento das atividades estão sintetizadas no gráfico abaixo:

COMRELAÇÃO AO PLANEJAMENTO DA ATIVIDADE

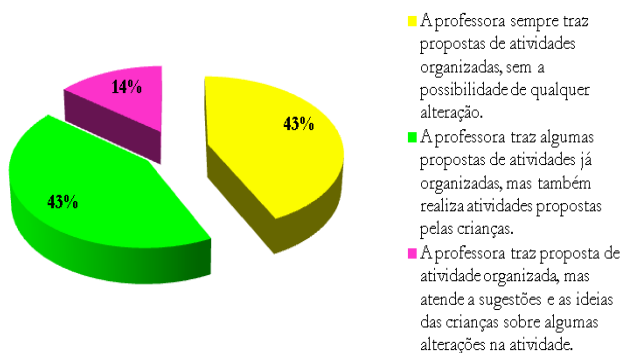


Gráfico 2 – Planejamento das atividades

Fonte: Questionários da pesquisa

O gráfico apresenta um empate entre uma prática pedagógica que considera as crianças e outra que não considera. Não é possível, com base apenas numa observação de duas semanas como a realizada no estágio, fazer uma análise aprofundada das possibilidades de participação das crianças, mas é possível levantar alguns indícios. Sacristán e Gómez (1998, p. 87) afirmam que:

A melhor maneira de envolver os alunos/as nas atividades de aprendizagem e partir de seus esquemas de pensamento e atuação é favorecer sua intervenção para determinar a estrutura, o conteúdo e a seqüência de atividades de aprendizagem. Como afirma Barnes (1976), adotar de antemão um absoluto controle sobre os conteúdos e sua seqüenciação conduz a uma forma de comunicação que implicitamente desvaloriza o conhecimento extraescolar dos alunos/as.

Portanto, para contemplar a participação e favorecer a intervenção da criança nas atividades de aprendizagem, é preciso que a professora possibilite essas intervenções através de um planejamento

que favoreça essa participação, mas não é o que parece ocorrer nos anos iniciais do CA/UFSC.

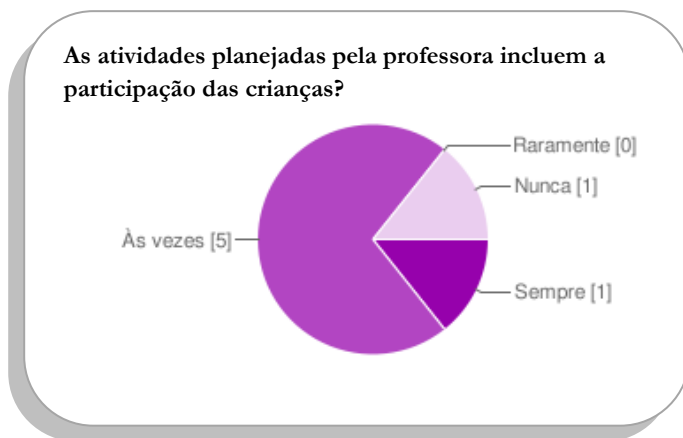


Gráfico 3 – Atividades planejadas incluem a participação das crianças.
Fonte: Questionários da pesquisa.

O gráfico acima sinaliza que as professoras poucas vezes organizam atividades que privilegiem a participação, além disso, outros dados do questionário revelam que as crianças só são ouvidas quando a professora as autoriza.

Sempre quando a professora dá a palavra, elas se expressam. Isto sempre acontece depois das atividades, ela pergunta as crianças: o que acharam, se gostaram da atividade, o que aprenderam, são nestes momentos que as crianças falam. Se elas abrem a boca em momentos que não são estes, ela reprime severamente (Diana) [grifo meu].

O gráfico 4 representa bem esta realidade:

As sugestões/manifestações das crianças acontecem com autorização da professora (a professora indica momentos de fala e intervenção)?

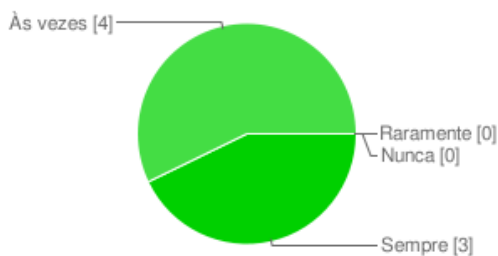


Gráfico 4 – Sugestões/manifestações das crianças.
Fonte: Questionário da pesquisa.

As possibilidades de participação das crianças observadas indicam tal como apontado por Quinteiro e Carvalho (2007, p. 35), que

[...] o verbo participar, tal qual na sociedade, parece não estar sendo conjugado de modo efetivo na escola, pois participar neste contexto parece ser o oposto de ficar parado. Participar limita-se a “mexer-se com bons modos” – levantar o dedo para perguntar, para ir ao banheiro, ir ao quadro, ajudar a professora, obedecer às regras etc. Nesse sentido, a escola escancara seu potencial de reprodutora da ideologia dominante quando imprime na cultura da escola a lei do “manda quem pode, obedece quem tem juízo”.

Mesmo nas atividades em que as crianças participam e são ouvidas, o que se destaca é uma participação relativa, já que as crianças propõem algo que vai apenas complementar a atividade planejada pela

professora, indicando assim a pouca abertura para a sair do que foi planejado.

Em uma das aulas observadas, a professora propôs a construção de um bilhete coletivo para informar aos pais sobre uma fotografia que eles fariam no dia seguinte. Todas as crianças deram sugestões, quando acontecia algum conflito sobre o que escrever, as próprias crianças resolviam entre si o que seria melhor. Nesta construção coletiva, a professora só escreveu realmente o que as crianças disseram, apenas ia orientando o pensamento delas para não perderem o foco (Fernanda).

Observando as falas e os espaços de participação das crianças no CA/UFSC, concorda-se com Sacristán e Gómez (1998, p. 87):

Nem o sistema escolar, nem o currículo, nem a organização da escola e da aula, nem a tradição profissional favorecem esta exigência de participação ativa do aluno/a na determinação real da vida explícita da aula. O professor/a encontra-se hoje em dia num dilema difícil de resolver. Encontra-se no meio do conflito entre sua responsabilidade de manter o controle sobre a ordem social e as relações na aula, assim como sobre a distribuição do conteúdo disciplinar e sua responsabilidade profissional de estimular a aprendizagem significativa e relevante de todos e cada um dos indivíduos do grupo da sala de aula. Nas circunstâncias que rodeiam e configuram a instituição escolar atual, este dilema se coloca praticamente indissolúvel para a maioria dos docentes da escola obrigatória.

Mas, apesar desta afirmação, se a escola é compreendida como uma instituição que foi produzida histórica e socialmente nas lutas e nas relações de poder e, portanto, também marcada pelas contradições que se estabelecem no interior da sociedade, pode-se vislumbrar que, se por um lado, a escola se caracteriza pela disciplinarização da criança, por

outro, nela é possível vislumbrar mudanças que a tornem um lugar onde as crianças sejam respeitadas nos seus direitos, inclusive os participar, brincar e aprender.

Considera-se que o brincar é a atividade fundamental da criança, e destacando a importância da brincadeira na constituição dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem, acredita-se ser necessário que se organizem nas atividades escolares tempos e espaços que favoreçam o lúdico. Não só reservados à hora do recreio, mas considerando todo o tempo passado pela criança na escola.

Para Vygotski (1998), o brincar é a atividade principal da criança, pois brincando a criança se apropria de modos de agir e de se relacionar com os outros, com os objetos e consigo mesma, mediado por signos culturais, desenvolvendo com isso os processos psicológicos superiores. Para o autor, entretanto, o brincar não deve ser definido unicamente como uma atividade que gera prazer à criança. Pelo contrário, deve-se compreender que o brincar se aprende e é uma atividade imprescindível à criança, uma necessidade que ela possui, até mesmo porque existem outras atividades que geram mais prazer para a criança, não esquecendo que algumas brincadeiras podem também gerar desprazer e frustração para ela, não cabendo o prazer servir de base para a definição do brincar.

Quando a importância da brincadeira na formação da criança centra-se na questão do prazer, o próprio significado social e histórico da brincadeira é secundarizado e torna-se desnecessário explicar a forma científica em que a brincadeira consiste, qual sua especificidade como atividade humana e por que ela é necessária ao desenvolvimento infantil (ARCE, 2004, p. 159).

Portanto, brincar na escola pode ser um elemento fundamental no processo de aprendizagem, mas observa-se que esta dimensão não tem sido considerada na escola (PINTO, 2003; SCHNEIDER, 2004), muito menos na sala de aula. Considerando tais aspectos, busca-se, através do olhar das estudantes/estagiárias, captar as possibilidades de brincar das crianças do CA/UFSC.

Quando perguntadas se as crianças brincam na escola, todas as estudantes/estagiárias responderam que sim, mas ao explicarem como e onde ocorre a brincadeira, percebe-se que esta se confina a tempos e espaços determinados pelas professoras.

Acredito que, quando as crianças querem brincar, elas conseguem brincar em qualquer lugar, mas, neste caso, elas brincam no pátio, na brinquedoteca, na cama elástica, na sala de aula, se possível [...] (Sara) [grifo meu].

O CA/UFSC, como já destacado anteriormente, conta com uma brinquedoteca, o Labrinca⁹⁷, espaço este aberto às crianças dos anos iniciais. Este espaço foi alvo de grandes polêmicas no Colégio, pois, inicialmente, as crianças de todas as turmas dos anos iniciais o frequentavam no horário das aulas, em parceria com o trabalho realizado na biblioteca. Metade das crianças ia à biblioteca, e metade ficava na brinquedoteca, trocando as turmas após uma aula. A partir de 2005, após diversas discussões, essa dinâmica foi alterada.

[...] a sistemática de organização dos tempos/espacos da brinquedoteca passou a ser questionada entre o final do ano de 2005 e início do ano de 2006, sob a alegação de que os alunos estavam ficando defasados na disciplina de língua portuguesa, não acompanhando a série seguinte. Assim, no ano de 2006 a ida à brinquedoteca passou a constar como atividade extracurricular, no contra-turno das atividades escolares, como uma oficina oferecida para as crianças e professores que a quisessem frequentar (BENEDET, 2007, p. 52).

É interessante observar que, apesar de a pesquisa de Benedet mostrar a mudança na sistemática da brinquedoteca, o que de fato

⁹⁷ O Laboratório de Brinquedos do Colégio de Aplicação (Labrinca), inaugurado em 2003, resulta de um projeto interdisciplinar envolvendo professores/as e acadêmicos dos cursos de Educação Física, Pedagogia, Psicologia, Arquitetura, Biblioteconomia, entre outros. Configura-se como uma brinquedoteca, pois, ao garantir o brincar, propicia a expressão e a experimentação de atividades lúdicas. Ele pretende ser um espaço de valorização da cultura infantil e considera o jogo, o brinquedo e a brincadeira como instrumentos de compreensão e de reelaboração da realidade pela criança. Crianças do Colégio de Aplicação e de outras escolas públicas (por meio do projeto “Venha Conhecer a UFSC”) frequentam esse espaço durante o período letivo. Já os estudantes universitários, estagiários de diversos cursos da UFSC, são responsáveis pela dinâmica do seu cotidiano. Eles recebem formação teórica e prática, visando a qualificar suas intervenções junto às atividades das crianças, fomentando também a prática da pesquisa, em especial no que se refere à intervenção metodologicamente orientada (PETERS, et al., 2009a).

aconteceu a partir de 2006, a ata da reunião do Colegiado do CA/UFSC que discutiu este assunto indica que nenhuma decisão foi tomada⁹⁸.

Benedet (2007), que em sua pesquisa entrevista pais, professores/as e crianças do CA/UFSC sobre os sentidos e significados atribuídos por estes à brinquedoteca, apresenta o quanto este espaço se contrapõe à lógica da escola, em que o/a professor/a ensina e a criança aprende:

A brinquedoteca propõe, então, uma lógica onde a criança tem a possibilidade de ensinar e o professor aprender. Abre para o sentido de escola como espaço de formação mútua, de alteridade. Dá voz à criança para que produza, através do brincar, discursos sobre si, sobre suas experiências, seus vividos, valorizando essa forma de comunicação, entendendo que durante a atividade de brincar a criança encontra-se em desenvolvimento/aprendizagem não de conteúdos curriculares, mas de formação enquanto sujeito humano, produto e produtor da cultura. Possibilita, por sua vez, ao professor um espaço de conhecer as crianças, encontrar-se com elas, dialogar com elas, colocar-se em um lugar onde pode aprender com a criança, permitindo-se escutar aquilo que elas têm a dizer, a ensinar de si e a mostrar sobre a forma como significam o mundo. Essa provocação à lógica dominante não é, entretanto, tão facilmente aceita no espaço escolar. Cabe lembrar que o horário da brinquedoteca, que no início do projeto era no período da aula, ou seja, durante as aulas de Língua Portuguesa, foi transferido para o contraturno, o que pode denotar o quanto a brinquedoteca, com suas características físicas e simbólicas, provoca e perturba a instituição escolar (BENEDET, 2007, p. 95).

Este *incômodo* causado pelo brincar e pela brinquedoteca na escola parece ter reaparecido com a entrada das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, uma vez que, para as crianças dos primeiros e segundos anos, a ida à brinquedoteca no horário de aula foi *liberado*.

⁹⁸ Conforme Ata da segunda reunião do Colégio de Aplicação da UFSC, no dia 6 de abril de 2005.

Ao promover o retorno da brinquedoteca ao turno de aulas, o grupo de professoras dos anos iniciais do CA/UFSC parece promover uma separação entre as *crianças* (de seis e sete anos) que agora compõem o EF9Anos e os *alunos* (a partir dos sete anos) que já estavam na escola. Dessa forma, expõe as ideias sobre infância, criança e escola; e os tempos e espaços que o brincar ocupam nesta escola, o que pode ser ilustrado pela fala de uma das estudantes/estagiárias:

Na brinquedoteca, as crianças brincam livremente, porém, a professora falou que vai fazer algumas atividades direcionadas (Daniela).

A fala de Daniela, que inicialmente indica a brinquedoteca como um espaço de brincar livre, parece ter seus dias contados, pois a “*professora falou que vai fazer algumas atividades direcionadas*”. Tais tentativas de didatização do brincar parece evidenciar as oposições entre as atividades sérias e produtivas, vinculadas ao mundo do trabalho (e, ao que parece, à escola), e as atividades não sérias, improdutivas, ligadas ao ócio/lazer. Posto isto, tem-se a ideia de que as atividades do brincar somente têm sentido na escola se forem transformadas em atividades sérias, planejadas e controladas pelas professoras.

Mas então, onde e como as crianças do CA/UFSC brincam?

Na sala de aula, as brincadeiras contam com um pequeno acervo de brinquedos que ficam guardados e, no horário de brincar, as crianças escolhem se os utilizam ou não (Milena).

A brincadeira só ocorre no recreio, na brinquedoteca, na educação física e na aula de artes. Todos se dão bem, interagem brincando de pega-pega, ser super-homem, ser vampiro e esconde-esconde (Diana) [grifo meu].

Observando as falas das estudantes/estagiárias, percebe-se que a escola não está organizada e muito menos preparada para exercitar essa necessidade e direito da criança: o brincar (ver Gráfico 5), mas mesmo assim, as crianças continuam brincando. Pinto (2003), em sua pesquisa,

ao trazer a fala das crianças sobre os espaços e tempos para brincar na escola, demonstra como elas buscam subterfúgios para garantir o tempo de brincar,

[...] quando procuram chegar mais cedo na escola, de modo que possam brincar antes do início das aulas e, enquanto permanecem nas salas, utilizam a ida ao banheiro como possibilidade de sair para poder conversar e brincar com os colegas, e aproveitam os trabalhos em grupos para brincar “escondido” da professora (PINTO, 2003, p. 162).

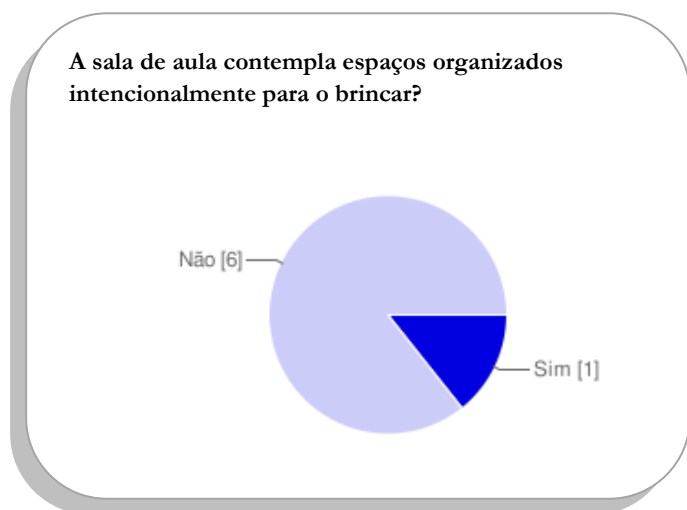


Gráfico 5 – Organização dos espaços para brincar em sala de aula.
Fonte: Questionário da pesquisa.

Voltando o olhar para as atividades realizadas na sala de aula, outra pergunta do questionário procurava captar que tipos de jogos e brincadeiras estão sendo eleitos e planejados pelas professoras dos anos iniciais. Para isso, as estudantes/estagiárias deveriam observar se os jogos e brincadeiras em sala são realizados apenas com a função de recurso didático ou não. As respostas foram bem divididas: em duas turmas do primeiro ano, o brincar não apresenta apenas a função de recurso didático, enquanto na outra turma de primeiro e no segundo ano o brincar está restrito a esta função.

As respostas parecem demonstrar que as professoras percebem a importância do brincar para as crianças dos anos iniciais, mas ao mesmo

tempo necessitam muitas vezes utilizá-lo com fins educativos para justificar sua presença. Neste sentido, há uma atitude contraditória das professoras, que acabam por transformar a brincadeira de modo que esta atenda às suas expectativas, da escola e até dos pais.

Peters (2009, p. 32), inspirada nas ideias de Brougère, analisa a pedagogização do lúdico:

Muitas vezes, para que se cumpra o papel pedagógico da brincadeira, professores a utilizam como um modo de cativar o aluno para se envolver em determinadas atividades, disfarçando sua real intenção de trabalhar determinados conteúdos. Com isso podem, por um lado, ao invés de investir no caráter lúdico do brincar, transformá-lo em uma atividade dirigida, didatizando-o. Ou, de outro, para evitar a perda do seu sentido lúdico, acabam não intervindo na brincadeira livre, o que pode implicar uma perspectiva espontaneísta de educação sem comprometimento com a promoção do desenvolvimento. Esta última postura advém da visão romântica acerca da infância, que sacraliza o brincar.

É importante destacar que defender o brincar na escola não significa retirar a importância do ensino e da aprendizagem. Brincar, certamente, deve fazer parte do projeto pedagógico da escola, uma vez que o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos (VYGOTSKY, 1987).

Portanto, a dificuldade das professoras do CA/UFSC em manter as características do brincar no planejamento e na escola está pautado numa concepção pedagógica que é inseparável de uma concepção de criança, de infância, de ensino e de aprendizagem. Tais concepções se refletem nas práticas observadas pelas estudantes/estagiárias.

De acordo com o documento *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (MEC, 2006, p. 59):

[...] é importante que o trabalho pedagógico com as crianças de seis anos de idade, nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, garanta o estudo articulado das Ciências Sociais, das Ciências Naturais, das Noções Lógico-Matemáticas e das Linguagens.

Os conteúdos programáticos das disciplinas dos anos iniciais do CA/UFSC trazem a seguinte organização: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Integração Social, Artes e Educação Física. Neste sentido, observa-se que as professoras mantêm a organização pautada em disciplinas, não em áreas do conhecimento.

As estudantes/estagiárias procuraram observar dois aspectos da articulação das diferentes áreas do conhecimento, primeiro, considerando as atividades planejadas pela professora da turma, responsável pelas disciplinas de ISO, CIE, MTM e LP (com exceção na turma do 2ª ano C, que tem uma professora responsável pela MTM, já explicado anteriormente), e também se a articulação entre as áreas acontece entre as disciplinas trabalhadas por diferentes professores/as (ART e EF). Para melhor analisar este aspecto, apresenta-se algumas respostas dos questionários.

Sim, há integração. Mas, não em todas, é mais nas aulas de Matemática que ela também trabalha um pouco de Português usando os enunciados das atividades (Daniela).

Sim, há integração. Percebo esta integração quando a professora consegue trabalhar com as letras e números ao mesmo tempo, a questão de localização no espaço físico, quando pede que os ajudantes do dia se dirijam até o Xerox ou quando durante a aula comenta-se o tempo que levaram para chegar até a escola, o porquê da demora, quando é dia ou noite, a música de boas vindas ao início da aula (Sara).

Sim, há integração. A professora trabalha muito com leitura de livros e muitas vezes nestas atividades ela trabalha quantidade,

alfabeto. As histórias muitas vezes falam de assuntos como: diferenças, família... (Sabrina).

As falas das estudantes/estagiárias revelam seu olhar sobre a articulação entre as áreas do conhecimento, articulação esta que parece muito frágil, pois parece ser apenas instrumental: leitura de enunciados e contagens. Não revelam um planejamento articulado, mas sim atividades planejadas com foco nas disciplinas, em especial POR e MTM, em que *se aproveita* para trabalhar com os conhecimentos de outras áreas.

No caso do 2º ano, a fragmentação do ensino fica mais evidente, e parece que o fato de a turma ter duas professoras (uma para MTM e outra para LP, CIE e ISO) tem dificultado a articulação das áreas do conhecimento e até da organização das rotinas da turma.

Não há uma integração entre as disciplinas de Português e Matemática. Foi possível perceber essa lacuna principalmente nas atividades rotineiras do grupo como no registro diário, calendário e pauta. Essas atividades devem ser práticas de ambas as professoras, no entanto, somente uma das professoras as executa com maior frequência. Outra questão é que a professora de Português também leciona as disciplinas de Integração Social e Ciências, mas não percebe ou não se dá conta da necessidade de integração destas. Isso foi possível notar quando, ao trabalhar temas como "quem sou eu?", "onde moro?", "com quem moro", não atentou para o fato de que, além do Português, poderia trabalhar as outras disciplinas. Seu olhar estava focado no Português [...](Marta).

O problema levantado por Marta com relação à professora “*não atentar para o fato de que, além do Português, poderia trabalhar as outras disciplinas*” merece aqui uma explicação mais completa, pois, na resposta deixada por Marta no formulário *on-line*, não aparecem todos os detalhes relatados oralmente à pesquisadora na hora que respondia o questionário.

Segundo Marta, no início da semana de observação, ela e sua parceira conversaram com a professora sobre os aspectos que seriam observados no estágio, e entre eles estaria a questão da articulação das diferentes áreas de ensino no planejamento e nas atividades das crianças. Nessa ocasião, a professora respondeu que não estava conseguindo articular as diferentes áreas, pois seu trabalho estava focado na Língua Portuguesa.

Durante o período de observação, Marta começou a perceber que as atividades trabalhadas pela professora priorizam os temas “*quem sou eu?*”, “*onde moro?*”, “*com quem moro*”, temas estes que, segundo ela, também estão nas Ciências Sociais e até nas Ciências Naturais. Por isso, o estranhamento de Marta com a fala da professora e sua prática: “*a professora não percebe ou não se dá conta da necessidade de integração*” mostra a dúvida em relação às escolhas e ao modo como a professora trabalha com as disciplinas.

Sobre este aspecto, Sacristán e Gómez (1998, p. 186) destacam:

[...] a integração de conteúdos não é algo já dado com que o ensino e os professores/as possam contar. É uma aspiração e exigência cujo fim é a formação geral, que deve facilitar desde a ordenação do currículo, desde a política do professorado, desde a coordenação do trabalho nas escolas e, especialmente, por meio do planejamento de materiais curriculares.

As disciplinas de EF e ART, ministradas por outras professoras em todas as turmas apontam também para a desarticulação entre as áreas do conhecimento nas atividades realizadas com as crianças.

Não percebi integração, apenas de forma sutil na aula de educação física, quando a professora trabalha com numerais [...] A professora regente não sabe o que as crianças trabalham nas outras atividades desenvolvidas, se ela não sabe o que acontece, obviamente não existe esta integração (Sara).

Não foi possível observar essa relação. Geralmente, nas aulas de educação física as

crianças praticam esporte ou momentos de brincadeira livres, mas nada articulado às demais áreas. (Marta).

Não percebi nada de integração em nenhum momento entre os professores [...] O que lembro e anotei no meu caderno foi uma fala da professora da turma dizendo para as crianças que iria perguntar para o professor de teatro se eles tinham se comportado (Diana).

A fala de Diana contempla mais um elemento importante para a análise. Apesar de não haver articulação entre as áreas do conhecimento para realização do planejamento, há *articulação* entre as professoras no que diz respeito à *disciplina*. Neste sentido, “[...] a prática de ensino reduz-se à *vigilância*. Não é mais necessário o recurso da força para obrigar o aluno a ser aplicado, é essencial que o aluno, como detento, saiba que é vigiado” (TRAGTENBERG, 2002, p. 14) [grifo do autor].

Novamente aqui, se recorre a Michel Foucault (2008), que, ao analisar a disciplina nas instituições de controle social, traz a escola de forma destacada, transcendendo a questões relativas ao conteúdo curricular, investigando a produção de uma individualidade moralizada. O poder oculto nas relações cotidianas controladas é visto pelo teórico como práticas produtoras de sujeição e exclusão. Foucault demonstra como o poder continua oprimindo corpos e mentes nas sociedades mediante um mecanismo muito próprio, que é a disciplina. A escola é analisada por ele como instituição onde o poder disciplinador se faz presente objetivando produzir indivíduos dóceis e eficientes.

Foucault argumenta que as escolas continuam, através do poder, moldando os corpos das crianças, favorecendo a individualização, o isolamento e a divisão infantil, o que coloca o/a professor/a como o centro de todo o processo. É ele quem impede que ocorram faltas e faz valer a sua autoridade. Neste sentido, o poder disciplinar tem como função maior “adestrar”; adestrar para se apoderar ainda mais dos gestos, gostos e modos de pensar dos sujeitos. É um poder “modesto” que funciona de forma calculada e permanente. “O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame (FOUCAULT, 2008, p. 143)”.

Ainda como forma de refletir sobre as sutis formas de controle das crianças observadas pelas estudantes/estagiárias, percebe-se, como destaca Kramer (2000), que a situação da infância na contemporaneidade é um dos grandes desafios da sociedade atual, uma vez que se vive o paradoxo de se ter uma grande produção teórica, de um lado e, do outro, ser clara a incapacidade dos profissionais da educação e das políticas sociais voltadas para a infância de lidar com as crianças.

A partir das observações das estudantes/estagiárias, percebe-se que, apesar de as professoras do CA/UFSC contarem com uma estrutura que permite espaços para reuniões e para pesquisa, estes não têm se convertido em possibilidades de discussão do trabalho pedagógico do coletivo de professoras.

Neste aspecto, há a dificuldade que os/as professores/as de ART e EF têm de participar das reuniões dos anos iniciais, uma vez que estes/as professores/as dão aula em todos os segmentos do CA/UFSC. Outro fator a se destacar se refere ao funcionamento dos anos iniciais, que se distribui nos períodos matutino e vespertino, o que por vezes dificulta reuniões e atividades com todo o grupo de professores/as.

É importante ressaltar que, na atual estrutura dos anos iniciais, em que as professoras se organizam em três grupos com propostas de trabalho diferenciadas, com espaços de reuniões garantidos, não têm conseguido articular todas as áreas do conhecimento no planejamento⁹⁹. Portanto, cabe questionar qual o papel de tais projetos na construção de uma escola voltada para a infância? Mais do que isto, como estes projetos podem contribuir para a formação docente na medida em que se encontram desarticulados tanto interna como externamente?

Outro desafio para o planejamento é considerar as crianças como sujeitos ativos que podem e devem participar, e intervir no que acontece ao seu redor, entendendo suas ações como a forma que elas utilizam para reelaboração e recriação do mundo. Neste sentido, em sua atividade de aprendiz, estão envolvidos processos interativos, em que a criança não apenas recebe, mas também cria e transforma sua realidade.

Dessa forma, a ação da criança na escola não pode ser entendida apenas como forma de avaliar seu desempenho ou de observar seu comportamento, mas como sua forma de ser e de estar no mundo. Nessa perspectiva, para conhecer a criança é necessário observar como esta

⁹⁹ Conforme já explicitado no Capítulo 2 desta pesquisa, as turmas A e C do CA/UFSC se articulam como grupos de pesquisa. As professoras destas turmas têm duas reuniões semanais para planejamento e pesquisa.

age e, mais do que isso, abrir para suas falas, produções, conquistas e interesses.

Conhecer as crianças é fundamental, pois, afinal, os planejamentos de atividades, de aula ou de projetos devem ter o objetivo de possibilitar a aprendizagem das crianças. Neste sentido, Nery destaca que,

O(a) professor(a) planeja seu curso, levando em conta o plano/projeto da escola e as crianças concretas de sua turma: seus conhecimentos, interesses, necessidades. Considera ainda as condições reais de seu trabalho, sua trajetória profissional, bem como os objetivos pedagógicos para os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2006, p.111).

Tal planejamento deve levar em conta que o elo central do processo de aprendizagem é a formação de conceitos, que estão organizados em duas categorias que se inter-relacionam: os conceitos espontâneos – construídos cotidianamente pela ação direta das crianças sobre a realidade experimentada e observada por elas – e os conceitos científicos – construídos em situações formais de ensino-aprendizagem. Desta forma, “[...] as apropriações dos conceitos espontâneos e dos conceitos científicos seguem, assim, direções diferentes, mas são processos intimamente interligados que exercem influências mútuas” (BRASIL, 2006, p. 62-63).

Portanto, ao planejar as atividades das crianças, o/a professor/a deve buscar que estas progressivamente desloquem os conceitos do plano da ação para o plano do pensamento. Assim, segundo Corsino, o planejamento articulado das áreas do conhecimento precisa

[...] contemplar inicialmente a ação, ou seja, a própria movimentação da criança e manipulação de objetos e materiais, aulas-passeio, estudos do meio, visitas, entrevistas, etc. Como ação e simbolização estão juntas, cabem também a leitura de histórias e poemas, a recepção de sons e imagens (músicas, filmes, documentários etc.) etc. Nesse processo, a criança vai tendo a oportunidade de experimentar, analisar, inferir, levantar hipóteses etc. A partir da ação, o

professor pode pensar em planos de representação e conseqüente tomada de consciência dessa ação, ou seja, propor que as crianças representem o que viram, sentiram, fizeram e depois falem sobre as suas representações, expliquem como chegaram a uma determinada solução etc. (BRASIL, 2006, p. 63-64).

Partindo dessas concepções, as estudantes/estagiárias observaram as atividades realizadas nas turmas do CA/UFSC e apresentaram no questionário a frequência com que as atividades ocorreram.

O questionário elaborado tem o objetivo de tentar captar dois aspectos do planejamento das professoras: as chamadas *rotinas* de cada turma e as atividades realizadas com mais frequência pelas crianças. Observar estes dois aspectos permite ter uma visão panorâmica das práticas pedagógicas das turmas observadas.

Para introduzir as discussões sobre as *rotinas* da turma, é importante esclarecer de que modo se entende as *rotinas* na escola de Ensino Fundamental. A palavra *rotina* aqui deve ser compreendida como a organização atividades de ensino e do trabalho pedagógico de forma sistemática e regular. Tais atividades, que acontecem com frequência (às vezes, diária) estão presentes, principalmente, nas ações de cuidado, organização e socialização. Como exemplos, podem-se destacar: a organização da *pauta* de atividades diárias, rodas de leitura ou conversa, *hora* do lanche, ida à brinquedoteca ou biblioteca, entre outras¹⁰⁰.

A denominação de *rotina* para estas atividades tem mais tradição na Educação Infantil, contando inclusive com uma pesquisa realizada por Maria Carmen Silveira Barbosa que apresenta a *rotina* nestas instituições como,

[...] um dos elementos integrantes das práticas pedagógicas e didáticas que são previamente pensadas, planejadas e reguladas com o objetivo de ordenar e operacionalizar o cotidiano da

¹⁰⁰ Durante meus 15 anos como professora dos anos iniciais a palavra rotina para indicar este tipo de atividade sempre foi utilizada. Destaca-se que o documento de orientações para a implantação do EF9Anos, também apresenta “as rotinas escolares como organizadoras das ações cotidianas e todo seu potencial de aprendizagem, não somente em relação à leitura, à escrita e aos conteúdos específicos das áreas curriculares, mas também no que diz respeito às relações interpessoais, aos valores, às normas, às atitudes e aos procedimentos” (BRASIL, 2006, p.121).

instituição e constituir a subjetividade de seus integrantes. Tais objetivos estão bem determinados, apesar de nem sempre estarem explícitos (BARBOSA, 2000, p. 45).

No caso das *rotinas* observadas no CA/UFSC pelas estudantes/estagiárias, algumas são comuns em todas as turmas. A organização de uma pauta de atividades do dia é uma prática realizada em todas as turmas, o que poderia revelar um planejamento compartilhado com as crianças, revelando o potencial de aprendizagem das *rotinas*. Mas, esta pauta normalmente é feita pela professora, sem a participação das crianças, à exceção de uma turma, parecendo consistir-se como uma atividade mecânica, em que a professora apenas informa o que será feito no dia, sem espaço para intervenções.

Até mesmo na turma em que as crianças participam da organização da pauta, essa participação é relativa, pois consiste em colar num quadro tiras de cartolina previamente escritas pela professora, com os itens da pauta. Neste sentido, acredita-se que a *rotina* não se apresenta com a compreensão afirmada nesta pesquisa, mas sim se aproxima de práticas que

[...] fizeram parte do processo de organização de todas as instituições modernas, como as escolas, as fábricas e outras. Todas elas apresentavam em sua configuração um processo de controle dos sujeitos, de esquadrinhação dos tempos, de distribuição nos espaços, de hierarquias por saberes especializados e de desenvolvimento de processos de homogeneização (BARBOSA, 2000, p. 102).

Outro aspecto que merece ser destacado é que apesar de as crianças dos primeiros anos sentarem em mesas de quatro e as do segundo ano sentarem em duplas, a maioria das atividades propostas pelas professoras são para serem feitas individualmente, o que não impede as trocas *informais* entre as crianças.

O caderno pautado é usado praticamente todos os dias, seja para registrar a pauta (cópia feita pelas crianças), seja para a execução de atividades preparadas pela professora. Outra constante é uso de folhas A4 com atividades preparadas pela professora de diversos tipos como:

desenhos para colorir, caça-palavras, cruzadinhas, entre outras. O livro didático também é usado pelo menos uma vez por semana.

O caderno e a folha A4 parecem constituir-se com os principais suportes para os registros das crianças, pois a frequência de uso de outros suportes como papéis de diferentes tamanhos, cartolina, tecidos ou telas é rara.

Os jogos pedagógicos como alfabetos móveis, dominó de letras ou números, memória e bingo também aparecem como atividades constantes em todas as turmas. Estes são utilizados mais de uma vez por semana e fazem parte do acervo de jogos presentes em todas as salas.

A maior parte das atividades é realizada na sala de aula, e o espaço externo da escola parece ser pouco utilizado durante as aulas, ficando seu uso restrito aos horários de entrada, saída e recreio.

Além das atividades até aqui apresentadas, destacam-se também aquelas mais ligadas diretamente à apropriação da escrita. A organização dos trabalhos que envolvem escrita e leitura talvez se constituam como o que mais tem gerado discussões entre os/as professores/as e pesquisadores/as. A discussão não é nova, uma vez que nem no âmbito da Educação Infantil há entendimento sobre a alfabetização da criança, e, em geral, a formalização deste processo tem sido função das séries iniciais. Mas, apesar disso, no interior das escolas de Educação Infantil, percebe-se que o contato com o mundo letrado se intensifica para a criança.

Como prova da importância desta temática, o segundo material de orientações para a implantação do EF9Anos produzido pelo MEC: “A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos”, organizado por pesquisadoras da Universidade Federal de Minas Gerais, trata especificamente da alfabetização e do letramento. Tal documento apresenta importantes contribuições para a formação dos/as professores/as dos anos iniciais, mas poderia ter sido elaborado sem a focalização na *criança de seis anos*, como já destacado anteriormente nesta pesquisa.

De acordo com o documento, a discussão sobre alfabetizar ou não antes dos sete anos já está superada, mas ainda requer muita atenção, pois

[...] o desenvolvimento da linguagem escrita em crianças menores de sete anos pode e deve ser trabalhado por meio de estratégias de aprendizagem capazes de respeitar as características das crianças e seu direito de viver

plenamente esse momento da vida. Encontrar uma forma de ensinar capaz de respeitar o direito ao conhecimento e, ao mesmo tempo, a capacidade, o interesse e o desejo de cada um de aprender se constitui em um desafio da Pedagogia para qualquer nível de ensino ou área de conhecimento (MACIEL, et al., 2009, p. 22).

Sabe-se, baseado nos estudos de Vigotsky (1998), que a linguagem escrita se constitui a partir do sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, e esta última reflete signos de relações reais. Gradualmente, a intermediação realizada pela fala desaparece, e a linguagem escrita passa a ser um sistema de signos que simboliza diretamente a realidade e as relações entre elas.

Alguns pontos do desenvolvimento da pré-história da linguagem escrita são destacados pelo autor, entre eles, o desenho e o brinquedo de faz-de-conta. O desenho é uma linguagem gráfica, com base na linguagem oral, na qual as crianças desenham não somente o que veem, mas também o que conhecem. À medida que as crianças contam o que desenharam, lembram através do desenho de ações ou coisas que quiseram representar, começam a perceber que é possível desenhar a fala, e tal descoberta é fundamental para o desenvolvimento da linguagem escrita. Pode-se dizer que o desenvolvimento da linguagem escrita vai se organizando do deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras.

O brinquedo de faz-de-conta, por sua vez, oferece uma das mais importantes contribuições para o desenvolvimento da linguagem escrita, na medida em que as crianças descobrem que os objetos da brincadeira não só indicam as coisas que estão representando, mas que também podem ser substituídos, invertidos, inventados. Descobrir que na brincadeira os objetos assumem a função de símbolo é fundamental no processo de aquisição da linguagem escrita.

A partir dessas considerações, Vigotsky destaca a importância do significado da escrita para as crianças. Para que a escrita se desenvolva como uma nova linguagem, ela deve ser despertada na criança como uma necessidade, buscando incorporá-la a uma tarefa necessária e importante na vida da criança. Nesse sentido, também se referindo às pesquisas de Vigotsky, Maciel et al. (2009, p.19) indicam que

O autor se contrapõe claramente a um trabalho pedagógico no qual a escrita seja concebida

puramente como uma habilidade motora, mecânica, pois toma como pressuposto central o fato de que a escrita deve ser “relevante à vida”, deve ter significado para a criança e conclui: “*Só então poderemos estar certos de que se desenvolverá (a escrita) não como uma habilidade que se executa com as mãos e os dedos, mas como uma forma de linguagem realmente nova e complexa*” [grifo das autoras].

Observando as orientações do MEC, os estudos sobre a aquisição da linguagem escrita e as práticas observadas pelas estudantes/estagiárias nos anos iniciais do CA/UFSC, pode-se dizer que estas parecem oscilar entre as práticas ligadas historicamente à Educação Infantil e ao *velho* Ensino Fundamental.

Como já descrito nesta pesquisa, as crianças têm possibilidades de brincar na escola, principalmente na ida semanal à brinquedoteca e recreio, mas isto não garante que a brincadeira tenha sido considerada pelas professoras como fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

A importância da ação das crianças sobre os objetos, a organização do espaço físico da sala de aula de forma a permitir a interação com seus pares, parece não estar tendo a devida atenção, uma vez que as estudantes/estagiárias relatam que a maior parte das atividades planejadas é realizada com as crianças sentadas às suas mesas.

Por outro lado, as leituras feitas pela professora aparecem com frequência em todas as turmas e mais de uma vez por semana, independente da ida quinzenal à biblioteca. Além disso, as crianças têm à sua disposição nas salas livros e revistas para leitura e manuseio.

Já as brincadeiras envolvendo imitações e dramatizações por meio das quais as crianças reapresentam o que viveram, sentiram e aprenderam com o próprio corpo pouco são realizadas, assim como a manipulação de objetos como fantoches, bonecos, brinquedos, etc.

Atividades que envolvem desenhos, pinturas, colagens, modelagens aparecem com maior frequência, mas, de acordo com as estudantes/estagiárias, estas atividades são realizadas como complementos aos conteúdos das disciplinas, como por exemplo, desenhar depois de uma história, pintar desenhos xerocados, *desenho livre* quando terminam alguma atividade mais cedo que o grupo etc.

Dessa forma, resta às crianças a compreensão de que o desenho é uma linguagem menos importante do que a escrita, que só tem importância como suporte, e não como uma das diversas formas de conhecimento do mundo, mas, principalmente, não aprendem a valorizar o desenho como uma rica forma de expressão.

Borba e Goulart apontam para essa questão no texto “As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola”, que faz parte do documento de orientações sobre o EF9Anos produzido pelo MEC:

Muitas vezes, à medida que a criança avança nos anos escolares ou séries do Ensino Fundamental, vê reduzidas suas possibilidades de expressão, leitura e produção com diferentes linguagens. Privilegia-se nas escolas um tipo de linguagem, aquela vinculada aos usos escolares, ou seja, a que serve à reprodução dos conteúdos dos livros didáticos mediante sua transmissão, repetição e avaliação. Se antes a criança tinha possibilidades de utilizar outras linguagens para ler e dizer coisas sobre si e sobre o mundo, vê-se de repente cercada não apenas pelas amarras de uma única forma de se expressar, mas também pela unicidade e previsibilidade dos sentidos possíveis (BRASIL, 2006, p. 52).

Ainda destacando as formas e os espaços de expressão das crianças, os questionários trouxeram outro dado interessante: durante as duas semanas de observação, em uma turma do 1º ano e na do 2º ano foram realizadas atividades em que as crianças utilizaram a escrita espontânea para os registros. As atividades que envolveram a escrita, nas outras turmas, em geral foram cópias.

Diferente do que pense o senso comum, a realização da atividade cópia tem função importante no processo de apropriação da escrita, uma vez que, inicialmente, para a criança pequena, escrever é somente um meio de imitar um adulto, é um jogo, um brinquedo, e à medida que ela compreende o significado de registro escrito para além do ato em si, faz uma grande descoberta.

Um trabalho no primeiro ciclo dos anos iniciais que contemple variadas formas de registros é fundamental, mas também é necessário que se proporcione às crianças conhecer os aspectos notacionais da escrita. Neste aspecto, as observações indicam que as professoras do

CA/UFSC têm realizado com frequência atividades que possibilitam a criança compreender o funcionamento do alfabeto e memorizar as convenções letra-som.

Todas as salas têm cartazes com alfabetos nas paredes, aniversariante do mês, calendário e os numerais de 0 a 10. As professoras também fazem diariamente atividades utilizando os nomes das crianças (chamada, ajudante do dia, entre outras). Estas práticas permitem que as crianças enriqueçam seus conhecimentos sobre o funcionamento da língua escrita, fazendo consultas, comparando as letras, reconhecendo as letras do seu nome e dos colegas.

As estudantes/estagiárias observaram também a ação das professoras durante a realização das atividades, e, de acordo com os relatos, a maioria das professoras faz poucas intervenções durante a realização das atividades pelas crianças, esperando quase sempre que sejam solicitadas. A partir da observação, as estudantes/estagiárias questionaram as professoras sobre tal postura, que foi justificada por falas como: “*deixar os estudantes pensarem por si próprios, fazer a atividade do modo como sabem, fazer do jeito que acham certo, desenvolver o raciocínio de cada um*”.

Por trás destas falas, podem-se localizar as concepções de aprendizagem das professoras, que parecem compreender que a criança deve descobrir o mundo por sua atuação direta sobre ele, e que a “[...] educação deve orientar-se para os processos autônomos e espontâneos de desenvolvimento e aprendizagem”. Desta forma, seria “[...] inútil forçar o desenvolvimento mediante a instrução”, pois, “[...] cada vez que ensinamos algo à criança, impedimos que descubra por si mesma (Piaget)” (SACRISTÁN E GÓMEZ, 1998, p. 54).

A prática pedagógica observada pelas estudantes/estagiárias no interior da sala de aula, nos três *projetos diferenciados* em que se organizam os anos iniciais, não demonstrou *práticas diferenciadas*, evidenciando a frágil articulação interna de tais projetos, que apesar de se afirmarem com diferentes concepções parecem realizar práticas semelhantes.

Acredita-se que as observações e impressões aqui apresentadas se configuram como uma possibilidade de introduzir novas questões para que as professoras do CA/UFSC reflitam sobre sua prática, buscando superar a fragmentação *imposta* pelos *projetos diferenciados* e, que tem impedido as discussões importantes e necessárias para que esta escola possa se apresentar efetivamente como campo privilegiado de estágio e formação docente.

Neste aspecto, destaca-se a necessidade de debates e embates no interior dos anos iniciais que objetivem compreender a criança como sujeito humano de pouca idade e de infância como condição social de ser criança, pautadas no respeito as suas necessidades e aos seus direitos: participar, brincar e aprender.

Mais do que isto, deve-se buscar compreender os processos de implantação/implementação do EF9Anos no CA/UFSC, como uma oportunidade privilegiada para exercitar o direito a infância na escola, com toda complexidade que tal desafio exige.

Para finalizar, felizmente como a realidade é contraditória, não se constitui em idealismo ou outros “ismos” acreditar nas possibilidades de mudanças desta realidade mediante a revalorização das finalidades fundantes do CA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tudo que era guardado à chave permanecia novo por mais tempo, mas meu propósito não era conservar o novo, e sim renovar o velho.

(Walter Benjamin)

Quando esta pesquisa foi iniciada, não se podia imaginar tamanha complexidade!

Esta só foi se revelando na medida em que a história de criação dos CAs e em especial a história do CA/UFSC foram sendo contadas e desvendadas. Afinal, como compreender e valorizar a criação de uma escola, de caráter especial, cuja finalidade é a de se constituir em um campo de formação docente e experimentação pedagógica? Mais do que isto, diante da implantação do EF9Anos, como *renovar o velho*?

Buscando identificar e analisar alguns aspectos da implantação/implementação do EF9Anos no CA/UFSC, particularmente sobre a organização do trabalho pedagógico dos anos iniciais, esta dissertação traz vários elementos para pensar as relações entre o direito à infância na escola, a formação de professores/as e os Colégios de Aplicação, entretanto não esgota a temática, mas antes abre caminhos para outras pesquisas.

A realidade da implantação nos CAs brasileiros, observada através do estudo exploratório, não parece muito promissora, pois a maioria deles apresentou problemas muito parecidos com os das redes estaduais e municipais como: falta de professores/as, espaço físico e até de formação dos professores/as. Inclusive o CA/UFSC, que, além das dificuldades, parece repetir certa tradição na implantação de políticas públicas, de primeiro implantar para depois buscar as condições necessárias.

As dificuldades relacionadas aos aspectos físicos e materiais para a implantação no CA/UFSC, de certo modo estão praticamente resolvidas com as reformas no espaço físico e a contratação de professores/as efetivos/as. Mas, salta à vista a necessidade e urgência de se rever radicalmente a formação dos professores/as, principalmente em seus nos aspectos conceituais e de valores, utilizando a implantação/implementação do EF9Anos como uma oportunidade privilegiada para exercitar o direito a infância na escola, com toda complexidade que tal desafio exige. Principalmente considerando que esta escola pode (e deve?) ser campo privilegiado da formação de novos/as professores/as.

Esta revisão não se faz necessária apenas para a implementação do EF9Anos, mas para que se possa encarar de frente o *isolamento pedagógico e político* que parece marcar a história desta escola e, não só desta, pois tal isolamento tem sido verificado em todos os CAs, motivando inclusive uma matéria de capa da revista *Educação* publicada no mês de junho de 2010, quando se finalizava esta dissertação¹⁰¹. Neste sentido, é preciso que o coletivo de professores/as envolvidos neste processo pense nesta realidade politicamente:

Pensar politicamente é alguma coisa que não se aprende fora da prática. Se o professor pensa que sua tarefa é ensinar o ABC e ignora a pessoa de seus estudantes e as condições em que vivem, obviamente não vai aprender a pensar politicamente ou talvez vá agir politicamente em termos conservadores, prendendo a sociedade aos laços do passado, ao subterrâneo da cultura e da economia. (FERNANDES, 1986, p. 24).

Será que ainda é possível sonhar com a ideia de infância na escola, especialmente nesta escola de Aplicação? Os últimos resultados apresentados pelo IDEB e ENEM alçam esta escola para o patamar das melhores do país, indicando que o ABC está sendo ensinado, mas, será que é este o papel do CA/UFSC, a *excelência no ensino*? Claro que isto não é pouco e nem ruim, mas não pode e nem deve se constituir como único destino desta escola, afinal tal *excelência no ensino*, deve ser expandida para fora, por meio da formação de professores/as.

Falar do “coletivo de professores/as” dos anos iniciais do CA/UFSC é também uma questão problemática, uma vez que a presença de diferentes projetos, ao invés de ser uma inovação e provocar aprendizados e melhoria do trabalho pedagógico, tem gerado fragmentação e mais isolamento, além de contribuir com a precarização das relações e condições de trabalho, impedindo que todos os sujeitos envolvidos tenham oportunidades de exercitar a participação política e pedagógica na discussão destes projetos diferenciados, visando à formação das novas gerações, além da possibilidade de contribuir na formação universitária de professores/as.

Neste aspecto, para eleger o CA/UFSC como campo privilegiado para a formação docente, será necessário considerar seus limites e

¹⁰¹ Consultar Jareta (2010).

possibilidades a partir da sua história, constituição, contradições, conflitos, capacidades, e suas potencialidades humanas e materiais para se afirmar como tal. Mais do que isto, esta pesquisa conclui, entre outros aspectos, que tais escolas denominadas de Colégios de Aplicação, encontram-se isoladas e cada vez mais distantes das suas origens e finalidades, como campo de estágio e experimentação pedagógica, na medida em que os sujeitos aí envolvidos, não assumem a formação docente, como seu projeto de escola.

Novamente, afirma-se que as observações aqui apresentadas são uma possibilidade de introduzir questões para que os/as professores/as do CA/UFSC reflitam sobre sua prática e, mais do que isto, possam também produzir novos conhecimentos sobre os CAs, em especial o CA/UFSC, que, como já foi apontado, necessita de pesquisas mais aprofundadas.

É importante destacar que a implantação e implementação do EF9Anos no CA/UFSC, parece caminhar ainda timidamente no sentido de valorizar à infância e a criança, subsumidas no aluno do Ensino Fundamental, mas acredita-se que, a partir de estudos, discussões e tomadas de atitudes, a partir da chegada da *criança de seis anos*, há uma possibilidade de ampliar e complexificar as ideias e práticas.

Finalmente, é necessário explicar o título deste trabalho, que indica a *emergência da infância*, que por muitas vezes gerou dúvidas: será possível falar, neste contexto, da *emergência da infância* no CA/UFSC?

Considerando um dos sentidos da palavra *emergência*, que se associa à ideia de manifestar-se, mostrar-se, *emergir* seria um surgimento, criação, e neste sentido esta pesquisa parece indicar que este não é o caso, portanto seria necessário tirar o termo do título ou até transformá-lo em uma questão. Pode-se também associar *emergência* à ideia de uma situação limite, que merece ações urgentes, o que, no caso, caberia perfeitamente. Mas ainda há uma terceira forma de compreender este título, que se considera a mais adequada para introduzir este texto: tomar os dois sentidos como inseparáveis, pois, para falar da urgência da infância na escola, será necessário enxergar a infância na escola. Acredita-se ser este o grande desafio!

Eu sou otimista, acredito na contradição social. A mesma sociedade que cria o adesismo cria uma reação contra isso. O importante é procurar um nível de coerência entre pensar e fazer. Não é fácil. É um dos exercícios mais

difíceis que o homem tem diante de si, mas do qual não pode fugir. (Maurício Tragtenberg)

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOWICZ, A. Educação Infantil e a Escola Fundamental de 9 anos. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, 9 mar. 2009. Disponível em: <http://www.revistas.uepg.br>.

ALVIM, Maria Rosilene Barbosa; VALLADARES, Lúcia do Prado. Infância e sociedade no Brasil: uma análise da literatura. **Boletim Bibliográfico e Informativo de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: ANPOCS. n. 26, p. 3-43, 1988.

ANDRADE, Maria Clarete Borges de. **Cultura escolar no Ginásio de Aplicação/Universidade Federal de Santa Catarina na década de 1960**. 2009. 127 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis.

ANTUNES, K. M. **Dimensões políticas e pedagógicas da participação da criança na escola**: um estudo de tipo etnográfico. 2004. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis.

ARELARO, Lisete. O Ensino Fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação e Sociedade**, v. 26, p. 1039-1066, 2005. Disponível em: www.scielo.org.

ARELARO, Lisete. Fundef: uma avaliação preliminar dos dez anos de sua implantação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, 30º, 2007, Caxambu, MG. Disponível em: www.anped.org.br

ARAÚJO, Rita de Cássia Barros de Freitas. **Construindo sentidos para inclusão das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental**: um diálogo com os professores. 2008. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008. Disponível em: www.biblioteca.ufjf.br.

ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educ. Soc.**. 1999, vol.20, n.68, p. 143-162.

BARBOSA, Ivone Garcia. **Das políticas contraditórias de flexibilização e de centralização**: reflexões sobre a história e as políticas da Educação Infantil em Goiás. Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, 33 (2): 379-393, jul./dez. 2008.

BARBOSA, M, C. As crianças devem ingressar no Ensino Fundamental aos seis anos. **Revista Pátio Educação Infantil**, n. 1, abr/jul, 2003.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. O Projeto Político-Pedagógico nas escolas com ciclos. **Difusão de Ideias – FCC**, mar/2007. Disponível em www.fcc.org.br.

BARROS, Zilma Gomes Parente de. **Redefinição conceitual dos Colégios de Aplicação**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 1988.

BENEDET, Marina Corbetta. **Brinquedoteca na escola**: entre a institucionalização do brincar e a estetização do aprender. 2007. 116 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Florianópolis.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 8.529**, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/república.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 9.053**, de 12 de março de 1946. Decreta a criação de um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País. Rio de Janeiro, 1946.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Repensando as escolas de aplicação**. Brasília, 1993. (Cadernos da Educação Básica, Institucional, V). Disponível em: www.dominiopublico.gov.br.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br.

BRASIL. **Lei n. 10.172**, 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: www.mec.gov.br.

BRASIL. **Lei n. 11.114**, 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6o, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 maio 2005. Disponível em: www.mec.gov.br/seb.

BRASIL. **Lei n. 11.274**, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: www.mec.gov.br/seb.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de 9 anos**: orientações gerais. Brasília, 2004. Disponível: www.mec.gov.br/seb.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos**: 1º relatório do programa. Brasília, 2004a. Disponível: www.mec.gov.br/seb.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos**: 2º relatório do programa. Brasília, 2004b. Disponível: www.mec.gov.br/seb.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos**: 3º relatório do programa. Brasília, 2006a. Disponível: www.mec.gov.br/seb.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível: www.mec.gov.br/seb.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE n. 251/1962. Chagas. **Documenta**, n.11, p.59-65, 1963.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 292/1962.** Matérias pedagógicas para a Licenciatura. Relator: Valnir Chagas.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 252/69.** Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 24/2004.** Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Disponível em: www.mec.gov.br/cne

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 06/2005.** Reexamina o Parecer CNE/CEB 24/2004, que visa ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Disponível em: www.mec.gov.br/cne

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 18/2005.** Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Disponível em: www.mec.gov.br/cne.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 07/2007.** Reexame do Parecer CNE/CEB n° 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis n° 11.114/2005 e n° 11.274/2006, que se referem ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Disponível em: www.mec.gov.br/cne.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 04/2008.** Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei n.

11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Arts. 6º, 32 e 87 da Lei n. 9.394/1996. Disponível em: www.mec.gov.br/cne.

CAMPOS, Ernesto de Souza. Colégio de Aplicação. **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, vol.28, nº 67: jul/dez. 1957. Disponível em: www.inep.gov.br.

CAMPOS, Mariza Konradt de. **O Colégio de Aplicação da UFSC e a política de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**: entre o formal e o pedagógico. 2008. 170 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis.

CAMPOS, R. F.; CAMPOS, R.; ROCHA, E. A. C. Ensino Fundamental de Nove Anos: continuidade ou ruptura com as políticas de focalização no Ensino Fundamental?. In: CAMPOS, R.; SCHLICKMAN, M. S. P.; VASQUES, C. K. (org.). **Educação e Infância**: múltiplos olhares, outras leituras. Ijuí: Unijuí, 2009, v. , p. 197-216.

CAPUCHINHO, Alessandra de Oliveira. **Significados e sentidos produzidos pelo professor sobre o Ensino Fundamental de nove anos**. 2007. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: www.biblio.pucsp.br.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Questões sobre educação. In: GOULART, Cecília; SELLES, Sandra Escovedo; RUMMERT, Sonia Maria. **Dimensões e horizontes da Educação no Brasil**: ensaios em homenagem a Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Osmar Fávero. Niterói (RJ): Eduff, 2004 (mimeo).

CARNEIRO, Flávia Helena Pontes. **Caminhos da alfabetização em Minas Gerais**: um olhar etnográfico para o ciclo inicial de alfabetização. 2006. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: [www. http://servicos.capes.gov.br](http://servicos.capes.gov.br).

CARTA DO RIO DE JANEIRO PELA RENOVAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL. In: QUINTEIRO. Jucirema (org.). A realidade das

escolas nas grandes metrópoles. **Contemporaneidade e Educação**. IEC: Rio de Janeiro, ano III, n. 3, p. 7-13, mar.1998.

CARVALHO, Diana Carvalho de. **A relação entre psicologia e alfabetização sob a óptica dos professores**. São Paulo, SP, 2000. 214f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. O território do consenso e a demarcação do perigo: política e memória do debate educacional dos anos 30. In: FERREITAS, Marcos Cezar (org.). **Memória intelectual da educação brasileira**. Bragança Paulista: Edusf, 1999. p. 17-30.

CORREA, Bianca Cristina. **Crianças de seis anos no Ensino fundamental**: desafios à garantia de direitos. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, 30º, 2007, Caxambu, MG. Disponível em: www.anped.org.br

COSTA, Adriana da. **Escola sem fronteiras**: discutindo o processo de participação docente. 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis.

EVANGELISTA, Olinda. **Colégios de Aplicação na encruzilhada**. Florianópolis/SC. 1998. Mimeo.

EVANGELISTA, Olinda. **A formação universitária do professor**. Florianópolis: NUP; Cidade Futura, 2002.

EVANGELISTA, Olinda. Colégios de Aplicação na encruzilhada. In: COSTA, Fabiola Cirimbelli Burigo; BIANCHETTI, Lucídio; EVANGELISTA, Olinda. **Escola viva**: a construção do Projeto Político-Pedagógico do Colégio de Aplicação da UFSC. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2003. p.49-66.

FERNANDES, Florestan. A formação política do professor. In: CATANI, Denice Barbara. **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FERNANDES, Heloisa Rodrigues. Infância e modernidade: doença do olhar. In: GHIRALDELLI JR., Paulo (org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

FLACH, Simone de Fátima. O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.** 2009, vol.17, n.64, p. 495-520. Disponível em: www.scielo.br.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. **Experiência e o currículo da formação de professores: um estudo histórico no Colégio de Aplicação da Universidade do Brasil**. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Educação e Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.** 2003, vol.24, n.82, p. 93-130.

GARRIDO, Joan del Alcàzar i. As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate. **Revista Brasileira de História**, v. 13, n. 25/26, p. 33-54, São Paulo: Anpuh, 1993.

GATTI, Bernadete A., BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009. Disponível em: www.unesco.org.br.

GIMENO Sacristán, J.; GOMEZ, Pérez A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. , Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GIMENO Sacristán, Jose. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999. (Biblioteca Artmed: Educação, Teoria e Crítica).

GOMES, Joaquim B. Barbosa. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação; Unesco, 2005.

GONÇALVES, Rita de Cássia. A arquitetura escolar como materialidade do direito desigual à educação. **Ponto de Vista**, v. 1, n. 1, p. 47-57, julho/dezembro de 1999. Disponível em: www.periodicos.ufsc.br.

GORNI, Doralice Aparecida Paranzini. Ensino Fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo? **Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 15, p. 67-80, 2007. Disponível em: www.scielo.org.

GOULART, Cecília. Ensino Fundamental de nove anos: tempo de rever conceitos de infância, de ensino e aprendizagem e de escola. **Língua Escrita**, n.1, p. 75-83, 2007. Disponível em: www.ceale.fae.ufmg.br.

JANOTTI, Maria de Lourdes M.; ROSA, Zita de Paula. História oral: uma utopia? **Revista Brasileira de História**, v. 13, n. 25/26, p. 7-16, São Paulo: ANPUH, 1993.

JARETA, Gabriel. Abandono da inovação. **Revista Educação**, São Paulo, ano 13, n.158, p. 22-32, jun. 2010.

KEPLER, Selene Ribeiro. **A criança de 6 e 7 anos na primeira série**. Rio de Janeiro: CBPE, 1974. (Materiais para Experimentação).

KINPARA, M. M. **Colégio de Aplicação e a prática de ensino: questões atuais**. 1997. Dissertação de Mestrado/Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas.

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 135-146, jul/dez. 2000. Disponível em: www.periodicos.proped.pro.br.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é Fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. 13. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. **Testes ABC**: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da literatura e escrita. Brasília (DF): INEP, 2008. 202p. (Coleção Lourenço Filho, n. 9)

LOURO, G. L. A história (oral) da educação: algumas reflexões. **Em aberto**. Brasília, INEP, jul/set.1990, vol.9, n° 47. Disponível em: www.inep.gov.br.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; BAPTISTA, Mônica Correia e MONTEIRO, Sara Mourão (orgs.). **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009. Disponível: www.mec.gov.br/seb.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.** 2006, vol.27, n.94, pp. 47-69. Disponível em: www.scielo.br.

MIRANDA, Marília Gouvea de. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, Silvia T. Maurer; CODO, Wanderley. **Psicologia Social**: o homem em movimento. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MONARCHA, Carlos. **Lourenço Filho e a organização da Psicologia aplicada à educação**. São Paulo, 1922-1933. Brasília (DF): INEP, 2001. 48p. (Coleção Lourenço Filho, n.3)

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OEI. **Metas Educativas 2021**: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Madrid: 2008. Disponível em: <http://www.oelbrpt.org>.

OLIVEIRA, Delvana Lúcia de. **A ampliação do Ensino Fundamental de nove anos no Paraná**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. Ponta Grossa.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do Ensino Fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 661-690, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Perspectivas e dilemas da educação popular**. Rio de Janeiro (RJ): Graal, 1984.

PAIVA, Vanilda et al. Revolução educacional e contradições da massificação do ensino. **Revista Contemporaneidade e Educação**, Ano III, n. 3, p.44-99, mar. 1998.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. 2.ed. São Paulo: Xamã, 1996.

PATTO, M. H. S. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.65, p. 72-77, maio. 1988.

PAULO NETTO, José. O materialismo histórico como instrumento de análise das políticas sociais. In: NOGUEIRA, Francis G.; RIZZOTTO M. Lúcia F. **Estado e políticas sociais: Brasil-Paraná**. Cascavel: Edunioeste, 2003. p. 12-28.

PETERS, Leila Lira. Universidade Federal de Santa Catarina. **Brincar para quê?: Escola é lugar de aprender!** Estudo de caso de uma brinquedoteca no contexto escolar. 2009. 286 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Florianópolis.

PETERS, L. L. et al. **Labrinca: a brinquedoteca do CA-UFSC**. In: JORNADA BRASILEIRA DE BRINQUEDOTECAS UNIVERSITÁRIAS, I. Florianópolis, SC, 2009a. Disponível em: www.ca.ufsc.br/jornada.

PINTO, Maria Raquel Barreto. **A condição social do brincar na escola**: o ponto de vista da criança. 2003. 182 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis.

POPPOVIC, Ana Maria. Alfabetização: um problema interdisciplinar. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.2, p. 1-43, nov. 1971.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e escola**: uma relação marcada por preconceitos. 2000. 250f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart et al. (org.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. p.19-47.

QUINTEIRO, Jucirema. O direito à infância na escola: por uma educação contra a barbárie. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2004 (Coleção Em Foco).

QUINTEIRO, Jucirema e CARVALHO, Diana Carvalho de (org.). **Participar, brincar e aprender**: exercitando os direitos da criança na escola. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: Capes, 2007.

QUINTEIRO, Jucirema; SERRÃO, Maria Isabel Batista. **O direito à infância na escola e a participação na aprendizagem**: desafios para a formação docente. ENDIPE, XV, 2010 (mimeo).

QUINTEIRO, Jucirema; LOUREIRO, Carla Cristiane. O direito à infância na escola e o ensino fundamental de nove anos no Brasil: dilemas e perspectivas. In: **II Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias**: Perspectivas Metodológicas, Rio de Janeiro: UERJ, 2010. CD-ROOM.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos; WARDE, Mirian Jorge. O contexto histórico da inovação educacional no Brasil. In: GARCIA, Walter E.

(org). **Inovação educacional no Brasil**: dilemas e perspectivas. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 1995. p. 211-222.

ROHDEN, Maribel Manfrin. **A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos**: questões políticas e curriculares. 2006. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba. Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br>.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**: 1930–1973. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SAMPAIO, Maria das Mercês F. **Um gosto amargo de escola**: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar. São Paulo: IGLU, 2004.

SANTOS, L. L. de C. P.; VIEIRA, Livia M. F. Agora, seu filho entra mais cedo na escola: a criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos em Minas Gerais. **Educação e Sociedade**, v. 27, p. 775-796, 2006. Disponível em: www.scielo.org.

SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. In: **Navegando na história da educação brasileira**. Campinas: Unicamp/Fe. Histedbr, 2005. (Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil) Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html.

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Demerval et al. (org.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 11-57.

SENA, Guiomar Osorio de. **O Colégio de Aplicação no contexto das universidades brasileiras**. 1987. 133f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Centro Sócio-Econômico. Florianópolis.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. **Aprender a ensinar**: a aprendizagem do ensino no curso de Pedagogia sob enfoque histórico-cultural. São Paulo: Cortez, 2006.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

_____, Eneida Oto.; MORAES, Maria Célia Marcondes de.; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (O que você precisa saber sobre...).

SILVA, Antonia Almeida e SCAFF; Elisângela Alves da Silva. **O Ensino Fundamental de nove anos como política de integração social**: análises a partir de dois Estados brasileiros. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, 32º, 2009, Caxambu, MG. Disponível em: www.anped.org.br.

SILVA, Carmen Aide Hermes. **Análise da prática docente**: um estudo da dinâmica de modernização pedagógica. 1989. 190f Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Florianópolis.

SILVA, Rosângela Maria da. **A participação como pressuposto para a construção de uma escola democrática**: um estudo de caso. 2005. 256 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis.

SILVA, Rute da. **A implementação do Ensino Fundamental de nove anos e seus efeitos para a Educação Infantil**: um estudo em municípios catarinenses. 2009. 210 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis

SNYDERS, Geoges. **Pedagogia progressista**. Coimbra: Almedina, 1974 (Col. Semedina; 17).

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. **Alfabetização**. Brasília (DF): MEC/Inep/ Comped, 2000. 173p. (Série Estado do Conhecimento, n. 1)

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Demerval et al. (org.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 111-161.

_____, Rosa Fátima. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX** (Ensino Primário e Secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira, v. 2).

STROISCH, Sandra Regina Gonzaga. **Professora, posso falar?:** um estudo sobre a participação da criança na atividade de ensino. 2005. 184 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

TAKAHASHI, Fábio. 79 mil crianças de 6 anos são reprovadas. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 23 fev. 2010. Caderno Cotidiano. Disponível em: www.folha.com.br.

TOLENTINO, Maria Antonia Honório. **Educação continuada e trabalho docente no bloco inicial de alfabetização:** o caso de uma escola da rede pública do Distrito Federal. 2007. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: [www. http://servicos.capes.gov.br](http://servicos.capes.gov.br).

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros:** uma crítica ao pensamento de Althusser. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TRAGTENBERG, Maurício. Relações de poder na escola. In: ANDRADE, Dalila Oliveira; ROSAR, Maria de Fátima Felix (org.). **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, v., p. 13-18.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. **Os colégios de aplicação do Rio de Janeiro:** contando a história. Trabalho apresentado no X ENDIPE. Rio de Janeiro: CDROM, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Gabinete do Reitor. **Portaria nº ?/**, de 29 de outubro de 1976. Fixa normas para

regulamentar o ingresso de alunos na 5ª série do Colégio de Aplicação e dispõe sobre a forma de ingresso. Florianópolis, 1976.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Gabinete do Reitor. **Portaria nº 0493/GR**, de 12 de dezembro de 1978. Fixa o número de vagas na 5ª série do Colégio de Aplicação e dispõe sobre a forma de ingresso. Florianópolis, 1978.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Gabinete do Reitor. **Portaria nº 036/GR**, de 4 de fevereiro de 1980. Fixa o nº de vagas para as quatro primeiras séries do 1º Grau, e dá outras providências. Florianópolis, GR/UFSC, 1980.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 041/CEPE**, de 17 e novembro de 1988. Estabelece critérios para ingresso no Colégio de Aplicação. Florianópolis, 1988.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 013/CEPE**, de 19 de março de 1992. Dispõe sobre o ingresso no Colégio de Aplicação e revoga a Resolução 041/CEDE/88. Florianópolis, 1992.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Colégio de Aplicação. **Projeto**: “Um caminho diferente para aprender a ler e escrever”. Florianópolis, 1991.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Colégio de Aplicação. **Relatório do Projeto**: “Um caminho diferente para aprender a ler e escrever”, 1995. Florianópolis, 1995.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Colégio de Aplicação. **Projeto**: “Uma proposta a partir dos Projetos de Trabalho”. Florianópolis, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Colégio de Aplicação. **Projeto Político-Pedagógico**. Florianópolis, 2007

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

XAVIER, Libânia Nacif. **Para além do campo educacional**: um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). Bragança Paulista: Edusf, 2002.

**ANEXO A – QUESTIONÁRIO PARA OS DIRETORES DOS
COLÉGIOS DE APLICAÇÃO**

Caro Diretor(a),

Meu nome é Carla Cristiane Loureiro e sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Meu projeto de pesquisa pretende pesquisar o Ensino Fundamental de nove anos nos Colégios/Escolas de Aplicação das Universidades Federais.

Para um levantamento preliminar, que permitirá um melhor delineamento desta pesquisa, gostaria de obter algumas informações sobre a implantação do Ensino Fundamental de nove anos na sua unidade de ensino. Para tanto sua resposta às perguntas abaixo é de fundamental importância e desde já agradeço sua inestimável colaboração.

1. Nome completo _____
2. Qual o ano de criação da escola? _____
3. Quais níveis de ensino sua unidade atende?
() Educação Infantil
() Ensino Fundamental anos iniciais
() Ensino Fundamental anos finais
() Ensino Médio
4. O Ensino Fundamental de nove anos já foi implantado?
() Sim
() Não
5. Em caso positivo, em que ano iniciou? _____
6. Em caso negativo, qual a data para a implantação?

7. Considerando que a legislação prevê que as redes ou unidades de ensino devem planejar a oferta de vagas, adequar os espaços físicos e material pedagógico, observar a quantidade de professores e de profissionais de apoio, com formação adequada e plano de carreira, mas principalmente, devem reorganizar o Ensino Fundamental, tendo em vista não apenas o

primeiro ano, mas sim todos os seus nove anos. Você diria que sua unidade de ensino se preparou adequadamente para implantação do Ensino Fundamental de nove anos?

() Sim

() Não

8. Por quanto tempo? _____

Gratas

Mestranda Carla Cristiane Loureiro

Orientadora Prof. Dra. Jucirema Quinteiro

**ANEXO B – QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES
ESTAGIÁRIAS**

O EF9Anos no CA: o olhar do Estágio de Docência

Caras Estudantes/Estagiarias,

Primeiramente gostaria de agradecer a imensa colaboração de vocês com a pesquisa! Espero que responder as questões da pesquisa, proporcione momentos de reflexão que serão úteis no seu planejamento de sua prática. Nesse email segue o link para responder e enviar o questionário.

Abraços,

Carla Cristiane Loureiro

Professora dos anos iniciais – CA/UFSC

Mestranda PPGE/UFSC

Você está sendo convidado para participar da pesquisa O EF9ANOS NO CA/UFSC sob a responsabilidade das pesquisadoras Carla Cristiane Loureiro e Jucirema Quinteiro. Nesta pesquisa nós estamos buscando entender o impacto da Implantação do EF9Anos no CA/UFSC. Na sua participação você contribuirá através das resposta deste questionário. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. *Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido?

Sim

Não

1. IDENTIFICAÇÃO

a) Nome Completo

b) Já atua ou atuou em alguma escola (estágio, bolsa, etc)?

Sim

Não

c) Se atua ou atuou, fale um pouco do seu trabalho.

2. IDENTIFICAÇÃO DA TURMA QUE ESTÁ ATUANDO

a) Fale um pouco da sua impressão geral sobre escola (organização, espaço físico, biblioteca, tempo do recreio, espaços para o brincar, alimentação, refeitório, cozinha etc.)

b) Turma que está atuando (ano e letra).

c) Perfil geral da turma (número de crianças, quantos meninos e meninas; estudantes repetentes, número de adultos atuando na turma: bolsistas, professores. etc.).

d) Descreva, brevemente, a organização do espaço físico da sala de aula (posição das carteiras, mesa do professor, se sempre fica do mesmo jeito; decoração das paredes, que tipo de trabalhos vão para as paredes, são feitos pela professora ou crianças e outros detalhes que considerar importantes).

e) Faça outras observações que considerar pertinentes sobre a escola, professores ou da turma de crianças.

3. ASPECTOS E ELEMENTOS DO ENSINO

3.1 - Assinale a alternativa mais frequente em cada um dos itens (apenas uma em cada item):

a) Com relação ao planejamento da atividade: *Assinale apenas uma alternativa

A professora sempre traz propostas de atividades organizadas, sem a possibilidade de qualquer alteração.

A professora traz proposta de atividade organizada, mas atende a sugestões e as ideias das crianças sobre algumas alterações na atividade.

A professora traz algumas propostas de atividades já organizadas, mas também realiza atividades propostas pelas crianças.

Outro.

b) Com relação ao desenvolvimento da atividade: Assinale apenas uma alternativa

A professora informa o desenvolvimento da atividade (“regras”, “combinados”, como organizar sala, define parceiros, utiliza estratégias para ser ouvida), sem atender qualquer sugestão das crianças.

A professora informa sua proposta para o desenvolvimento da atividade (“regras”, “combinados”, como organizar sala, define parceiros etc.), ouve as sugestões das crianças, mas no final prevalece a sua organização.

A professora informa sua proposta para o desenvolvimento da atividade (regras, como organizar sala, define parceiros etc.), mas negocia e incorpora as ideias e sugestões das crianças.

Outro.

c) Com relação a postura da professora durante a atividade: Assinale apenas uma alternativa

A professora está presente na atividade, mas deixa as crianças resolverem sozinhas, não faz interferências individuais ou para o grupo.

A professora está presente na atividade, mas poucas vezes faz interferências individuais ou para o grupo.

A professora está presente na atividade, e sempre faz interferências individuais ou para o grupo.

Outro.

3.2 - Você percebeu alguma articulação entre os planejamentos dos professores das diferentes áreas do conhecimento (educação física, artes, música e teatro) com o professor responsável pela educação geral (Língua portuguesa, Matemática, Integração Social e Ciências)? *Assinale apenas uma alternativa.

Sim

Não

Descreva brevemente como você percebeu esta integração ou não integração.

3.3 - O professor responsável pela educação geral (Língua portuguesa, Matemática, Integração Social e Ciências) trabalha estas áreas do conhecimento de forma integrada? *Assinale apenas uma alternativa.

- Sim
- Não

Descreva brevemente como você percebeu esta integração ou não integração.

3.4. Rotinas da turma

Analise, usando os numerais de 0 a 5, a lista de atividades abaixo, observando ocorrência destas no período do seu estágio de observação. (0 = Não ocorreu/ 5 = Ocorreu todos os dias)

- a) Atividades realizadas individualmente pelas crianças.
- b) Atividades realizadas em duplas pelas crianças.
- c) Atividades realizadas em grupos pelas crianças.
- d) Leitura de livros pela professora para a turma.
- e) Uso de caderno pautado para registros diversos, execução de tarefas etc.
- f) Uso de jogos “pedagógicos” (alfabeto móvel, dominó de palavras, letras ou números, material dourado, etc.).
- g) Uso de diferentes suportes para registro (papéis de diferentes tamanhos, telas, papelão, tecido, etc.).
- h) Uso de folha (A4) com desenho para colorir.

i) Uso de folha (A4) preparada pela professora com/sem atividades para as crianças registrarem seus conhecimentos e outras expressões.

j) Uso de livro didático.

k) Uso de cópia do quadro.

l) Organização da pauta de atividades do dia SEM a participação das crianças.

m) Organização da pauta de atividades do dia COM participação das crianças.

n) “Hora” da brincadeira inclusive a denominada “Tempo Livre”.

o) Ida a biblioteca e tempo para contar, ler e ouvir histórias.

p) Ida a brinquedoteca.

q) Recreio e lanche juntos, com ou sem refeitório com mesas e cadeiras (20 min).

r) Lanche na sala ou outro espaço (antes do recreio) e Recreio (20 min.)

t) Atividade fora da sala (no espaço externo da escola).

u) Professora brincando com as crianças (em qualquer momento, na sala, no recreio, etc.).

v) Caso alguma atividade ocorra com frequência na sua turma e não apareceu na lista, por favor, liste abaixo. Use também os numerais de 0 a 5 para avaliar a frequência com que ocorreram as atividades listadas por você.

x) Descreva, brevemente, a organização da hora do lanche e recreio.

4. SOBRE AS POSSIBILIDADES DO BRINCAR NA ESCOLA

a) As crianças brincam na escola?

Sim

Não

b) Caso a resposta seja positiva, descreva como ocorre essa brincadeira (em que lugar, como, com quem).

c) As atividades planejadas pela professora no seu período de observação valorizam a infância, “a alegria na escola”?

Sim

Não

d) As atividades planejadas que contemplam jogos/brincadeiras SOMENTE tem a função de recurso didático (ex: bingo de letras ou números, forca, jogos de operações matemática, etc.).

Sim

Não

e) A sala de aula contempla espaços organizados intencionalmente para o brincar?

Sim

Não

f) Caso a resposta seja positiva, descreva brevemente estes espaços.

5. SOBRE AS POSSIBILIDADES DE PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

Como você avalia as possibilidades de participação das crianças na sala de aula.

a) A professora ouve e conversa com as crianças? *Assinale somente uma alternativa.

- Sempre
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

b) Há espaços para as crianças se manifestarem e se expressarem em sala de aula? Assinale somente uma alternativa.

- Sempre
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

c) As sugestões/manifestações e outras expressões das crianças são valorizadas pela professora. *Assinale somente uma alternativa.

- Sempre
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

d) As sugestões/manifestações das crianças acontecem com autorização da professora (a professora indica momentos de fala e intervenção)? Assinale somente uma alternativa.

- Sempre
- Às vezes
- Raramente

Nunca

e) As atividades planejadas pela professora incluem a participação das crianças? Assinale somente uma alternativa.

Sempre

Às vezes

Raramente

Nunca

f) Caso tenha observado alguma(s) situação(ões) de participação das crianças, descreva ao menos uma.

6. SOBRE AS POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS.

Abaixo segue uma lista com uma série de possibilidades de trabalhos e posturas que podem ser adotadas com as crianças dos anos iniciais. Analise, usando os numerais de 0 a 5, a lista abaixo, observando ocorrência destes no período do seu estágio de observação. (0 = Não ocorreu/ 5 = Ocorreu todos os dias)

a) Movimentação da criança pelo espaço da sala de aula para realização das atividades.

b) Manipulação de diferentes objetos e materiais, além do caderno.

c) Aulas-passeio, utilização de “estudos do meio” (mesmo que dentro do Colégio ou da Universidade).

d) “Leitura” e manuseio de livros e revistas.

e) Assistir filmes, documentários, desenhos, etc., articulados com os temas/projetos/interesses da turma.

f) Brincadeiras, imitações e dramatizações por meio das quais as crianças reapresentam o que viveram, sentiram e aprenderam com o próprio corpo.

g) Manipulação de objetos como fantoches, bonecos, brinquedos etc., por meio das quais as crianças reapresentam o que viveram, sentiram e aprenderam.

h) Desenhos, pinturas, colagens, modelagens que as crianças fazem para representar o que foi vivido, experimentado e aprenderam.

i) As crianças são chamadas a falar sobre o que fizeram, viram, sentiram.

j) As crianças são incentivadas a falar sobre o seu próprio pensamento, como chegaram a determinados resultados, que caminhos seguiram para tal.

k) As crianças são incentivadas a fazer uso de diferentes gêneros textuais (mesmo se levando em conta que a maioria/ou muitas ainda não escreve convencionalmente) e de diferentes formas de registrar as ações que viveram.

l) As crianças são estimuladas a utilizar a escrita espontânea nos seus registros.

m) As crianças são apresentadas aos usos e convenções dos sistemas notacionais que incluem a linguagem escrita – com seus diversos gêneros e tipos de textos.

n) As crianças são apresentadas outras notações como a linguagem matemática (números, gráficos, mapas, tabelas etc.).

o) Faça uma lista com outros trabalhos e posturas adotados com as crianças que não aparecem na lista. Use também os numerais de 0 a 5 para avaliar a frequência com que ocorreram.

7. SOBRE A SUA OBSERVAÇÃO

Destaque e comente sobre as situações onde os seus aprendizados, informações e formação foram demandados e “testados” durante o estágio de observação. Destaque limites e possibilidades de realização do estágio nesta escola.