



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**INSERÇÃO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS
NO ENSINO FUNDAMENTAL: DO CURRÍCULO
PRESCRITO AO CURRÍCULO EM AÇÃO EM UMA
ESCOLA DA REDE PRIVADA DE FLORIANÓPOLIS -
SC (2006-2013)**

CAROLINE BATTISTELLO CAVALHEIRO

FLORIANÓPOLIS, 2014

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CAROLINE BATTISTELLO CAVALHEIRO

**INSERÇÃO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS NO ENSINO
FUNDAMENTAL: DO CURRÍCULO PRESCRITO AO
CURRÍCULO EM AÇÃO EM UMA ESCOLA DA REDE PRIVADA
DE FLORIANÓPOLIS - SC (2006-2013)**

**FLORIANÓPOLIS – SC
2014**

CAROLINE BATTISTELLO CAVALHEIRO

**INSERÇÃO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS NO ENSINO
FUNDAMENTAL: DO CURRÍCULO PRESCRITO AO
CURRÍCULO EM AÇÃO EM UMA ESCOLA DA REDE PRIVADA
DE FLORIANÓPOLIS - SC (2006-2013)**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação – Área de Concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação.

Orientadora: Prof^a Dra. Gladys Mary Ghizoni Teive

**FLORIANÓPOLIS – SC
2014**

C376i Cavalheiro, Caroline Battistello

Inserção da criança de seis anos no ensino fundamental: do currículo prescrito ao currículo em ação em uma escola da rede privada de Florianópolis - SC (2006-2013)/ Caroline Battistello Cavalheiro. – 2014.

136 p. : Il. color. ; 21 cm

Orientadora: Prof. Dra. Gladys Mary Ghizoni Teive
Bibliografia: p. 125-131

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Mestrado em Educação, Florianópolis, 2014.

Ficha elaborada pela Biblioteca Central da UDESC


CAROLINE BATTISTELLO CAVALHEIRO

**INSERÇÃO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS NO ENSINO
FUNDAMENTAL: DO CURRÍCULO PRESCRITO AO
CURRÍCULO EM AÇÃO EM UMA ESCOLA DA REDE PRIVADA
DE FLORIANÓPOLIS - SC (2006-2013)**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação – Área de Concentração: Educação.

Banca Examinadora

Orientadora:

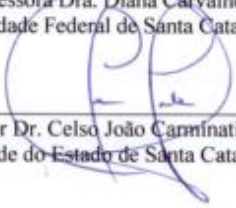


Professora Dra. Gladys Mary Ghizoni Teive
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membros:



Professora Dra. Diana Carvalho de Carvalho
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC



Professor Dr. Celso João Carminati
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Florianópolis, SC, 27/02/2014.

AGRADECIMENTOS

À todas crianças com quem pude partilhar a aventura de descobrir o mundo das letras, em especial ao Iago e à Layla, crianças de mundos tão diferentes, que me ensinaram muito sobre respeito e amor.

À Gersolina, minha amiga, mestre, pelos olhos dela aprendi a olhar para a pesquisa, a ter amor pelo ensino e me apaixonar pela alfabetização.

À minha amiga e parceira de chão de sala de aula, Marina, que me ajudou a crescer como professora na busca por uma educação mais humana e divertida.

À minha orientadora, Gladys. Escrevi esse projeto de pesquisa pensando nela como orientadora desde o princípio e ela generosamente acolheu meu sonho.

Aos meus colegas de percurso nesse mestrado, vivenciamos um momento muito especial da nossa formação enquanto educadores e pessoas, enfrentados desafio também pessoais. Meu muito obrigada, em especial, à Adriana, com quem dividi de forma intensa os últimos 2 anos.

À minha família, sem eles nada disso teria sido possível. Meus pais, Juarez e Maria, por sempre apoiarem a formação humana e intelectual em seus filhos. Meus irmãos, Rodrigo e Eduardo, os quais desempenham muito bem o papel de irmãos mais velhos, sendo meus exemplos.

Ao meu amor, parceiro, amigo, Luiz Ricardo. Muito obrigada por tornar meus dias mais leves e alegres com seu apoio incondicional.

À instituição escolar que abriu as portas para minha pesquisa, muito obrigada pela confiança.

Agradecer é uma forma de reconhecer o papel do outro em nossas vidas, por isso agradeço a todos que ajudam a fazer da minha estrada um lugar alegre de se caminhar...

Essencialmente, a pesquisa não é mais do que um estado mental [...] uma postura amável e receptiva às mudanças [...] A pesquisa é um esforço por tornar melhores as coisas e fazer com que o momento da mudança não nos pegue adormecidos. O pesquisador tem uma mente que resolve problemas, em contraste com a mente conformista. É a mente do amanhã, em vez da mente de ontem.

(SHAGOURY; MILLIER, 2000).

RESUMO

CAVALHEIRO, Caroline Battistello. **Inserção da criança de seis anos no ensino fundamental:** do currículo prescrito ao currículo em ação em um escola da rede privada de Florianópolis (2006 – 2013). 2014. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Área: História e Historiografia da Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em Educação, Florianópolis, 2014.

Alicerçada na teorização e análise curricular de Gimeno Sacristán (2000), esta pesquisa objetiva refletir sobre como uma prescrição curricular – a inserção da criança de seis anos no ensino fundamental brasileiro - foi apresentada aos professores, modelada no Projeto Político Pedagógico e posta em ação pelos professores de uma escola privada do município de Florianópolis, no período de 2006 a 2013. A escola pesquisada possui caráter confessional e atende a aproximadamente 500 estudantes do Ensino Fundamental e Médio. A pesquisa partiu da análise de dois documentos propostos pelo MEC: “Orientação para a Inclusão da criança de seis anos de idade” (MEC, 2007) e “A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos” (MEC, 2009), aqui entendidos como expressão operativa do currículo prescrito e dos projetos políticos pedagógicos da escola referentes aos anos de 2001, 2007 e 2013 e de sete cadernos de alunos do 1º ano com datas de 2008 a 2012. Especificamente com relação aos documentos precritivos e aos cadernos foi privilegiado a temática da alfabetização para realizar a análise. As investigação contou com entrevistas e com um questionário para a coleta de dados. As entrevistas foram realizadas com duas coordenadoras e com uma professora da instituição e o questionário foi realizado com uma ex-coordenadora. A partir dessas referências foi possível observar dois agentes responsáveis por levar orientação sobre o currículo prescrito para a instituição pesquisada: a Editora Positivo e o Sindicato das Escolas Particulares de Santa Catarina (SINEPE/SC). Sobre a forma pela qual a instituição se organizou para adaptar e adotar as prescrições oficiais, quando da inserção da criança de 06 anos no ensino fundamental, foram verificados indícios com três características centrais: busca por consultoria externa, utilização de referências da Educação Infantil e uma relativa presença dos professores no processo de elaboração do documento organizativo – PPP. A análise dos cadernos

escolares aponta para tarefas excessivamente focadas no ensino sistemático e mecânico das unidades da língua escrita, com pouca ênfase em atividades de produção e criação.

Palavras-chave: Ensino Fundamental de nove anos. Análise curricular. Modelo de J.G. Sacristán.

ABSTRACT

CAVALHEIRO, Caroline Battistello. Inclusion of six year old children in elementary school: from the prescribed curriculum to an in-action curriculum in a private school in the city of Florianopolis (2006-2013). 2014. 136 f . Dissertation (Masters in Education - Area: History and Historiography of Education) - Santa Catarina State University. Graduate Program in Education, Florianopolis , 2014.

Based on the theory and curriculum analysis of Gimeno Sacristan (2000), this research aims to reflect on curricular prescription - the inclusion of six year old children in brazilian elementary education was presented to the teachers, formed in the Political Pedagogical Project and put into action by teachers of a private school in the city of Florianopolis between 2006-2013. The researched school has confessional character and serves approximately 500 elementary and high school students. The research was based on the analysis of two documents proposed by MEC: "Guidance for the inclusion of Six Year Old Children" (BRASIL, 2007) and "Six year old children, the written language and the Nine-Year Elementary Education" (BRASIL, 2009). It is understood that an operative expression of the prescribed curriculum and the political pedagogical project of the school for the years 2001, 2007 and 2013, and seven notebooks from first year students from 2008 to 2012. Specifically, with respect to prescriptive documents and notebooks was privileged information regarding on the topic of literacy to perform the analysis. The research included interviews and a questionnaire to collect data. Interviews were conducted with two coordinators and a teacher of the institution, and the questionnaire was conducted for a former coordinator. From these results, it was possible to observe two agencies who were responsible for taking guidance on the prescribed curriculum of the institution: Editora Positivo and the Trade Union of Private Schools of Santa Catarina (SINEPE / SC). The question about how the institution had organized to adapt and adopt the official prescriptions for six year old children included in early childhood education, indicators of three core features were found:

search for external consulting, using childhood education references and a relative presence of teachers during the process of developing an organizational document - PPP. The analysis of school notebooks had specific tasks which were heavily focused on the systematic and mechanical teaching of the units of written language, with little emphasis on productive and creative activities .

Keywords: Elementary School in nine years. Curricular analysis. Model J.G. Sacristan.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fases de objetivação do currículo.....	39
Figura 2 - Esquema de concepção do currículo como processo e práxis, Gimeno Sacristán (2013).....	40
Figura 3 - Processo de informação e tomada de decisões na avaliação.	57
Figura 4 - Capa da livro “Ensino Fundamental, 1º ano” - 1º volume, da Editora Positivo	77
Figura 5 – Rimas com os nomes	85
Figura 6 - Bichos engolidores de palavras.	86
Figura 7 - Mapa dos estados filiados ao FENEP	91
Figura 8. Atividade 9 - Leitura.....	110
Figura 9. Atividade 10 – Caligrafia pontilhado cursiva	111
Figura 10. Atividade 11 - Fixação letra alfabeto.....	112
Figura 11. Atividade 12 - Caça-palavras.....	113
Figura 12. Atividade 13 - Leitura e interpretação de texto.....	114
Figura 13 - Gráfico com soma dos tipos de atividades de 2009 a 2012	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Lista de livros publicados por Gimeno Sacristán	36
Quadro 2 - Relação entre os esquemas explicativos do currículo de Gimeno Sacristán (2000 e 2013).....	40
Quadro 3 – Breve trajetória da instituição pesquisada.....	73
Quadro 4 - Relação dos sujeitos entrevistadas com suas respectivas funções na instituição.....	74
Quadro 5 - Tabela 1 - Distribuição de tipo, quantidade e ano dos cadernos analisados.....	107
Quadro 6 - Tipo de atividades encontradas nos cadernos escolares por ano.....	117
Quadro 7 - Relação entre as tipologias de tarefas de Gimeno Sacristán e os tipos de tarefas encontrados nos cadernos escolares pesquisados ..	120

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EFNA – Ensino Fundamental de Nove Anos

FENEP – Fundação Nacional das Escolas Particulares

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

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

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MDP – Material Didático Positivo

MEC – Ministério da Educação

PFC – Programa de Formação Continuada

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCN – Referencial Curricular Nacional

SEFE – Sistema Educacional Família e Escola

SINEP/SC – Sindicato das Escolas Particulares de Santa Catarina

SUMÁRIO

1. UMA INVESTIGAÇÃO QUE NASCEU DE UMA PRÁTICA	20
1.1 CENÁRIO E DESENHO DA PESQUISA	23
2. TRANSFORMAÇÃO E CONCRETIZAÇÃO DO CURRÍCULO – O MODELO TEÓRICO DE JOSÉ GIMENO SACRISTÁN	36
2.1 O CURRÍCULO PRESCRITO.....	41
2.2 O CURRÍCULO APRESENTADO AOS PROFESSORES.....	43
2.3 O CURRÍCULO MODELADO PELOS PROFESSORES	47
2.4 O CURRÍCULO NA AÇÃO	49
2.5 O CURRÍCULO REALIZADO E O CURRÍCULO AVALIADO.....	55
3. AS PRESCRIÇÕES CURRICULARES NACIONAIS SOBRE O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS.....	58
3.1 - “ORIENTAÇÃO PARA A INCLUSÃO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS DE IDADE – MAIS UM ANO É FUNDAMENTAL”	62
3.2 - "A CRIANÇA DE 6 ANOS, A LINGUAGEM ESCRITA E O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS"	65
4. DO CURRÍCULO APRESENTADO AOS PROFESSORES AO CURRÍCULO EM AÇÃO: TRADUÇÕES DO CURRÍCULO PRESCRITO NA ESCOLA P.	72
4.1 . O CURRÍCULO APRESENTADO AOS PROFESSORES: O PESO DO LIVRO DIDÁTICO E DO SINEP-SC NA TRADUÇÃO DAS PRESCRIÇÕES	75
4.2 O CURRÍCULO MODELADO PELOS PROFESSORES: - ADOTAR E ADAPTAR UMA PRESCRIÇÃO CURRICULAR: O PPP DA “ESCOLA P”	93
4.2.1 <i>A Consultoria Externa</i>	94
4.2.2 <i>Busca de referências na Educação infantil</i>	96
4.2.3 <i>Relativa presença dos professores no processo de elaboração do documento organizativo – PPP</i>	98
4.2.4 <i>"E nós aqui adotamos uma posição bem firme de que o 1º ano não seria a 1ª série" - a maturidade para aprender a ler e escrever</i>	100
4.3. O CURRÍCULO NA AÇÃO - AS TAREFAS ESCOLARES	106
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
APÊNDICE 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	126
REFERÊNCIAS.....	128

1. UMA INVESTIGAÇÃO QUE NASCEU DE UMA PRÁTICA

As oscilações de nossa atenção por qualquer dos tópicos nos quais colocamos nossas preferências intelectuais dizem muito de nós, de nossa sociedade e da cultura em um dado momento; delatam nossas sensibilidades.

José Gimeno Sacristán (2013)

Creio que nenhum livro sobre educação escolar ensina tanto quanto uma vivência refletida. Por tal motivo lançar um olhar crítico para a educação implica vivenciá-la. São as práticas educacionais que fazem os professores perceberem o que as crianças de fato necessitam e o que precisam saber para ensiná-las melhor. A atividade docente é alimentada por casos cotidianos, que ativam a “combustão” de seus fazeres pedagógicos, os instigam a rever o que já “acreditavam” saber e os remete a diversas possibilidades de relações entre o ensinar e o aprender.

Josué¹, nome fictício, foi um dos meus “fatos cotidianos”, ensinou-me o significado da profissão de educadora. Ele tinha 6 anos e carregava consigo uma história de vida comum a muitos meninos e meninas das periferias de nosso país. Quando cheguei à turma de Josué a primeira informação que tive dele não foi seu nome, sua idade, seu desempenho escolar, e sim que seu comportamento agressivo e desordeiro era fruto de sua revolta e saudades do pai que estava preso. Era início do ano letivo de 2008, ele estava no 1º ano do Ensino Fundamental, por isso posso dizer que sua trajetória escolar estava apenas iniciando, era-me incompreensível como em tão pouco tempo Josué já havia sido rotulado, classificado como “aquele que não quer fazer nada”.

No primeiro dia em que pus uma folha com a tarefa para ser feita em sua mesa ele jogou-a longe, dizendo que não ia fazer a atividade. Com o passar dos dias pude perceber que ele nunca tinha

1 O relato dessa experiência já foi apresentado no Congresso Internacional de Educação em Ponta Grossa no ano de 2010.

material, os básicos para qualquer atividade: lápis e borracha. Durante um exercício de colorir emprestei-lhe os lápis de cor novos que tinha comigo, naquele dia ele não reclamou, não brigou, simplesmente fez a atividade, demonstrando prazer no ato. O transcorrer dos dias se davam dessa forma: entregava a ele a folha da atividade juntamente com o material que ele precisaria para desenvolvê-la. Molhado, com as mãos cheias de barro, rosto sujo, foi assim que Josué entrou na sala em mais uma tarde de intervenção. Nesse dia ele estava diferente, quieto, de um silêncio triste. No momento inicial da roda olhei para Josué e ele estava chorando, tentei me aproximar, mas ele não quis conversar. Ele chorava um choro baixo, quase que imperceptível para os olhos desatentos. Voltei a chamá-lo, desta vez convidando-o a sair da roda e dar uma volta, fomos ao corredor da escola. Os colegas estavam rindo dele, pois suas calças molhadas davam a impressão de que ele tinha feito “xixi”. Expliquei que não tinha calças novas para lhe emprestar, mas o que podia fazer por ele era deixá-lo ir até o banheiro lavar as mãos e o rosto. Não resolvi o problema dele de fato, apenas cedi minha escuta e minha mais sincera ajuda e Josué voltou para sala, sentou ao meu lado na roda e realizou todas as atividades do dia normalmente.

Tínha estabelecido uma relação de confiança, Josué me respeitava por saber que eu o respeitava. Todos os dias ocorriam pequenas coisas que faziam esse laço se estreitar. Mesmo nos momentos em que Josué fazia algo “errado”, como brigar com algum colega, ele me olhava e alterava seu modo de agir.

Posso dizer que só tive a dimensão de quanto tinha assumido uma importância na sua vida no dia em que eu e minha dupla de estágio nos despedimos da turma. Foi no dia 30 de novembro de 2008. Ao bater o sinal as crianças não levantaram correndo das carteiras para ir embora, correram até nós para se despedirem. Ao ver Josué abracei-o, fazendo-o sentar em uma mesa. Seus olhos não me fitavam, seu corpo estava curvado, era perceptível estava chorando. Choramos abraçados, cada um por seus motivos. Eu por ter aprendido tudo o que ele ensinou e por ter que deixá-lo, sabendo que corria o risco de não encontrar outra pessoa que o enxergasse como eu. Ele – acredito- por estar vivenciando mais uma perda. Josué não finalizou o ano de 2008 alfabetizado, mas demonstrava vontade e interesse pela aprendizagem da leitura e da escrita. No ano seguinte voltei a procurá-lo para lecionar aulas extras e auxiliá-lo na aprendizagem da leitura e da escrita. Josué chamou seu irmão, que estava no 3º ano e também não havia se apropriado do

código da escrita. Vivenciamos momentos divertidos na biblioteca da escola onde eles estudavam.

Josué segue comigo por toda minha caminhada de educadora, lembrando-me cotidianamente do lugar de encontro que precisa ser o espaço educativo. Ele e a turma na qual realizei meu estágio de docência do curso de Pedagogia geraram em mim motivos para a ação de continuar alfabetizando.

O ano de 2008 era peculiar para o Ensino Fundamental, uma vez que os atores escolares vivenciavam a chegada da criança de 6 anos, devido a promulgação da Lei Federal 11.114, de maio de 2005, que tornou obrigatório o Ensino Fundamental a partir de seis anos de idade.

A escola na qual realizei meu estágio final da graduação tinha um parquinho fechado, devido aos riscos que a precária manutenção produzia; muitas crianças na sala ficavam com os pés suspensos no ar, pois as carteiras não eram adequadas para seus tamanhos; faziam intervalos junto com as crianças maiores, o que lhes dava pouco tempo e espaço para brincar; não usavam os livros didáticos, porque segundo a professora não eram adequados para crianças que estavam se alfabetizando. As atividades de sala eram baseadas na cópia e preenchimento de atividades escritas, havendo poucos momentos onde o ensino se dava por meio de jogos, literatura, brincadeiras. Enfileiradas, àquelas crianças havia sido restringido o direito de brincar, o direito de ser criança.

No ano de 2011 vivenciei uma outra forma de organização do espaço e tempo dirigido às crianças de seis anos, quando lecionei em uma escola privada. Turmas pequenas, espaços adequados para as crianças daquela idade, classes amplas, havia a sensação de se estar vivenciando uma coerente inserção da criança de seis anos no Ensino Fundamental de Nove Anos (EFNA). Em junho de 2011 uma criança da minha turma foi arbitrariamente retroagida de ano, por não estar “acompanhando o processo de alfabetização”. Josué acompanhou sua turma mesmo não tendo se alfabetizado ao final do 1º ano, chegou ao final do 2º ano lendo e escrevendo. À esta, ao contrário, não foi dada essa opção, a ela foi restringido o direito ao tempo de aprender, de desenvolver-se conforme suas necessidades e ritmo. Estas experiências levaram-nos a questionar acerca de como ambas as escolas estavam pensando o currículo para o ensino fundamental de nove anos, certamente não do mesmo modo. Como as escolas estavam colocando o currículo prescrito pelas instâncias governamentais em ação?

1.1 CENÁRIO E DESENHO DA PESQUISA

O acesso à escola básica avançou sensivelmente no Brasil a partir da década de 1980, particularmente após a primeira metade da década de 1990, podendo-se até afirmar que nos primeiros anos da década 2000, praticamente todas as crianças em idade de frequentar a escola estavam recebendo educação formal (FERRARO, 2008). Todavia, temos ainda no país um déficit de acesso à população com 15 anos ou mais, que por algum motivo ficou longe da escola. Porém, pode-se dizer que de alguma forma existem “bancos escolares” para “todos” que estão em “idade escolar”. O fato, para o qual se precisa atentar no momento, diz respeito à porcentagem dos matriculados que estão aprendendo de fato. Esta questão diz respeito à qualidade do ensino que está sendo proporcionado às crianças nas escolas, como advertiu Terezinha Rios (2006, p. 138):

O ensino da melhor qualidade é aquele que cria condições para a formação de alguém que sabe ler, escrever e contar. Ler não apenas as cartilhas, mas os sinais do mundo, a cultura de seu tempo. Escrever não apenas nos cadernos, mas no contexto de que participa, deixando seus sinais, seus símbolos. Contar não apenas números, mas sua história, espalhar sua palavra, falar de si e dos outros. Contar e cantar – nas expressões artísticas, nas manifestações religiosas, nas múltiplas e diversificadas investigações científicas.

Alguns dados podem reiterar a preocupação com a qualidade da educação escolar brasileira. No Brasil há uma repetência média de 13,6% (MEC/INEP, 2009) na primeira série, assim como uma média de 184,28 (MEC/INEP, 2009) na nota da Prova Brasil de Língua Portuguesa da primeira série, sendo que a escala de notas vai de 0 até 500 pontos. Com relação à repetência é possível pensar também em dados como da distorção idade-série. Em 2008 havia 50% dos alunos da 5ª série do Ensino Fundamental com idade distorcida, ou seja, acima da esperada (RIOS-NETO, 2010). Garante-se o acesso e mantêm-se as crianças na escola, mas o que estamos de fato lhes oferecendo em termos de aprendizado?

Nos últimos anos uma das soluções encontradas pelo MEC para melhorar a qualidade do ensino fundamental no país foi a inserção da criança de seis anos nesse grau de ensino, por meio da Lei nº 11.114 de

maio de 2005, a qual altera a Lei nº 9.394 de dezembro de 1996. E posteriormente com a Lei nº 11.274 de fevereiro de 2006, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade. Com a Lei que prevê essa ampliação, ocorre um aumento no número de crianças que frequentam a escola, precisamente aquelas pertencentes às classes economicamente menos favorecidas, já que as crianças das classes médias e altas, já se encontravam inseridas no sistema de ensino aos seis anos de idade, seja na pré-escola ou na primeira série do ensino fundamental. (BEAUCHAMP, 2007).

O fato é que a cultura² da educação infantil se diferencia significativamente da cultura escolar do ensino fundamental. Foram áreas que tiveram origens históricas e necessidades sociais distintas. Os sujeitos pertencentes a cada uma delas são vistos e compreendidos de formas muito diversas. Ademais, sobre as crianças da educação infantil existem expectativas sociais distintas das que operam nas crianças do ensino fundamental, na passagem para o ensino fundamental crianças transformam-se em alunos. No sentido dessa afirmação Motta (2010) ao elaborar sua tese de doutoramento – “*De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental*” - afirma que nesta passagem há uma ação da cultura escolar no sentido de transformar os “agentes sociais crianças” em “agentes sociais alunos”, aponta ainda que:

A Educação Infantil e o Ensino Fundamental são instituições com percursos próprios e distintos que guardam tradições pedagógicas marcadas por suas histórias. Assim, uma aproximação somente se faria possível a partir do reconhecimento das experiências de cada uma que, colocadas em contato, permitiriam construir novas formas de relação e práticas educativas que assegurassem uma transição menos brusca de um nível a outro.

2 “Entende-se cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização)” (Cf. JULIA, 2001, p.10).

Seria necessária ainda a construção de uma cultura compartilhada, a partir da aproximação dos conceitos de criança, de aprendizagem, de conhecimento e de educação. (p. 158-159)

Transpor um sujeito de uma cultura para a outra, obriga a duas saídas, ou muda-se a cultura ou o sujeito. Mudar apenas uma parte, como por exemplo, alterar os espaços e tempos apenas das turmas de 1º ano, parece, num primeiro momento, uma ação isolada dentro de um determinado contexto. Marcello e Bujes (2011) fazem a mesma afirmação ao apontarem que as mudanças no ensino fundamental colocam a educação infantil também sob a luz dos refletores, questionam se não seria esse o momento privilegiado para que ela se reorganizasse e quem sabe flexibilizasse seus tempos, espaços e currículo. Para estes pesquisadores seria essa, talvez, uma chance de despir a educação infantil de sua face escolarizante.

A obrigatoriedade da presença das crianças de seis anos no ensino fundamental implicaria, sobretudo, em mudanças no currículo dessas instituições. A compreensão de currículo aqui está embasada na teorização do pesquisador espanhol José Gimeno Sacristán (2000, p.15-16), o qual afirma que:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a eles, professores que o modelam, etc.

Considero que, devido à complexidade de relações estabelecidas dentro do cenário curricular a inserção de um novo sujeito – a criança de 06 anos – representa mais do que uma adição de turma

com faixa etária menor, mas sim uma possibilidade de alterações significativas na forma de se pensar, conduzir e avaliar o fazer educativo.

Uma pesquisa realizada entre os anos de 2006 e 2009, por Arelaro, Jacomine e Klein (2011), pesquisadoras da Universidade de São Paulo, apontou que os currículos analisados dos primeiros anos do ensino fundamental do Estado de São Paulo passaram apenas por uma adaptação simplista do antigo currículo da primeira série, com pequenas adequações metodológicas para garantir momentos de brincadeiras. Diagnosticou também que a medida que o ensino fundamental de nove anos foi sendo implementado, houve um aumento no número de reprovações nessa faixa etária. E, ainda que, muitas crianças do ensino fundamental têm sido submetidas a um regime de trabalho escolar incompatível com sua faixa etária.

Segundo o documento de orientações gerais para a implantação do ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2004) essa alteração da organização escolar não deveria se resumir a transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos. A partir de dados do Censo Demográfico de 2000, Kramer, Nunes e Corsino (2011) afirmam que em alguns municípios brasileiros as crianças de 6 anos já estavam matriculadas no ensino fundamental desde a década de 1990. É possível refletir a partir desse dado que não seria a inserção da criança de seis anos no ensino fundamental a grande motivadora de questionamentos, mas possivelmente a obrigatoriedade da sua presença nesse espaço.

A discussão sobre o 1º ano coloca em evidência a tênue e instigante divisão entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, reacendendo antigas perguntas: brincar acaba no ensino fundamental? Os parquinhos devem existir apenas nos centros de educação infantil? A alfabetização deve estar presente nas classes pré-escolares? Perguntas como essas geraram o livro *Educação infantil e séries iniciais* – articulação para a alfabetização - organizada por Cuberes (1997, p.47) no qual são discutidas questões tal como:

Sempre no âmbito da educação, polemizou-se se a educação inicial deve, em sua última etapa preparar as crianças para o ingresso no primeiro grau ou se, pelo contrário, nenhum nível é preparatório do seguinte, já que cada um deles

possui seus próprios objetivos. [...] o que sempre se buscou e se continua perseguindo não é uma preparação para, mais uma articulação entre as etapas, para que a ruptura não exista.

A implantação do 1º ano do Ensino Fundamental para as crianças de seis anos gera uma etapa educacional que deveria articular o ensino infantil e o ensino fundamental. Fato que torna esse momento profícuo para pesquisas tanto do campo da educação infantil quanto do ensino fundamental, pois ao alterar a estrutura de ambas as etapas educativas possibilita uma reorganização dos currículos. A proliferação de pesquisas acerca da temática do 1º ano do ensino fundamental pôde ser verificada no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Colombi (2012) ao realizar uma investigação da produção discente na área da Educação sobre a política de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos no Brasil, no período de 2006 a 2012, localizou 30 dissertações de mestrado. Ao realizar esse mesmo levantamento no ano de 2012 encontrei 43 pesquisas, entre elas cinco teses e 38 dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação, nas quais a temática do ensino fundamental de nove anos foi abordada. Ao analisá-las foi possível agrupá-las em 12 enfoques distintos, a saber: nove acentuavam aspectos do processo de alfabetização; oito abordavam com maior especificidade o exercício docente; sete produziam uma interface entre a educação infantil e o ensino fundamental; seis discorriam sobre o processo de implantação em algum município específico; quatro realizavam um estudo de caso em determinada escola; duas discutiam a questão do governmentamento da infância; duas indagavam a percepção da comunidade escolar sobre a inserção da criança de seis anos no ensino fundamental; uma analisava os documentos oficiais; uma abordava as representações parentais; uma investigava as manifestações do conselho nacional de educação sobre a ampliação do ensino fundamental de 9 anos; uma pesquisava como ocorreu a implantação da turma de 1º ano nos colégios de aplicação das Universidades Federais; uma atribuía maior enfoque às mudanças curriculares.

No que se refere às produções sobre o tema do 1º ano do ensino fundamental torna-se importante também destacar 12 artigos encontrados no Portal de Periódicos da Capes com assuntos relacionados ao Ensino Fundamental de 9 (Nove) anos. Dentre estes, quatro tinham como fonte o volume 37, nº 01 de 2011 da revista *Educação e Pesquisa*, a qual teve como edição temática o ensino

fundamental de nove anos. Entre as Dissertações e Teses encontradas nenhuma utilizou como ponto de análise a prática curricular, fato esse que torna a dissertação em questão distinta das realizadas até o momento. Destaco também a opção teórica e metodológica para analisar a forma pela qual a escola investigada colocou em ação as orientações curriculares oficiais. A pesquisa em questão teve como base teórica e metodológica as teorizações de José Gimeno Sacristán acerca de como o currículo prescrito se transforma em prática, ou seja, como ele é posto em ação nas escolas, transformando-se em “currículo realizado”. Em sua dissertação Antunes (2010) faz referências ao pesquisador espanhol, mas apenas no que se refere às discussões sobre educação obrigatória e a definição do conceito de currículo.

O pedagogo espanhol José Gimeno Sacristán (2000) propõe um modelo de interpretação do currículo construído no cruzamento de influências e campos diferenciados, no qual apresenta seis níveis ou fases na objetivação do significado do currículo, a saber: *o currículo prescrito*, o qual obedece às determinações que procedem do fato de ser um objeto regulado por instâncias políticas e administrativas; *o currículo apresentado aos professores*, que se refere aos meios e instâncias que costumam traduzir para os professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito; *o currículo modelado pelos professores*, onde ocorrem as traduções que o professor faz a partir de sua cultura e experiência profissional; *o currículo na ação*³, sendo este a forma como o currículo é colocado em prática nas escolas; *o currículo realizado*, que engloba as consequências do currículo que se refletem na aprendizagem dos alunos, na socialização profissional do professor e que se projetam no ambiente social e familiar e, *por fim, o currículo avaliado*, fase que abarca os procedimentos de avaliação, frente aos quais conteúdos e comportamentos são priorizados.

³ Semelhante a esse termo temos o conceito/noção de *currículo em ação* elaborado por Geraldi (1994), definindo-o como aquilo que ocorre, de fato, nas situações típicas e contraditórias vividas pela escola, com suas implicações e concepções subjacentes e não o que era desejável que ocorresse e/ou o que era institucionalmente prescrito. Utiliza a análise do uso do livro didático para explicitar substantivamente o currículo em ação.

Estimulada pelas teorizações de Gimeno Sacristán e pela minha experiência em diferentes instituições, que o objeto desta pesquisa se definiu. Foi o interesse em compreender como um currículo prescrito torna-se currículo na ação (GIMENO SACRISTÁN, 2000) que me estimulou a investigar sobre como as escolas planejam e colocam em ação as propostas curriculares oficiais, especificamente sobre como uma escola de ensino fundamental de Florianópolis recebeu as *prescrições oficiais acerca da alfabetização da crianças de seis anos de idade no Ensino fundamental, como as modelaram e as colocaram em ação, no período de 2006 a 2013*.

Com a intenção de aprofundar a análise sobre os processos curriculares, optei, por seguir a sugestão da banca de qualificação, de realizar a investigação em somente uma escola, pois assim teria mais elementos para pensar aprofundamente os diferentes âmbitos do currículo. No que se refere a qual rede de ensino privilegiar, dois critérios direcionaram a pesquisa para a rede privada. O primeiro diz respeito ao baixo número de pesquisas sobre essa temática que tiveram como foco escolas particulares. Das pesquisas encontradas sobre a temática do 1º ano do ensino fundamental apenas três (ZINGARELLI, 2009; ANTUNES, 2010; SILVA, 2009) foram realizadas em escolas públicas e privadas. Em sua pesquisa Antunes (2010) investigou como são implementadas as políticas públicas no cotidiano de uma escola privada e de uma escola pública estadual de ensino do município de Santa Maria, no Rio Grande do Sul. Zingarelli (2009) teve como objetivo observar o processo de ensino e de aprendizagem vivenciados pelas crianças de seis anos com a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, nas escolas públicas e privadas do município de Araraquara, São Paulo. Silva (2008), por sua vez, pesquisou quais conteúdos da língua materna deveriam estar inseridos no ensino de crianças de 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, realizando uma análise a partir da percepção de professoras de escolas privadas e públicas e das propostas governamentais. O segundo critério, foi o intuito de buscar entender como ocorrem as traduções das prescrições curriculares, sejam federais, estaduais e ou municipais na escola privada. Sendo a escola privada atrelada a tais normativas, interessava-me compreender como se estabelece essa relação.

Tendo decidido pela rede privada, foi necessário estabelecer critérios para escolher a escola a ser pesquisada. O primeiro critério estabelecido era que a escola particular escolhida precisava contemplar a característica de *não atender à educação infantil*, para que fosse

possível analisar como se deu a inserção da criança de seis anos na Instituição. Em dados obtidos pela Assessoria de Análise e Estatística, da Secretaria do Estado de Educação de Santa Catarina, foi verificado que haviam 80 escolas privadas no município de Florianópolis no ano de 2011, sendo que a rede pública atendia a 15.766⁴ alunos do ensino fundamental e a rede privada a 12.434⁵. Dessas 80 escolas localizadas, apenas três não atendiam à educação infantil. Em um segundo momento da escolha a opção foi pela escola que possuía o *maior número de matrículas,mas* como esta não foi receptiva à pesquisa, optei pela segunda escola com maior número de alunos no ano de 2011.

Denomino aqui por “**Escola P**”, a escola pesquisada pertencente à rede privada de ensino e localizada no município de Florianópolis. Foi fundada no ano 1957 por um grupo de Irmãs Franciscanas. A instituição teve seu início com a 1ª série do então chamado ensino primário, numa turma só para meninos. Hoje dedica-se ao ensino fundamental e médio, do 1º Ano ao Terceirão. Possui duas turmas para cada etapa do ensino fundamental e uma para o ensino médio, compondo assim, 18 turmas do primeiro ao nono anos e 03 turmas do ensino médio. É composta por aproximadamente 30 professores. Os alunos, cerca de 500, vivem principalmente na região central de Florianópolis. A estrutura física da escola conta com uma biblioteca, um parquinho, duas quadras (uma aberta outra fechada), um laboratório de ciências, um laboratório de informática, um ambulatório, uma cantina, duas salas de vídeo, uma sala de artes, uma sala de judô, uma sala de dança, um auditório com capacidade para 300 pessoas, uma sala de jogos, além de 18 salas de aula climatizadas e equipadas com equipamentos de áudio, vídeo e internet. A filosofia do Colégio, conforme o seu projeto político pedagógico de 2013, está pautada no desenvolvimento dos valores humanos e cristãos, tal como solidariedade, fraternidade, respeito, integração, o exercício do perdão,

⁴ Fonte: Dados do Observatório da Educação da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, 2011.

⁵ Fonte: Dados obtidos da assessoria de análise e estatísticas na Secretaria do Estado de Educação – SC, 2013.

valorização da pessoa, ética nas relações e na convivência, valorização do estudo, consciência ecológica e exercício da cidadania.⁶

Meu objetivo foi o de, a partir da análise das prescrições nacionais sobre a inserção da criança de 6 anos no ensino fundamental, identificar como o currículo prescrito foi apresentado aos professores, no que se refere aos materiais didáticos e cursos de formação continuada; investigar se houve alterações, e quais foram, no projeto político pedagógico da instituição investigada; analisar de que maneira os professores incorporaram as prescrições legais às tarefas escolares e, ainda, levantar quais tipologias de tarefas são encontradas com mais frequência nos cadernos escolares.

Conforme advertiram Ines Dussel e Marcelo Caruso (2003) toda empreitada de escrita é pretensiosa e modesta ao mesmo tempo, define certos problemas e pontos de vistas, excluindo outros. Ao lançar mão de determinada referência teórico e metodológica estamos certamente fazendo opções, recortes. Assim, para investigar o EFNA optei, tal como já foi afirmado, pela teorização no campo do currículo elaborada por José Gimeno Sacristán, a qual parte do entendimento de currículo como um projeto seletivo de cultura, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada. Segundo suas próprias palavras:

O currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam. [...] Trata-se, pois, de um campo de atividade para múltiplos agentes com competências divididas em proporção diversas, que agem através de mecanismos peculiares em cada caso (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 101).

⁶ Durante a pesquisa não foi realizada uma caracterização das crianças das turmas dos 1^{os} anos, pelo fato da pesquisa não prever observação das mesmas, assim como pela não abertura da escola para o contato com os estudantes.

No que se refere ao traçado metodológico da pesquisa, optei por uma metodologia qualitativa seguindo os princípios do estudo de caso. Ludke e André (1986), referenciando Bogdan e Biklen (1982), propõem cinco características básicas para a definição de uma pesquisa qualitativa: o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, os dados coletados são predominantemente descritivos, a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida é foco de atenção especial pelo pesquisador, a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. O estudo de caso, segundo as autoras, deve ser utilizado quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si. Elas sugerem sete características fundamentais de um estudo de caso, a saber: visar à descoberta; enfatizar a interpretação em contexto; buscar retratar a realidade de forma completa e profunda; usar uma variedade de fontes de informação; revelar experiência vicária que permite generalizações naturalísticas; procurar representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social e por último utilizar uma linguagem e uma forma mais acessível nos relatórios de pesquisa.

A escolha desse traçado deve-se ao caráter da pesquisa em questão, que objetivou investigar as práticas curriculares no 1º ano do Ensino Fundamental. Assim, apoiada na metodologia do estudo de caso e embasada na análise curricular de José Gimeno Sacristán (2000), pretendo realizar a investigação sobre como o currículo prescrito - a legislação e as orientações para a inserção da criança de seis anos no ensino fundamental - foi posto em ação em uma escola privada de Florianópolis. Gimeno Sacristán (2000) propõe seis fases na objetivação do significado do currículo o que contribui para uma interpretação do currículo escolar como algo construído no cruzamento de influências e campos de atividade diferenciados e inter-relacionados. Na pesquisa em questão foram enfocados prioritariamente os quatro primeiros tipos de objetivação do currículo propostos por ele, por atenderem de maneira mais efetiva a investigação pretendida, quais sejam: o currículo prescrito, o currículo apresentado aos professores, o currículo modelado e o currículo na ação.

Desse modo, a dissertação foi dividida em quatro capítulos: o primeiro, dedicado à introdução, o segundo tem como foco a teorização curricular de José Gimeno Sacristán, haja vista a importância dos passos propostos por este pesquisador para o entendimento acerca de como os diversos agentes “moldadores do currículo”, não apenas os professores,

projetam na prática as prescrições curriculares, questão central desta pesquisa. No terceiro capítulo são analisados dois documentos da Secretaria de Educação Básica do MEC que prescrevem o ensino fundamental de nove anos, com vistas a compreender e problematizar as prescrições nacionais para a inclusão da criança de seis anos: “Orientação para a Inclusão da criança de seis anos de idade” (MEC, 2007) e “A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos” (MEC, 2009). No quarto e último capítulo são analisados o currículo apresentado aos professores, currículo modelado pelos professores e o currículo em ação, tendo como parâmetro o currículo prescrito e o currículo apresentado aos professores.

A discussão sobre o *currículo apresentado aos professores*, que segundo as recomendações de Gimeno Sacristán (2000), deve ser consubstanciada nos materiais didáticos, teve como foco os livros didáticos adotados pela escola pesquisada, foram analisados os conteúdos do livro didático adotados no 1º ano do ensino fundamental, uma vez que o foco central dessa pesquisa é a alfabetização no EFNA.

No que se refere ao *currículo modelado pelos professores*, foram privilegiados os constructos coletivos da equipe pedagógica e os constructos pessoais dos professores, que ao adotar uma nova proposta e/ou prescrição curricular, a interpretam e a modelam. Esse momento da pesquisa privilegiou, além das fontes documentais, fontes orais. Analisei os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) da instituição escolar pesquisada, de 2005 e de 2013, por entender que esse período possibilitaria identificar as alterações nas propostas de alfabetização realizadas no documento para a inserção do 1º ano, uma vez que as escolas passaram a implantar essa etapa do ensino no ano de 2006. Quanto às fontes orais, foram realizadas entrevistas com os diretores, coordenadores e professores da “Escola P”.

E, foi por meio das “tarefas”, aqui entendidas, na perspectiva de Sacristan, como atividades de ensino e aprendizagem formalmente estruturadas dentro do ambiente escolar, que analisei o currículo na ação - terceiro ponto de análise. Gimeno Sacristán (2000) afirma que o significado da prática e do currículo na ação pode ser analisado a partir das atividades que preenchem o tempo no qual transcorre a vida escolar, ou que se projetam nesse tempo, e como se relacionam umas com outras. Nessa etapa, foi analisado um caderno de aluno por ano do período de investigação proposto (2006 a 2012). Nesses sete cadernos investigados, privilegiei a análise das “tipologias” das tarefas

frequentemente utilizadas pelos professores nos anos de 2006 a 2013, seguindo os cinco tipos apresentados pelo pesquisador espanhol, quais sejam: tarefas de memória, atividades de procedimento, tarefas de compreensão, tarefas de opinião, tarefas que implicam em processos de descoberta (DOYLE *apud* SACRISTÁN, 2000).

Por fim, creio ser importante ainda frisar que currículo foi entendido nesta pesquisa como práxis, como construção social e histórica. Assim sendo, partiu-se do pressuposto de que para se analisar currículos concretos necessita-se estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas e em resultados (SACRISTÁN, 2000, p. 16). Assim, alicerçada na análise curricular proposta por Gimeno Sacristán, pretendi compreender como as prescrições curriculares oficiais para o processo de alfabetização no Ensino Fundamental de 9 anos foram postas em ação na escola estudada.

2. TRANSFORMAÇÃO E CONCRETIZAÇÃO DO CURRÍCULO – O MODELO TEÓRICO DE JOSÉ GIMENO SACRISTÁN

Ángel Pérez Gómez, no discurso que proferiu por ocasião da concessão do grau de Doutor Honoris Causa à José Gimeno Sacristán, pela Universidade de Málaga, na Espanha, sintetizou o seu perfil de pesquisador afirmando que “desde bien temprano ha ejercido una marcada influencia en el pensamiento pedagógico español, primero por la relevancia científica de sus aportaciones, segundo por la oportunidad del momento y tercero por el compromiso con el devenir cotidiano”⁷.

Catedrático de didáctica, recentemente aposentado da Universidade de Valência, Espanha, Jose Gimeno Sacristán foi conselheiro técnico do Ministério de Educação da Espanha em 1983 e Assessor Executivo do Ministro da Educação até 1985. Membro do Conselho Escolar do Estado em representação do Conselho de Universidades (de 1986 ate 1991). É autor de diversos livros, muitos já traduzidos para o português.

Quadro 1 - Lista de livros publicados por Gimeno Sacristán

Título	Ano da Publicação	Ano da tradução para o Português.
El currículum: Una reflexión sobre la práctica	1988	1998
Comprender y transformar la enseñanza*	1992	1998
Poderes inestables em educación	1998	1999
Atención a la diversidad*	2000	2002
La educación obligatoria	2000	2000

⁷Documento disponível em http://www.uma.es/publicadores/gabinete_r/wwwuma/disc_gimeno_padrino.pdf. Acessado em 13 de maio de 2013.

Educar y convivir em la cultura global	2001	2002
El alumno como invención	2003	2005
Si la educación es aún posible*	2005	2007
Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?*	2008	2010
Saberes e incertidumbres sobre el currículum*	2010	2013

* Livros publicados em co-autoria/ Fonte: Produção da própria autora

Os estudos de Gimeno Sacristán têm seu foco na análise crítica de políticas curriculares. Seu ponto de análise para o estudo do currículo não é “como” ensinar, nem tanto “o que” ensinar, mas, sobretudo o “porque” ensinar. Em suas obras, destaca-se uma forte preocupação com as conexões entre currículo saber-identidade-poder. Gimeno Sacristán (2000, p. 34)⁸ entende o currículo como o projeto seletivo de cultura, social, política, cultural e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições específicas das escolas. Sua definição se refere a três elementos básicos: os conteúdos que compõem os currículos, os formatos que o currículo adota e as condições nas quais ele se desenvolve. Percebe no currículo um movimento dinâmico que ocorre entre sua concepção e a sua concretização, advertindo-nos que ao pesquisar sobre o currículo necessita-se perceber as relações que se estabelecem durante esse processo e que por esse motivo seu estudo precisa ser no campo prático objetivo. Na sua opinião:

Desde um enfoque processual ou prático, o currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e

⁸ Esse capítulo dedica-se sobremaneira a obra *O Currículo: reflexões sobre a prática* (SACRISTÁN, 2000), para não haver demasia de referências à obra em questão, citaremos apenas as referências que forem distintas da mesma.

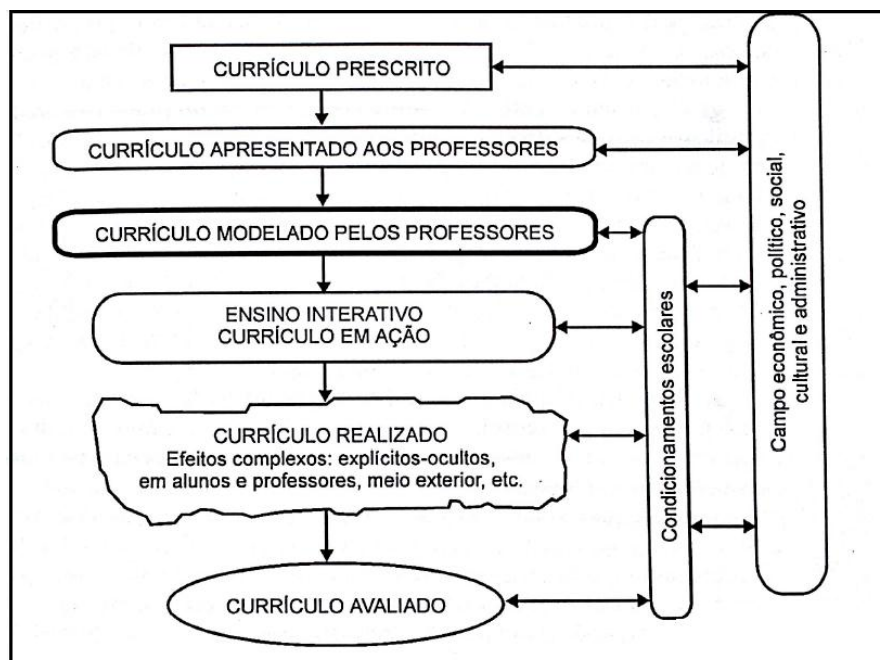
em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam [...] Para sua compreensão não basta ficar na configuração estática que pode apresentar num dado momentos, é necessário vê-lo na construção interna que ocorre em tal processo (p.100).

Uma vez que o currículo, ao longo do seu processo de configuração nas práticas, passa por diversas intervenções não é possível, no seu entendimento, uma análise estática, haja vista que os subsistemas que o determinam não são realidades fixas, mas sim históricas. As intervenções que sofrem o currículo são, na sua opinião, exercidas por seis agentes: professores, pais, alunos, forças sociais, grupos de criadores e intelectuais.

Tal como evidenciei na Introdução dessa dissertação, Gimeno Sacristán distingue 6 fases do currículo: o currículo prescrito, o currículo apresentado aos professores, o currículo modelado pelos professores, o currículo em ação, o currículo realizado e o currículo avaliado. Estas fases, com diferentes graus e força de influência, possuem inter-relações recíprocas e circulares. Na sua avaliação, na Espanha, o fluxo de influências estaria funcionando predominantemente em direção vertical descendente, ou seja, as prescrições oficiais sobre o currículo exerceriam maior peso na organização do currículo em ação, ou seja, a força que as instituições escolares exercem sobre a organização das políticas públicas seria pequena em comparação com as forças gestoras. Ao pensar na forma pela qual nossas políticas educacionais são pensadas e implantadas, teria o Brasil uma configuração diferente da “vertical espanhola”?

Na figura a seguir, é possível observar cada uma dessas fases, as quais serão apresentadas detalhadamente nos próximos subitens.

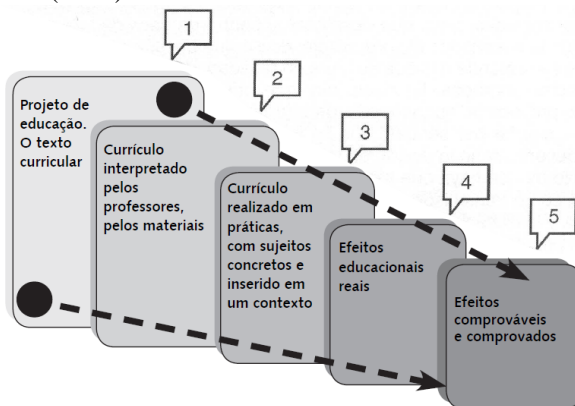
Figura 1 - Fases de objetivação do currículo



Fonte: Gimeno Sacristán. (2000, p. 105).

Faz-se necessário apontar que na obra *Saberes e Incertezas sobre o Currículo* (2013), da qual Gimeno Sacristán é organizador, o autor reelabora o quadro das fases de objetivação curricular proposto em *O Currículo*, um reflexão sobre a prática, publicado em 2000.

Figura 2 - Esquema de concepção do currículo como processo e práxis, Gimeno Sacristán (2013)



Fonte: Gimeno Sacristán. (2013, p. 26).

O quadro a seguir objetiva relacionar os esquemas explicativos sobre o currículo propostos por Gimeno Sacristán em 2000 e em 2013. Nele pode-se observar que o autor condensa a segunda e a terceira fases apresentadas em 2000 e substitui alguns termos, como “modelado” por “interpretado”, por exemplo, o que, todavia, não significou alterações no sentido das fases descritas no ano 2000.

Quadro 2 - Relação entre os esquemas explicativos do currículo de Gimeno Sacristán (2000 e 2013)

Objetivação Curricular (2000)	Concepção Curricular (2013)
Currículo prescrito	Projeto de educação
Currículo apresentado aos professores	Currículo interpretado pelos professores pelos materiais
Currículo modelado pelos professores	
Currículo na ação	Currículo realizado em práticas
Currículo realizado	Efeitos educacionais reais
Currículo avaliado	Efeitos comprováveis e comprovados

Fonte: Produção da própria autora

Optei por realizar a análise curricular desta pesquisa com base no trabalho do ano de 2000 do autor, uma vez que nessa obra há um maior aprofundamento na explicitação de cada uma das fases de objetivação curricular.

2.1 O Currículo Prescrito

O currículo prescrito refere-se ao conjunto de aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular, ou seja, é o primeiro nível de definição do currículo nos sistemas educativos. O currículo prescrito é compreendido como instrumento da política curricular, política esta definida por Sacristán (p. 109) como:

Um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferentes tipos.

É possível dizer que a política curricular engloba as decisões sobre o conteúdo e a prática pedagógica que partem das instâncias políticas e administrativas. A partir do momento que possuímos um Estado regulador dos processos educativos, temos uma política curricular, que irá intervir nos sistemas de ensino. Sobre essa intervenção Gimeno Sacristán distingue duas proposições, uma coercitiva, dispersa numa série de regulações desconectadas entre si, cerceadora da autonomia dos docentes, podendo ela ser mais clara ou mais oculta, dissimulada e outra que garante a participação dos agentes da comunidade educativa em diversos níveis.

Frente a essas duas proposições ele sugere cinco aspectos que deverão ser observados: 1.as formas de regular ou impor uma determinada distribuição do conhecimento dentro do currículo; 2. a estrutura de decisões, centralizadas ou não em determinada instância administrativa; 3. os aspectos sobre os quais o controle incide; 4.os mecanismos pelos quais se exerce o controle sobre a prática educativa; 5. as políticas de inovação do currículo, quais espaços oferecem para a

criação, consumo e inovação do currículo. Na opinião de Gimeno Sacristán, ao analisarmos os caminhos de intervenção de um dado currículo, compreenderemos o sentido do currículo como campo no qual se expressa uma ação que, não sendo pedagógica, tem amplo poder de enquadrar o que é a prática no ensino.

As prescrições e regulações curriculares encontram na sua abordagem cinco funções dentro dos sistemas social e escolar, assim como na prática pedagógica. A *primeira função* diz respeito aos mínimos curriculares para uma educação nacional. O pesquisador espanhol compreende os mínimos curriculares como sendo os denominadores comuns a todos os alunos, estando estas ideias vinculadas, também, a de uma escola comum. Seria a ideia de um currículo comum na educação obrigatória que unificaria (hipoteticamente) e educação escolar nacional. A *segunda função* das prescrições curriculares é a de igualar as oportunidades à saída do sistema educacional. A existência dos mínimos curriculares deve expressar uma cultura que se considere válida para todos. Assim para Sacristán (2000, p. 112):

Na decisão de que cultura se define como mínima e obrigatória está se expressando o tipo de normalização cultural que a escola propõe aos indivíduos, a cultura e o conhecimento considerado valioso, os padrões pelos quais todos serão, de alguma forma, avaliados e medidos, expressando depois para a sociedade o valor que alcançaram nesse processo de normalização cultural.

A ordenação da sequência do progresso pela escolaridade configura a *terceira função* da regulação curricular. Segundo o pesquisador, o currículo prescrito, quanto a seus conteúdos e seus códigos, em suas diferentes especialidades, expressa o conteúdo base da ordenação do sistema, estabelecendo a sequência de progresso pela escolaridade e pelas especialidades que o compõem. Ao se ordenar o ensino é estabelecido que conteúdos devem ser priorizados em dado momento da escolarização. Para ele:

Intervém-se determinando parcelas culturais, ponderando umas mais que outras, ao optar por determinados aspectos dentro das mesmas, quando se dão orientações metodológicas, ao

agrupar ou separar saberes, ao decidir em que momento um conhecimento é pertinentes dentro do processo de escolaridade, ao proporcionar seqüências de tipos de cultura e de conteúdos dentro de parcelas diversas... (2000, p. 113).

O currículo prescrito controla a prática de ensino, sendo esta sua *quarta função*. Para Sacristán ordenar a prática curricular dentro do sistema educativo supõe indubitavelmente pré-condicionar o ensino, porque as decisões em torno de determinados códigos se projetam inexoravelmente em metodologias concretas, com distinto grau de eficiência em seus efeitos. O controle aqui indicado não consegue ser totalmente efetivado, uma vez que entre as prescrições e as ações dos professores há um longo percurso. Para que assim ocorressem todas as prescrições oficiais deveriam ser, uma espécie de tratado pedagógico. Entre o prescrito e o realizado há outros agentes curriculares, professores, alunos, familiares.

Como *quinta e última função* do currículo prescrito tem-se o controle de qualidade, o qual pode ser exercido por meio da regulação administrativa que ordena como deve ser a prática escolar, ainda que seja sob forma de sugestões, avaliando essa prática do currículo através da inspeção ou por meio de uma avaliação externa dos alunos como fonte de informação. No caso do Brasil, no que diz respeito a esta questão é possível citar a Provinha Brasil, com o início da sua aplicação em 2008. A prova visa um diagnóstico do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. Essa avaliação acontece em duas etapas, uma no início e a outra ao término do ano letivo. Em Florianópolis existe a Provinha Floripa, a qual intenciona avaliar o andamento dos objetivos de conhecimento que estão propostos na matriz curricular do município e fazer o mapeamento do processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes da rede de ensino municipal, sendo que as escolas privadas não participam dessa avaliação.

2.2 O Currículo Apresentado aos Professores

Como as prescrições curriculares chegam até os professores? Tendo como ponto de partida a ideia de que as prescrições em nível político administrativo são pouco operativas no que se refere à prática concreta e cotidiana do professor é que Gimeno Sacristán apresenta como segundo ponto de análise do currículo o *Currículo Apresentado*

aos Professores. No seu entendimento, há uma série de razões que fazem com que o professor dependa de elaborações mais concretas e precisas dos currículos prescritos, tal como: a extensa variedade de conteúdos e atividades que a escola precisa responder; conteúdo da competência profissional dos docentes abrange a posse de conhecimentos e habilidades muito diversas, fato que torna necessária algumas pré-elaborações que pré-planejem sua atuação; a formação dos professores em muitos casos não é a mais adequada para que tenham autonomia no plano de sua própria prática e ainda o fato de que as condições nas quais o professor realiza seu trabalho, não são em geral as desejadas.

De modo que faz-se necessário um meio tradutor, função desempenhada de forma consubstancial pelos livros didáticos. O autor sinaliza os livros didáticos como os autênticos responsáveis pela aproximação entre as prescrições curriculares e a prática docente. Esses materiais se tornam de tal forma importantes para os atuais sistemas de ensino que é quase impensável considerar uma sala de aula sem eles, na medida em que sustentam a prática, selecionam conteúdos, formas de ensinar e de avaliar. Assim, na sua opinião, os livros didáticos

Não são apenas recursos para serem usados pelo professor e pelos alunos, mas passam a ser os verdadeiros **sustentadores** da prática pedagógica. **Assinalam** o que deve ser ensinado, **dão ênfase** a uns aspectos sobre outros, **ressaltam** o que deve ser lembrado ou memorizado, **dirigem** a sequência de ensino durante períodos longos ou mais curtos de tempo, **sugerem** exercícios e atividades para os alunos que condicionam processos de aprendizagem, **assinalam** critérios de avaliação (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 156. Grifos meus).

Todavia, essa importante “ferramenta tradutora” é vista com cautela pelo autor, que aponta como meta desejada a dispensa gradual de materiais pré-elaborados, por acreditar na importância de termos professores que criem os meios didáticos para a sua prática. Sua cautela é justificada pelos pontos de crítica e consequências negativas que os livros didáticos operam na prática docente e no sistema de ensino como um todo. Destaco duas dessas preocupações: a primeira pode ser apontada com relação ao mercado editorial dos livros didáticos. Por

representar uma prática econômica que precisa ser rentável, produz um cenário onde os materiais são *pouco adequados pedagogicamente*. Segundo suas próprias palavras (2000, p.152):

Um livro-texto que se estendesse no desenvolvimento dos tópicos que abrange com informações diversas, abordando os temas de diferentes pontos de vista, contextualizando os conhecimentos, estendendo-os no desenvolvimento dos mesmos, analisando aplicações e consequências, exemplificando conceitos, fatos, princípios e teorias que aborda, ilustrando-os graficamente, etc., trabalhando-os através de atividades muito diversificadas, formaria um volume inabarcável e caro. Algo impossível para um livro de custo moderado e de caducidade anual.

Abordagens pobres, esquemáticas, descontextualizadas para as diferentes regiões – já que os livros são pensados em larga escala nacional, sem levar em conta as regionalidades – formam o que ele chama de *retalho de saberes entrecortados de escasso valor cultural*. Como segunda preocupação, cito a *desprofissionalização dos docentes* gerada pela segregação entre o fazer pedagógico e as elaborações das mesmas no âmbito em que as práticas se realizam. Quando perdem a capacidade de planejamento os professores tornam-se meros consumidores de elaborações exteriores. Gimeno Sacristán (2000) pensa que o professor pode utilizar quantos recursos julgar necessários para auxiliar no seu trabalho, mas a dependência dos meios estruturadores da prática é um motivo de desqualificação técnica em sua atuação profissional.

Segundo Cassiano (2007) no ano de 2007 no Brasil foram distribuídos 120.688.704 livros para os 42.565.864 alunos matriculados nos ensinos fundamental e médio. Número esse que nos faz evidenciar a relevância das discussões sobre o *currículo que o livro didático apresenta* a professores e alunos, que vindo de diferentes editoras são constituídos por recortes distintos. De acordo com o mesmo autor, aliada à forte concentração de grandes grupos no segmento dos livros didáticos, que configuram um oligopólio no setor, chama a atenção que, gradativamente, a maior parte dessas empresas começou a comercializar sistemas de ensino, em que é negociado tanto o material didático, como também a metodologia e o treinamento para os professores. É

possível vislumbrar assim um crescente afastamento do professor no que diz respeito a sua autonomia profissional.

É preciso frisar, no entanto, que Sacristán não recomenda a eliminação de qualquer meio que proporcione ao professor modelos pré-elaborados do currículo, como são os livros-texto, pois isso suporia deixar boa parte deles sem saída. No seu entendimento, a meta para uma maior autonomia profissional passaria por uma política gradualista, com a criação de meios alternativos. Frente a isso acredito ser necessário apontar medidas políticas no Brasil que vão a este encontro, como por exemplo, o projeto do “Portal do Professor”, desenvolvido pelo MEC no ano de 2008. Esse ambiente virtual foi pensado para que os professores pudessem criar aulas de forma colaborativa com outros professores de todo Brasil, assim como trocar experiências de aulas já elaboradas e desenvolvidas. Tal como é afirmado na descrição do “Espaço da Aula”, do Portal do Professor, este constitui-se

Em um lugar para criar, visualizar e compartilhar aulas de todos os níveis de ensino. As aulas podem conter recursos multimídia, como vídeos, animações, áudios etc., importados do próprio Portal ou de endereços externos. Qualquer professor pode criar e colaborar; desenvolver aulas individualmente ou em equipe; pesquisar e explorar o conteúdo das aulas e coleções de aulas⁹.

Ainda com o intuito de se pensar em um uso coerente e consciente do livro didático, Gimeno Sacristán elabora uma *Pauta Básica para a Análise de Materiais Curriculares*, com enfoque em quatro pontos básicos: orientações gerais, conteúdos, estruturação pedagógica das tarefas do professor e estruturação pedagógica das tarefas dos alunos. Desta pauta, sintetizei 13 perguntas, as quais considero imprescindíveis para a análise dos materiais didáticos da “Escola P”, os quais segundo a teorização escolhida, teriam a função precípua de colocar o professor em contato com as prescrições curriculares oficiais. São elas:

⁹ Informação disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/espacoDaAula.html>, acessado em 14 de maio de 2013.

1. Houve escolha do professor pelo material em questão?
2. O livro dispõe de ideias diretrizes da orientação pedagógica e psicológica?
3. Justifica a escolha da sequência didática?
4. Há uso de recursos estáveis na escola (livros não consumíveis, bibliotecas), diversificando assim o uso de materiais?
5. Há uma preocupação em saber como os alunos avaliam o livro-texto utilizado?
6. Os conteúdos do livro possuem conexão interdisciplinar?
7. O professor segue linearmente o material?
8. O livro aponta para conexões com a realidade social, faz aproximações com os problemas do cotidiano?
9. O professor faz adaptações do material para seus alunos?
10. Qual a extensão temporal de cada material?
11. Há variedade de tarefas?
12. O livro sugere outros meios de pesquisa, para além do próprio material?
13. O livro cultiva objetivos comuns a todo o processo de ensino (comunicação, expressão pessoal, tolerância...)?

Pelo conteúdo destas questões, pode-se perceber que mais do que *o quê* o livro didático apresenta aos alunos, o pesquisador deve interessar-se pelo uso que o professor faz desse material, uma vez que além de “traduzir” o currículo para o professor, é este que vai “traduzir” o currículo para os alunos.

2.3 O Currículo Modelado pelos Professores

A forma como os professores realizam a mediação entre o currículo prescrito, o livro-texto e o processo de ensino-aprendizagem compõe a terceira etapa da análise curricular proposta por Gimeno Sacristán. No seu entendimento, o professor é um modelador dos conteúdos prescritos e dos códigos que os estruturam, condicionando, com isso, toda a gama de aprendizagens dos alunos. É devido a esse poder modelador, que qualquer estratégia de inovação ou de melhoria da qualidade do ensino deverá considerar primeiro as concepções dos professores. Não há como se pensar em uma prescrição curricular sem se levar em conta a ação docente, por mais controlada, rigidamente

estruturada, ou por muito tecnicizada que uma proposta de currículo seja, será o professor o último árbitro de sua aplicação nas aulas.

Assim, se os mais diretos destinatários do currículo são os alunos, o professor é seu primeiro receptor. É através do que ele pensa e de como age (prática profissional) que as políticas curriculares e as prescrições de toda ordem acontecem, se enriquecem ou se deformam no cotidiano das salas de aula. Ao se pensar no professor como agente da sua prática, torna-se imprescindível contextualizar esse profissional, uma vez que ele não exerce sua prática no vazio, mas numa dada realidade, numa instituição que tem suas normas de funcionamento; em outras palavras:

A profissão docente não é apenas algo eminentemente pessoal e criativo, sujeito às possibilidades da formação e ao desenvolvimento do pensamento profissional autônomo dos professores, mas é exercida também num campo que pré-determina em boa parte o sentido, a direção e a instrumentação técnica de seu conteúdo (SACRISTAN, 2000, p. 167).

Sem esquecer as fronteiras da autonomia docente, faz-se importante evidenciar o professor como alguém que decide a própria prática, uma vez que nenhuma precisão curricular consegue controlar a ação docente com tamanha eficácia. É o professor quem molda o currículo, é ele quem precisa “reagir artisticamente frente à situação” (SACRISTÁN, 2000, p. 169).

Os fatores que fazem com que o professor reinvente as prescrições são inúmeros: concepções sobre educação, necessidade dos alunos, valorização de um conteúdo em detrimento de outro, suas condições de trabalho, interpretações pessoais, etc. Para Gimeno Sacristán, por mais fortes que possam ser as pressões exteriores do currículo, o professor sempre achará brechas para manifestar suas próprias crenças sobre o currículo, o conteúdo concreto e a organização de estratégias didáticas.

De modo que para se analisar a prescrição legal de inserir a criança de 6 anos no ensino fundamental, precisa-se levar em conta as concepções dos professores sobre o que isso significa. O professor ao adotar uma nova ideia o faz em função de seus próprios constructos pessoais e ao desenvolver uma nova tarefa acadêmica também a interpreta e modela, porque, nenhuma tarefa é um esquema tão acabado

e inequívoco que não ofereça possibilidades para a interpretação pessoal de cada professor, a partir de suas próprias finalidades e formas de perceber as demandas dos alunos e da nova situação.

Nessa perspectiva, o planejamento da ação docente é para Gimeno Sacristán um momento de especial significado para a tradução do currículo prescrito. Ele destaca a importância do planejamento coletivo - o que no Brasil chamamos de projeto político pedagógico da escola - salientando três questões básicas: 1) a necessidade de se oferecer aos alunos um projeto pedagógico coerente; 2) a ação individual do professor não exercer controle sobre certas variáveis de organização escolar, uma vez que existem decisões coletivas de todo o professorado e, 3) o fato de a escola estabelecer-se dentro de uma comunidade, de uma filosofia educativa e sócio-política, as quais pedem um plano particular do currículo que escape às competências individuais dos professores. De modo que, se trabalho em grupo do professor pode subtrair-lhe autonomia em suas funções do ponto de vista da capacidade de iniciativa individual, lhe possibilita oferecer um projeto global mais coerente e uma maior racionalidade aos alunos.

Considero tais questões fundamentais para o entendimento acerca da força modeladora do currículo prescrito na escola pesquisada. Quais modulações a escola e os sujeitos nela envolvidos fizeram do currículo prescrito para o 1º ano do ensino fundamental? Ouve uma organização coletiva da escola para pensar esse projeto ou foi um projeto individual dos professores que atuam nesta fase da escolarização?

2.4 O Currículo na Ação

“Expressão última do valor do currículo”, é assim que Gimeno Sacristán descreve o currículo na ação, uma vez que é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade, se manifesta, adquire significação e valor. Todas as prescrições, todas as formas de apresentá-las aos professores, todas as modelações que o professor lança sobre o currículo, ganham significação na prática pedagógica, onde se manifestam os espaços de decisão autônoma dos seus mais diretos destinatários: professores e alunos. É na ação pedagógica que o currículo tem seu sentido máximo, seu momento decisivo.

A prática pedagógica, ou ação pedagógica, é vista por ele como fluída e complexa, uma vez que engloba múltiplos determinantes, dentre os quais são destacados os parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios

e condições físicas existentes. Tendo como ponto de partida uma ação pedagógica complexa, o ensino não pode ser entendido como mera interação entre professores e alunos, mas sim uma superposição de múltiplos contextos, que é o que dá significado real às práticas escolares. Para Sacristán os próprios efeitos educativos dependem da interação complexa de todos os aspectos que se entrecruzam nas situações de ensino, como por exemplo, tipos de atividades metodológicas, aspectos materiais da situação, estilo do professor, relações sociais, conteúdos culturais, etc.

O ambiente de trabalho do professor, a classe, é compreendida pela fluidez do processo pedagógico, é caracterizada pela pluridimensionalidade de tarefas que o professor deve executar; pela simultaneidade dessas mesmas atividades e pela imediatez e imprevisibilidade dos acontecimentos; pelo seu caráter histórico, uma vez que se prolongam no tempo; e ainda pela impossibilidade de um controle técnico rigoroso; forte envolvimento pessoal do professor, o qual cria uma trama psicológica e, ainda, pelo caráter social das tarefas, uma vez que supõem um referencial de conduta.

Com a finalidade de analisar o currículo na ação, Gimeno Sacristán busca uma unidade de análise que mantenha coesão de toda a variedade de interações entre aspectos que intervêm nas diferentes situações de ensino. Nesse sentido, ressalta que:

Para captar a complexidade da ação a que aludimos, para entender a conjunção na interação de todos os elementos que configuram uma situação ambiental, para explicar, no entanto, a estabilidade dos estilos docentes, necessita-se de uma unidade de análise que contribua para dois propósitos que à primeira vista podem parecer contraditórios: simplificar a complexidade do processo global para sua melhor compreensão e manejo, por um lado, mas sem perder de vista o caráter unitário e seus significados para os sujeitos que vivem essas situações por outro (p. 206).

Antes de iniciar a discussão da unidade de análise sugerida por Gimeno Sacristán julgo importante apresentar a investigação realizada pela pesquisadora brasileira Corinta Geraldi, da Universidade Estadual de Campinas, que utilizou pela primeira vez no Brasil o conceito de Currículo em Ação. No ano de 1994, em um artigo publicado na revista Pro-Posições, a professora propôs o conceito/noção de *currículo em*

ação, o qual contribuiu de forma significativa para o campo dos estudos sobre currículo, por ajudar na aproximação daquilo que de fato ocorre na sala de aula. Ela afirmava, no citado artigo, que não aceitava as concepções tecnicistas de currículo, as quais estavam ligadas ao paradigma técnico-linear, voltado para um currículo essencialmente prescritivo, com vistas ao controle da sua execução. Para elaborar seu conceito, Geraldi (1994) estudou as pesquisas de Goodlad (1977), que procurou descrever a compreensão de currículo para além do nível prescritivo, até então dominante nos estudos sobre currículo. Goodlad diferencia cinco tipos de currículo: *currículo ideal*, elaborado por um grupo de especialistas; *currículo formal*, prescrito por uma instituição normativa; *currículo operacional*, que representa o que de fato ocorre na sala de aula; *currículo percebido*, que explicita o quê e o porquê das ações docentes e o *currículo experienciado*, que diz respeito à percepção dos alunos frente ao que está sendo oferecido pela escola.

Geraldi (1994) afirma que é a partir do terceiro tipo curricular proposto por Goodlad (1977) – currículo experienciado - que ela e seu grupo de pesquisa cunham o conceito/noção de currículo em ação, definindo-o como aquilo que ocorre, de fato, nas situações típicas e contraditórias vividas pela escola, com suas implicações e concepções subjacentes e não o que era desejável que ocorresse e/ou o que era institucionalmente prescrito. Utiliza a análise do uso do livro didático para explicitar substantivamente o currículo em ação; segundo a autora o livro didático é quem imprime direção ao processo pedagógico, sendo muito vezes ele quem adota o professor e não o contrário; vê nesse processo uma expropriação do professor na condução e controle do processo de produção escolar.

Entre o que Gimeno Sacristán (2000) propõe como “currículo na ação” e o que Geraldi (1994) conceitua como “currículo em ação” é possível perceber semelhanças, haja vista que ambos remetem-se ao que de fato ocorre nas salas de aulas, porém os autores partem de objetos de análise diferentes. Sacristán (2000) vê o livro didático como algo que é apresentado aos professores e por esse motivo sofrerá modulações, já Geraldi (1994) vê nesse material a expressão do processo pedagógico.

Para Gimeno Sacristán são as tarefas escolares que formam a unidade de análise da ação curricular, elas seriam a expressão máxima do currículo. Ele afirma que nem toda atividade observável de professores e alunos tem o mesmo valor ou a mesma medida essencial. Seu interesse centra-se naquelas atividades que mais diretamente possibilitam a função cultural da instituição escolar e, de forma

concreta, desenvolvem o currículo escolar. Ao definir tarefa escolar afirma que:

Uma tarefa não é uma atividade instantânea, desordenada e desarticulada, mas algo que tem uma ordem interna, um curso de ação que, de alguma forma, pode se prever porque obedece a um esquema de atuação prática, que mantém um prolongamento no tempo ao se desenvolver através de um processo, desencadeando uma atividade nos alunos e com uma unidade interna que a torna identificável e diferenciável de outras tarefas (p.208).

As tarefas escolares são ações planejadas, carregadas de intencionalidade e por esse motivo são vistas por Sacristán como *elementos básicos reguladores do ensino*. Ao mesmo tempo em que ele aponta o caráter fluido da ação pedagógica, afirma também que há certos padrões metodológicos implícitos nas tarefas praticadas, exemplifica dizendo que se conhecermos de antemão um determinado tipo de tarefa que o professor vai realizar, é possível prever algumas coisas sobre o transcorrer da mesma. Apoiado nos estudos de Doyle (1983), Sacristán descreve uma tipologia das tarefas, de acordo com os processos cognitivos que nelas predominam: I. Tarefas de memória, nas quais se espera que os alunos reconheçam ou reproduzam informações; II. Atividades de procedimento, nas quais se pede ao aluno que aplique uma fórmula que leve a uma determinada resposta; III. Tarefas de compreensão, onde se requer que o aluno reconheça a informação, de modo que possa dar sua própria versão da mesma; IV. Tarefas de opinião, para a qual o aluno precisa demonstrar reações pessoais e preferências sobre algum conteúdo; V. Tarefa de descoberta, cujo produto final não é apenas uma opinião do aluno, mas sim alguma forma de redescoberta. Apesar de apontar para a descrição das tipologias, o autor não dispensa a individualidade do fazer de cada professor, cada qual com seus estilos pedagógicos, afirmando que:

Apesar de seus componentes idiossincráticos, são tão parecidos, porque a estrutura de tarefas nas quais se concretizam são semelhantes. Se for certo que não há dois professores iguais, nem duas situações pedagógicas ou duas aulas idênticas, também é verdade que não há nada mais parecido entre si. (p. 209).

Com a finalidade de solidificar seus argumentos frente a uma visão das tarefas escolares como elementos nos quais se entrecruzam a atividade de professores e alunos, expressão da prática pedagógica, Gimeno Sacristán apresenta seis questões: I. Cada tarefa define um microambiente e o ambiente geral de classe; II. Uma sequência de tarefas configura uma metodologia; III. As tarefas mediatizam a absorção peculiar que os alunos fazem da escolaridade e do currículo; IV. Elas expressam o estilo do professor; V. Uma tarefa ou uma série delas apela à interação das proposições didáticas e curriculares com os aspectos organizativos do sistema escolar; VI. Elas possuem um significado pessoal e social complexo, por seus conteúdos, pelas pautas de comportamento que exigem, pelas relações sociais que fomentam, pelos valores ocultos que possuem.

É com base na unidade de análise da ação curricular - as tarefas escolares - que ele discute sobre a prática docente, apontando algumas características das atividades escolares, das quais destaco:

1) *Mediadoras da qualidade do ensino* através da mediação da aprendizagem: as tarefas escolares seriam microcontextos de aprendizagens, onde ao se modificar as tarefas modificamos os microambientes e as experiências possíveis dentro deles. Em outras palavras, um mesmo conteúdo trabalhado por tarefas diferentes resultaria em aprendizagens qualitativamente distintas. O valor da tarefa estaria proporcionalmente relacionado ao conteúdo abarcado, a riqueza dos conteúdos estaria condicionada as tarefas possíveis e estas, por sua vez, mediatizariam as possibilidades do currículo.

2) *Matrizes de socialização*: as tarefas escolares seriam fontes de aprendizagens múltiplas - intelectuais, afetivas, sociais – e recursos organizadores da conduta dos alunos, na medida em que a escola ao padronizar tipo de atividades cria referenciais de comportamento e de conduta perante cada situação didática:

A tarefa sugere ao aluno como deve aprender, de que forma fazê-lo, como executar um trabalho, com que fazê-lo, que rendimento se considera mais valioso porque é valorizado como mais relevante e o que se espera dele; enfim, quais as atitudes e os padrões de conduta que produzem mais sucesso nos contextos educativos,

introjetando tudo isso em valores de referência para o próprio autoconceito pessoal como aprendiz e em diferentes áreas curriculares (p. 225).

3) *Base de investigação da profissionalização docente*: para Sacristán (2000) deve-se compreender a qualidade no exercício das tarefas didáticas do professor relacionadas com o trabalho acadêmico dos alunos, analisando as inter-relações entre as diversas exigências que são feitas ao professor. Para ele o professor possui muitas outras atividades para além de ensinar ou facilitar a aprendizagem, a ele também é exigido manter a ordem, organizar os recreios, gestionar aspectos burocráticos, conversar com os pais, atualizar-se, confeccionar materiais, entre outras coisas. As tarefas que o professor planeja para seus alunos são uma parte desse múltiplo papel que exerce, sendo que as mesmas o ajudam a manter certo controle dessas complexas condições.

4) *Poder controlador*: o controle da classe por meio da tarefa se daria pela interiorização e aceitação dos padrões de comportamento exigidos por cada tarefa. Apesar de não realizar uma reflexão sobre o exercício do controle, nem trabalhar uma conceituação de controle, Sacristán argumenta que essa forma de controle é simbólica, mais do que apoiada em intervenções pessoais diretas. É possível afirmar que nesse ponto ele vai ao encontro da discussão que Dussel e Caruso fizeram sobre a sala de aula sob a égide da Escola Nova, tendo como ponto de partida o conceito de biopoder de Michel Foucault:

A sala de aula reformista foi a sala de aula do biopoder, desse poder que procurava administrar o crescimento, para que não se desviasse. [...] Após o anúncio da liberação das crianças das amarras da antiga pedagogia, inventaram-se novos constrangimentos, mais sofisticados, mais modernizados, que não deixavam de ser regulações e atos de poder (2003, p. 224).

5) *Classificação das dimensões da tarefa escolar*: o autor afirma que o valor real de uma tarefa só pode ser dado no contexto da sua realização, mas que analisá-las de acordo com algumas de suas dimensões relevantes pode auxiliar na caracterização e valorização de um ponto de vista educativo. A proposta esquemática por ele elaborada

contém 15 dimensões, a saber: conteúdo, ordenação de conteúdo, inter-relação de conteúdos, papel do aluno, motivação, adequação à maturidade dos alunos, compatibilização com o trabalho dos outros professores de uma dada escola, estruturação, meios de expressão, critérios de avaliação, funções do professor, padrões e formas de comunicação, materiais necessários, condições organizativas e avaliação do clima escolar produzido. Faz-se importante destacar que são as dimensões ora aqui apresentadas que servirão como guia para a análise dos cadernos escolares na pesquisa em questão

É sobre o tópico do currículo na ação, discutido até aqui, que Gimeno Sacristán estende de forma mais consubstancial a sua análise, talvez por visualizar nessa etapa de objetivação do currículo a prática real do mesmo, o momento em que o currículo se transforma em método. É possível compreender até aqui que ao se estudar o caminho pelo qual o currículo se transforma em prática, é necessário observar que estamos frente a um complexo e multifacetado campo, composto por diversos atores, modelados por inúmeros contextos. Convém frisar ainda que, na sua opinião, a análise sobre a prática curricular não se encerra no momento final após a tarefa escolar, ela continua nos resultados e efeitos que produz, seja na forma pela qual o currículo causa efeitos nos agentes nele envolvidos, seja pelas formas e resultados da avaliação que se faz da aprendizagem por ele produzida.

2.5 O Currículo Realizado e o Currículo Avaliado

Para Gimeno Sacristán, *o currículo realizado* diz respeito às diversas consequências complexas que a prática curricular produz nos sujeitos envolvidos, sejam cognitivas, afetivas, sociais ou morais. Os efeitos produzidos podem ser aparentes ou ocultos; no primeiro caso cabem aqueles efeitos que se presta atenção porque são considerados rendimentos valiosos e proeminentes do sistema de ensino ou dos métodos pedagógicos, no segundo caso estão os efeitos de médio e longo prazo. Como último conteúdo de análise sobre a prática curricular Gimeno Sacristán aborda o *currículo avaliado*. No seu entendimento, a avaliação que os professores fazem sobre determinados conteúdos e comportamentos produzem um currículo enfatizado, selecionado pelos professores, sendo que a avaliação atuaria como uma pressão modeladora da prática curricular. Nesse sentido, as avaliações sejam qualitativas ou quantitativas, teriam várias funções, destacando-se a de servir de procedimento para sancionar o progresso dos alunos pelo

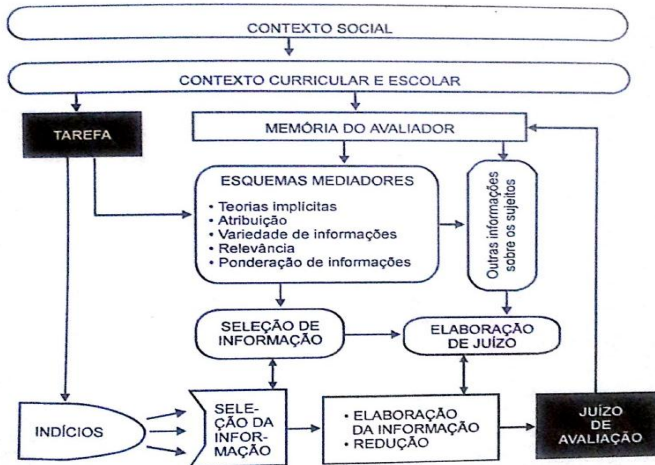
currículo sequencializado ao longo da escolaridade, sancionando a promoção deles.

Sacristán crítica a avaliação feita somente pelo professor, afirmando que se não existirem procedimentos externos à escola para a avaliação, a única notícia do funcionamento do sistema escolar e do currículo se reduz aos dados proporcionados pelo professor nas avaliações dos alunos. Dados esses que são influenciados por aspectos muito subjetivos dos professores, uma vez que “misturam dados qualitativos dos alunos procedentes de provas diversas com outras notícias qualitativas que provêm da observação” (p. 316). O autor cita alguns exemplos de fontes dessas chamadas notícias qualitativas, a saber: o esforço manifestado pelo aluno, a memória das condições na qual se realizou a tarefa, o modelo de referência sobre o qual o professor estabelece os critérios de avaliação. Sendo assim, na sua opinião, a avaliação

“não é uma simples conduta técnica-profissional, mas um complexo processo onde estão em jogo mecanismos mediadores com fortes implicações pessoais, em muitas ocasiões dificilmente explicitáveis para o próprio professor” (p. 318).

Apresento na figura 3 o esquema que o autor elaborou para explicar o processo de informação e tomada de decisões na avaliação. Pode-se perceber no esquema apresentado a importância dos contextos sociais e escolares, uma vez que a avaliação também é produto de pressões institucionais. Há também os efeitos das informações selecionadas como relevantes dentro dos indícios apresentados ao avaliador. Observa-se também a elaboração de juízo como sendo influenciadas pelos esquemas mediadores do avaliador.

Figura 3 - Processo de informação e tomada de decisões na avaliação



Fonte: GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 321.

Segundo Gimeno Sacristán (p.106)

Podem-se comprovar que em cada um desses níveis se criam atuações, problemas para pesquisar, que, com o tempo, costumam determinar tradições que sobreviverão como comportamentos autônomos. Imersos nelas se dificulta a visão integral do processo de transformação e concretização curricular, principalmente quando recebem atenção como capítulos desconectados no pensamento e na pesquisa pedagógica.

O estudo curricular é um processo complexo que dificilmente pode ser efetivamente alcançado por meio de análises isoladas das relações que o compõe. Analisá-lo implica na busca por diversas fontes de pesquisa, motivo pelo qual as fases propostas por Gimeno Sacristán para a análise do currículo são contempladas nessa investigação, permeando desde as análises dos documentos curriculares aos estudos dos materiais didáticos, dos cadernos escolares e das falas dos professores e diretores, obtidas por meio da técnica da entrevista e de questionários, privilegiando, conforme já foi dito, o currículo prescrito, o currículo apresentado aos professores, o currículo modelado e o currículo em ação.

3. AS PRESCRIÇÕES CURRICULARES NACIONAIS SOBRE O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS

A constituição histórica do direito à educação, embora em constante movimento, não ocorreu linearmente. A sua implantação foi permeada por muitas lutas, avanços e estagnações. Gimeno Sacristán (2001) define a escolarização obrigatória como sendo um direito universal satisfeito parcialmente e de modo desigual. A educação obrigatória tem seu início no século XVIII, principalmente depois de Rousseau publicar a obra *Emílio, ou da Educação* o qual apresenta a educação como forma de fazer homens felizes, otimismo esse estimulado pela Revolução Francesa, a qual carregava a mensagem de que cultivando o povo, era possível libertá-lo da obscuridade, da tirania, da dependência dos poderes irracionais e da exclusão social e política. Tais ideais ganharam força durante o Século XIX e foram absorvidos pelos países subdesenvolvidos no início do Século XX. A escola passa a ser idealizada e torna-se uma característica cultural, ao ponto de que a escolarização passa a fazer parte de uma realidade social quase que natural.

No ano de 1948 a Declaração Universal dos Direitos Humanos, no art. 26, reconhece a educação como direito universal, a saber:

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

No que se refere ao Brasil, conforme Saveli (2010) foi na 1ª Constituição outorgada em 24 de março de 1824, no período imperial, que a educação escolar ganhou *status* de instrução popular, estabelecendo, entre os direitos civis e políticos, a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos e previu a criação de colégios e universidades. A primeira Constituição republicana brasileira (1891), consolidou a forma federativa de autonomia dos Estados, estabeleceu a separação entre o Estado e a Igreja, laicizando o ensino. Nela, contudo, não está presente nenhuma referência à obrigatoriedade e à gratuidade da educação escolar.

Durante o período que separa a Constituição de 1981 e a de 1934, o Brasil esteve imerso em efervescentes debates e articulações por parte de intelectuais insatisfeitos com o cenário educacional que se desenhava. O alto número de analfabetismo e a baixa porcentagem da população atendida pela rede escolar pública eram algumas das preocupações no período. Tinha-se presente uma luta ideológica entre dois grupos: os educadores católicos e o movimento liberal renovador, os quais apoiavam a Escola Nova. Frente a esses conflitos foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, numa busca dos intelectuais por reformas pedagógicas e em 1933 a Associação de Educadores Católicos (AEC).

As manifestações dos intelectuais renovadores foram, em certa medida, incorporadas na Constituição de 1934, onde a educação aparece, no artigo 149 como um direito de todos, devendo ser ministrada, pela família e pelos poderes públicos, cabendo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934).

Com o golpe militar instaurado por Getúlio Vargas, instala-se no Brasil um regime de exceção, o Estado Novo, tendo sua constituição outorgada em 1º de novembro de 1937. Saveli (2010) aponta que o art. 125, exclui o princípio de que “a educação é direito de todos” e considera a educação como “dever e direito natural dos pais”, conferindo ao Estado a imprecisa atribuição de não ser “estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária para facilitar sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular”.

Em 1946 após o fim da ditadura de Vargas, é promulgada uma nova Constituição, na qual estão presentes a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário, o direito de todos à educação, bem como

a vinculação de percentuais da receita de impostos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino público (Saveli, 2010). No seu artigo 166, afirma-se que:

A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Art 167 - O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem. Art 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios: I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional; II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos; III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes (BRASIL, 1946).

No ano de 1961 é sancionada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, após 15 anos de discussões no Congresso Nacional. A mesma sofreu embates políticos de diversos grupos, e por meio dela foram concretizadas as redes pública e privada de educação, a primeira apoiada pelos reformistas e a segunda pelos católicos.

Sobre o ensino obrigatório e a idade escolar, Saveli (2010) lembra que a Constituição de 1967 é a primeira a explicitar claramente a faixa etária destinada ao ensino obrigatório, a saber: Art. 168, § 3º, II – o ensino dos 7 aos 14 anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais. Neste período

O Estado democrático, instituído por meio da Constituição Federal de 1988, coloca a educação como direito social, em seu art.6 afirma que são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988). No art.208 afirma-se ser o dever do Estado com a educação efetivado mediante: I- a garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II- progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio. Cabe pontuar que no ano de 2009, por meio da emenda

constitucional nº 59, altera-se o inciso I, o qual passa a ser: educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 1988).

No ano de 1996, com base na Constituição Cidadã, temos a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a qual no art. 32 aponta o ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública. Este artigo sofre alterações nos anos de 2005 e 2006, primeiramente no que se refere a idade mínima para o ingresso, que passa a ser de seis anos e num segundo momento em relação a duração do ensino fundamental que passa a ser de nove anos e não mais de oito anos. Nessa nova configuração, o objetivo do ensino fundamental torna-se, segundo art.32 da LDB, a formação básica do cidadão, mediante: o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Acredito que lançar um olhar histórico para a educação escolar obrigatória no Brasil torna-se indispensável quando se objetiva discutir alterações e mudanças curriculares no ensino fundamental, para que assim se possa melhor compreender como e porque foram gestadas. No que se refere ao projeto de implantação da escolarização de 9 anos no país, optei, por analisar dois documentos produzidos pelo Ministério de Educação, um em 2007, intitulado “Orientação para a Inclusão da criança de seis anos de idade” e outro no ano de 2009 “A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos. Tais documentos são aqui entendidos na perspectiva da análise curricular proposta por Gimeno Sacristan (2000) como a primeira fase da objetivação curricular, a do currículo prescrito. São portanto, considerados como as prescrições do governo brasileiro para a ampliação da escolaridade obrigatória de 8 para 9 anos, as quais as escolas de todo o país, públicas e privadas, deverão adaptar-se. Tal como adverte Sacristán, as prescrições curriculares nacionais tem uma

[...] importância decisiva, não para compreender o estabelecimento de formas de exercer a

hegemonia cultural de um Estado organizado política e administrativamente num momento determinado, mas sim como meio de conhecer, desde uma perspectiva pedagógica, o que ocorre na realidade escolar, à medida que, neste nível de determinações, se tomam decisões e se operam mecanismos que têm consequências em outros níveis de desenvolvimento do currículo (2000, p. 107-108).

3.1 - “Orientação para a Inclusão da criança de seis anos de idade – mais um ano é fundamental”

O documento “Ensino Fundamental de nove anos – Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade, mais um ano é fundamental” foi elaborado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação - MEC. O documento contou com 420 mil exemplares impressos e uma versão digitalizada disponível no *site* do MEC. Foi elaborado por 11 pesquisadores, de diversas Universidades do país, tais como UFF, PUC-RJ, UFPE; sendo composto por um total de nove textos, dos quais cinco são aqui analisados: *A infância e sua singularidade* (KRAMER, 2007); *O brincar como um modo de ser e estar no mundo* (BORBA, 2007); *Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica* (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007); *A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores* (GOULART, 2007); *Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão* (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007), uma vez que esses centralizam as discussões no que se refere ao processo de alfabetização da criança de seis anos de idade.

É com o objetivo de discutir a infância e sua singularidade que Kramer¹⁰ (2007) escreve o primeiro texto do documento “Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”, entendendo-a como

¹⁰ Sônia Kramer, professora da PUC-RJ é referência para os estudos sobre a infância, alfabetização e políticas públicas. Muitas de suas produções embasaram teoricamente o campo da educação e infância, como, por exemplo, as obras : *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso* (7ªed. 2012); *A política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce* (9ª ed. 2011).

uma categoria histórica, social e como um “período da história de cada um, que se estende, na nossa sociedade, do nascimento até aproximadamente dez anos de idade”. (KRAMER, 2007, p. 13) O documento indica uma dicotomia na forma como a infância é entendida, de um lado a criança que brinca, que cria, que imagina, uma criança que é cidadã, detentora de direitos, produtora e produto da cultura; de outro lado uma criança que vive em contextos em que não há garantia de direitos, onde acentuam-se a desigualdade e a injustiça social e as crianças enfrentam situações além de seu nível de compreensão, convivem com problemas além do que seu conhecimento e experiência permitem entender. No que se refere à escolarização da infância, a pesquisadora busca acentuar a necessidade da educação infantil e do ensino fundamental trabalharem de forma integrada, afirmando que:

Temos crianças, sempre, na educação infantil e no ensino fundamental. Entender que as pessoas são sujeitos da história e da cultura, além de serem por elas produzidas, e considerar os milhões de estudantes brasileiros de 0 a 10 anos como crianças e não só estudantes, implica ver o pedagógico na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não só como algo instrucional, que visa a ensinar coisas. Essa reflexão vale para a educação infantil e o ensino fundamental (KRAMER, 2007, p. 19).

Nessa mesma linha, Goulart (2007), no texto sobre a organização do trabalho pedagógico aponta também que a experiência na escola tem mostrado que a criança de seis anos encontra-se no espaço de interseção da educação infantil com o ensino fundamental, fato que torna necessário que o planejamento de ensino preveja atividades que alterem movimentos, tempos e espaços. Borba (2007), ao discutir o brincar, também reforça essa ideia ao questionar por que à medida que avançam os segmentos escolares se reduzem os espaços e tempos de brincar e as crianças vão deixando de serem crianças para serem adultos. No que se refere ao brincar, afirma-se ainda que tanto a dimensão científica quando as dimensões culturais e artísticas deveriam estar contempladas nas práticas pedagógicas, de uma forma que em os horários e rotinas sejam preparados para tal. O brincar é compreendido ao mesmo tempo como produto e prática cultural, ou seja, como patrimônio cultural, fruto das ações humanas transmitidas de modo inter

e intrageracional, e como forma de ação que cria e transforma significados sobre o mundo (BORBA, 2007, p. 39).

As orientações acerca do letramento e da alfabetização na prática pedagógica focam na ideia de se alfabetizar letrando, ou seja, não apenas se ensinar a ler e registrar autonomamente palavras numa escrita alfabética, mas de poder ler-compreender e produzir os textos que compartilhamos socialmente como cidadãos. Leal, Albuquerque e Morais (2007) buscam na teorização de Magda Soares a distinção entre alfabetização e letramento, sendo o primeiro correspondente ao processo pelo qual se adquire uma tecnologia – a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler e escrever e o segundo se relacionaria ao exercício efetivo e competente daquelas tecnologias da escrita, nas situações em que precisamos ler e produzir textos reais.

É com base nessa fundamentação que as orientações para a inserção da criança de seis anos apontam a decisão pedagógica de que para reduzir as diferenças sociais, a escola precisa assegurar a todos os estudantes – diariamente – a vivência de práticas reais de leitura e produção de textos diversificados (Idem, p. 70). Essa vivência deve ser proporcionada, segundo Goulart (2007) por meio de atividades e questionamentos que considerem as microanálises, que tenham como ponto de partida os elementos menores do texto (letra, fonema, sílaba), e também as macroanálises, aquelas que têm como ponto de partida as características mais globais do texto - o modo como o texto se organiza no papel; o tipo e a temática do texto a partir do título; os portadores de texto e o tipo de texto a eles relacionado, sendo que o mais importante seria não perder de vista o sentido dos textos.

As variedades linguísticas também são observadas no documento “Orientações para a inserção da criança de seis anos”. Nesse sentido, Goulart (2007, p.91) argumenta que:

A criança e o jovem recriam a linguagem verbal oral falada à sua volta como forma de participação na sociedade. A linguagem é recriada por meio dessa mesma participação – os outros, isto é, os seus interlocutores, têm um papel muito importante no processo da criança e do jovem, mas quem refaz a linguagem é a criança, é o jovem. É o seu trabalho, agindo com a linguagem e sobre a linguagem, que os tornam seres falantes e participantes no universo social.

Com o objetivo de propor orientações para a avaliação e aprendizagem na escola para o ensino fundamental de 9 anos foram convidados as pesquisadoras Telma F. Leal, Eliana B. C. Albuquerque e o pesquisador Artur G. Morais. Para os autores a implantação do 1º ano no ensino fundamental gera oportunidades para que os estudantes possam mais cedo se apropriar de uma série de conhecimentos, entre os quais tem um lugar especial o domínio da escrita alfabética e das práticas letradas de ler-compreender e produzir textos. Nessa linha, a avaliação é vista como processo, sendo que não é suficiente sabermos se os estudantes dominam ou não determinado conhecimento ou se desenvolveram ou não determinada capacidade. É preciso entender o que sabem sobre o que pretendemos ensinar-lhes, o que e como eles pensam, o que já aprenderam e o que falta aprender (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007, p. 97). Ao pensar a avaliação de forma processual tendo como foco as estratégias para enfrentar os desafios, afirmam ver na reprovação muitos impactos negativos, “pois provocam, muitas vezes, a evasão escolar e a baixa autoestima, o que dificulta o próprio processo de aprendizagem posterior” (Idem, p. 101)

3.2 - "A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos"

Em parceria com o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica do Ministério da Educação publica em 2009 o documento “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”. Em sua apresentação, tal documento afirma que objetiva discutir uma das dimensões da prática educativa da criança de seis anos, que, por seu caráter complexo, multifacetado e precursor, cumpre um papel fundamental na garantia do direito à educação: o desenvolvimento da linguagem escrita.

No que se refere a inclusão das crianças de seis anos no 1º ano do Ensino Fundamental, defende que esta medida amplia a escolarização para uma parcela significativa da população brasileira que se encontrava, até então, privada da educação escolar ou sem garantia de vagas nas instituições públicas de ensino. Quatro pontos são destacados como primordiais para mobilizar os processos de aprendizagem das crianças de modo a ajudá-las no desenvolvimento das capacidades

relacionadas à leitura e à escrita, a saber: as situações de aprendizagem sequenciadas, articuladas e contextualizadas; a avaliação diagnóstica; o planejamento pedagógico elaborado a partir da articulação entre a proposta de ensino e os sujeitos da aprendizagem; uma prática pedagógica autônoma. Com o objetivo de discutir esses quatro pontos o documento é dividido em 3 partes; a primeira pretende situar a discussão acerca do ensino e da aprendizagem da linguagem escrita, na segunda discute-se os fundamentos teóricos e as propostas pedagógicas e na terceira e última são apresentados e discutidos relatos de trabalhos com a linguagem escrita e situações observadas junto a crianças menores de sete anos.

Baptista (2009) inicia a parte I problematizando a adequação ou inadequação de se trabalhar a aquisição da língua escrita com as crianças menores de seis anos e afirma que o que se pretende nessa publicação é demonstrar que o aprendizado da linguagem escrita, desde a mais tenra idade, se constitui numa ferramenta fundamental para assegurar às crianças, como atores sociais que são, sua inclusão na sociedade contemporânea. A fim de embasar a sua afirmação Baptista (2009) respalda a discussão nas teorizações de Philippe Ariés, no intuito de marcar uma concepção de infância construída social e historicamente, de Jean Piaget, com foco na questão da autonomia da criança e, na de Vygotsky, sobretudo no que diz respeito a interação entre as condições sociais e a base do comportamento humano. É nesse último que Baptista (2009, p. 20) busca a definição do que seria a aquisição do sistema de escrita.

Assim como de outros sistemas simbólicos, adquire uma relevância estrutural em termos mentais e cognitivos para o indivíduo que passa a dominá-lo e não pode ser alcançada de maneira puramente mecânica e externa, ao contrário, pressupõe o culminar, na criança, de um processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas (VYGOTSKY, 2000 *apud* BAPTISTA, 2009)

Ao final da primeira parte do documento, Baptista (2009) salienta que 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, para tal deve-se

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.

Monteiro e Baptista (2009) elaboram a segunda parte do documento no qual são tratadas quatro dimensões ou eixos constitutivos do processo de apropriação da linguagem escrita: o letramento; o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de palavras, frases e textos em sala de aula; a aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica; o desenho e a brincadeira. Sendo que para cada um desses aspectos são apresentadas definições e orientações práticas.

Antes de definir letramento as pesquisadoras conceituam ler e escrever:

Ler, portanto, significa compreender os propósitos explícitos e implícitos da leitura e fazer uso de conhecimentos relevantes para interpretar a informação. Por sua vez, escrever não é a imagem de uma transcrição do próprio pensamento. Escrever exige que o sujeito reflita sobre o conteúdo, reorganize as ideias, busque a melhor forma de expressar suas intenções, representando os possíveis destinatários e controlando todas as variáveis que estão ao seu alcance em um intento de que o texto que se escreve esteja o mais próximo possível do texto que se lê (MONTEIRO; BAPTISTA, 2009, p. 29)

Letramento por sua vez é compreendido como o exercício efetivo e competente da escrita e implica habilidades, tais como a capacidade de ler e escrever para informar ou informar-se, para interagir, para ampliar conhecimento, capacidade de interpretar e produzir diferentes tipos de texto, de inserir-se efetivamente no mundo da escrita, entre muitas outras. A alfabetização tem um caráter de domínio do código e as habilidades de utilizá-lo, segundo Monteiro e Baptista (2009, p. 30) trata-se do domínio da tecnologia, do conjunto de técnicas que o capacita a exercer a arte e a ciência da escrita. A orientação que se faz para esse processo de aprendizagem é de se pensar em uma proposta pedagógica capaz de assegurar ao aprendiz a

tecnologia da escrita e, ao mesmo tempo, a apropriação desse sistema, o uso que se faz.

Quanto ao desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita Monteiro e Baptista (2009) afirmam que o seu desenvolvimento leva tempo e requer treino por parte das crianças, para isso, um conjunto de atividades de leitura e escrita de palavras e frases deve fazer parte do planejamento pedagógico das professoras desde o primeiro ano do Ensino Fundamental. Com a finalidade de sugerir algumas ações que possam contribuir para a o desenvolvimento dessas habilidades, as pesquisadoras fazem quatro considerações: de que não é preciso esperar que as crianças escrevam convencionalmente para realizar atividades que visem desenvolver habilidades, estratégias e comportamentos de leitura e de escrita de textos; a necessidade de se permitir e estimular que as escritas espontâneas sejam produzidas em sala; os benefícios de se agrupar os alunos de forma que aqueles que decodificam e codificam possam servir de leitores ou de escribas para os colegas; apontam também a necessidade de se deixar claro o objetivo das atividades e como elas deverão ser realizadas.

No que se refere a evolução da escrita, as autoras, alicerçadas nas pesquisas de Emília Ferreiro e de Ana Teberosky (1999), defendem a ocorrência concomitante da aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica, que é conceituada como um conjunto de habilidades relacionadas à capacidade de a criança refletir e analisar a língua oral, capacidades essas que serão desenvolvidas ao longo do processo de aquisição do sistema de escrita. Apontam três níveis de abordagem para se trabalhar a consciência fonológica, a saber: análise das variações linguísticas que constituem a linguagem oral; análise das diferentes unidades fonológicas da língua oral; reconhecimento das correspondências entre unidades fonológicas e unidades do sistema de escrita.

O desenho, a brincadeira, a pintura, a linguagem corporal são contemplados pelas autoras como formas de linguagem a serem exploradas no processo de alfabetização. Para as autoras o desenho é uma manifestação simbólica da criança que tem uma estreita relação com o gesto. A representação gráfica tem origem na fixação do gesto no papel. A criança, ao desenhar ou ao apreciar uma ilustração ou desenho, vai compreendendo que aquilo que ela vê no mundo exterior pode ser representado. (MONTEIRO; BAPTISTA, 2009).

Os quatro textos que compõem a terceira parte do documento buscam dialogar com práticas de ensino e de aprendizagem da

linguagem escrita por crianças menores de seis anos de idade. No primeiro e segundo texto o foco é o processo de letramento, já o terceiro aponta uma atividade lúdica para a aquisição do sistema de escrita denominada Jogo Linguístico, no quarto texto há um relato de situações de sala de aula nas quais as crianças são motivadas a desenhar e a produzir textos orais e escritos.

Professoras, crianças de seis anos e o prazer de ler e escrever para aprender, é com esse título que se abrem as considerações finais do documento. A preocupação que emerge de forma mais consubstancial nesse momento é com relação ao tempo da infância:

Uma questão a ser considerada refere-se ao respeito a essa criança e a seu tempo de vida. A escolarização obrigatória não pode dar excessiva centralidade aos conteúdos pedagógicos em detrimento do sujeito e de suas formas de socialização. [...] Por outro lado, não podemos perder de vista o direito desse segmento da população ao conhecimento, em particular, o direito de acesso à linguagem escrita. [...] Esperamos, ainda, que a língua escrita possa ser compreendida como uma ferramenta que deve interagir com o universo infantil, com a maneira de a criança se apropriar do mundo e não como um conteúdo escolar a ser aprendido para ser usado no futuro, nas próximas etapas escolares. (MACIEL, et al., 2009, p. 121- 122).

Encontrei neste documento uma forte preocupação com relação ao letramento, uma vez que o tema é foco central da parte II e dos quatro relatos de experiências apresentados, dois são dedicados a esta questão, todos destacando a importância de uma alfabetização lúdica, significativa, de um processo educativo que vá além de um domínio da tecnologia da escrita e leitura.

Há que ser questionado, todavia, a opção por abordar a temática do desenvolvimento infantil na perspectiva de Vygotsky e o desenvolvimento da escrita, na de Emília Ferreiro, a qual possui base teórica piagetiana. Não se trata de uma incompatibilidade – pois penso haver uma possível discussão e enlace entre as teorias -, mas sim de problematizar o fato das pesquisas de Vygotsky quanto à apropriação da escrita não terem sido contempladas. Segundo Mello (2006), para Vygotsky a linguagem escrita tem uma história que começa com o gesto

do bebê que ainda não fala e aponta o objeto que deseja. Do gesto, essa história da escrita passa, a partir da linguagem oral, pelo desenho e pela brincadeira de faz-de-conta antes de chegar à ser escrita. Ao apontarmos a importância da visão de Vygotsky sobre o desenvolvimento da linguagem escrita quero destacar que suas ideias são compatíveis com a proposta do documento, uma vez que ele também enfatiza a importância do desenho e percebe a escrita como instrumento cultural.

É possível perceber nos dois documentos analisados, uma constante preocupação em frisar a quem estava direcionada a ampliação do ensino fundamental e principalmente a necessidade da antecipação do ingresso ao mesmo:

Com a aprovação da Lei nº 11.274/2006, ocorrerá a inclusão de um número maior de crianças no sistema educacional brasileiro, especialmente aquelas pertencentes aos setores populares, uma vez que as crianças de seis anos de idade das classes média e alta já se encontram, majoritariamente, incorporadas ao sistema de ensino – na pré-escola ou na primeira série do ensino fundamental (MEC, 2007, p. 5)

A preocupação constante em demarcar a quem esse 1º ano estaria destinado geraram em mim questionamentos sobre seu real destinatário e com qual objetivo se faz essa alteração. Uma possibilidade levantada é a retomada da ideia da educação compensatória, que vigorou no país nos anos de 1970. Em 1982, Sônia Kramer levantou esta problemática em seu artigo: *Privação cultural e educação compensatória, defendendo que* a origem da educação compensatória coincidia com a da própria pré-escola, já que foi nesse nível de ensino que a tônica da compensação de possíveis carências se fez mais explícita. Na sua opinião:

As origens remotas dos programas compensatórios podem ser encontradas em Froebel, e nos primeiros jardins de infância fundados nas favelas alemãs, em pleno advento da Revolução Industrial; em Montessori e suas ‘Casa dei Bambini’ em favelas italianas; em McMillan – contemporânea de Montessori – e na ênfase que dava à necessidade não só de assistência médica e dentária, mas também de estimulação cognitiva, para que as deficiências das crianças fossem compensadas (KRAMER, 1982).

Para ela, no Brasil, a partir da década de 1970, a política educacional deu grande destaque à necessidade de oferecer às crianças oriundas das camadas populares, experiências que as levassem a compensar suas deficiências, sobretudo culturais. Os programas derivariam da ideia de que os pais não conseguiam dar aos seus filhos a base para que tivessem sucesso na escola e na sociedade. A pré-escola seria uma forma de compensar as barreiras existentes entre as classes sociais, não colocando em questão a estrutura social geradora das desigualdades.

Arelaro, Jacomine e Klein (2001) apontam a inclusão da criança de 06 anos no ensino fundamental para outra direção. Segundo as pesquisadoras a matrícula da criança de 06 anos no ensino fundamental está compreendida dentro do marco da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, lançado em 1998. Este teria induzido à municipalização do Ensino Fundamental, uma vez que criou fundos estaduais vinculando 15% dos 25% constitucionais obrigatórios para a manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental. Dirigentes municipais e secretários estaduais passaram a problematizar o efeito dessa redistribuição orçamentária para as demais etapas da educação básica, gerando três medidas com foco em minimizar essa problemática. A primeira medida, segundo as autoras, foi a disposição no Plano Nacional de Educação – PNE – (Lei nº10.172/01) da possibilidade da matrícula aos 06 anos na 1ª série do ensino fundamental. Como segunda medida apontam para a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação – Fundeb-, o qual abrange todas as modalidades de ensino, sem exclusividade de financiamento. A terceira medida relaciona-se a Emenda Complementar nº59/2009, a qual torna, a partir de 2016, obrigatória a educação escolar dos 4 aos 17 anos de idade.

Compreendidas as razões que motivaram a proposta do MEC de inserção da criança de 06 anos no ensino fundamental, procurarei compreender como essa alteração no sistema de ensino brasileiro foi “traduzida” pelos agentes de uma escola privada, professores e gestores. Penso que entender qual o sentido que deram para essa modificação é tão primordial quanto analisar as razões políticas, econômicas e sociais que a impulsionaram.

4. DO CURRÍCULO APRESENTADO AOS PROFESSORES AO CURRÍCULO EM AÇÃO: TRADUÇÕES DO CURRÍCULO PRESCRITO NA ESCOLA P.

Esse capítulo tem como objetivo responder a três questões decorrentes do processo de inserção da criança de 06 anos no Ensino Fundamental: Como as prescrições curriculares chegaram até a escola? Quais modelações os educadores realizaram nesse currículo? Como esse currículo foi posto em ação?

Cada uma dessas questões organiza-se respectivamente em torno de três fases de objetivação do currículo propostas por Gimeno Sacristán, a saber: currículo apresentado aos professores, currículo modelado pelos professores e o currículo em ação, lembrando que a primeira fase, o currículo prescrito, já foi analisada no capítulo 3.

A base dessa análise pauta-se no pressuposto de que para se analisar currículos concretos necessita-se estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas e em resultados (SACRISTÁN, 2000), ou seja, a análise curricular não pode pautar-se em modelos abstratos, necessita ter como *locus* de pesquisa uma realidade concreta. Ao chamar a atenção contra as pretensões de universalizar esquemas simplistas de análise, Gimeno Sacristán (2000) pontua que o relativismo e a provisionalidade histórica devem ser uma perspectiva.

É com o intuito de realizar uma análise relativa e historicamente provisória, que essa dissertação lançou o olhar para um contexto específico, fugindo de um estudo generalista e determinista. Optou-se por realizar as investigações sobre a inclusão da criança de 06 anos de idade no ensino fundamental em uma realidade escolar concreta e específica. Caracterizada no capítulo 1 dessa dissertação, a escola aqui denominada pela letra *P*, é uma instituição privada de caráter confessional. Criada 1957, esta escola passou ao longo de seus 56 anos de existência por diferentes configurações, tal como é possível observar na tabela a seguir:

Quadro 3 – Breve trajetória da instituição pesquisada

Ano	Acontecimento
1957	Fundação. Atendimentos de meninos da 1ª série do Curso Primário.
1971	Construção de um novo prédio. Início das turmas mistas.
1986	Convênio com o Sistema de Ensino Positivo.
1999	Aprovado o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série na escola.
2001	Elaboração do primeiro Projeto Político Pedagógico (PPP)
2002	Ampliação da sede do prédio.
2005	Construção do projeto para a inserção da turma do 1º ano do Ensino Fundamental.
2006	Início das turmas do 1º ano do Ensino Fundamental.
2007	Elaboração do segundo PPP da escola
2008	Construção de um novo prédio para as turmas do Ensino Fundamental I. Início das turmas do Ensino Médio.
2013	Elaboração do terceiro PPP da escola

Fonte: Produção da própria autora

Conforme demonstra a tabela, os anos de 2005, 2006, 2007 e 2008 foram marcantes no processo de inserção da criança de 06 anos na instituição, a qual não conta com educação infantil e, por tal motivo, precisou adequar-se, até mesmo fisicamente, para receber as crianças de 6 anos.

Tal como já foi anunciado na Introdução, as análises dos itens desse capítulo foram permeadas por quatro depoimentos obtidos por

meio da técnica de entrevistas e de questionário. As entrevistas¹¹ foram realizadas com duas coordenadoras e com uma professora da instituição e o questionário foi aplicado junto a uma ex-coordenadora da escola, a qual era responsável pelo o ensino fundamental na época da ampliação do ensino fundamental. O questionário teve como base o roteiro roteiro de entrevista, tendo sido aplicado por preferência da ex-coordenadora. Os sujeitos que fizeram parte das entrevistas/questionário serão representadas por letras, preservando assim suas identidades, segundo a tabela abaixo:

Quadro 4 - Relação dos sujeitos entrevistadas com suas respectivas funções na instituição

Entrevistada	Função
MC	Coordenadora do EF I até o ano de 2011, atual
LC	Coordenadora do EF I I até do ano de 2008, atual Coordenadora do Fundamental II.
RR	Coordenadora do EF II desde 2011.
OS	Professora da turma do 1º ano do EF desde 200

Fonte: Produção da própria autora

Acredito que uma investigação histórica sobre um processo de formação e transformação de um currículo real não deve pautar-se apenas em análises de documentos tais como PPP's, livros didáticos ou cadernos, sendo fundamental ouvir os diversos atores do processo, para assim, melhor compreender as modulações feitas, as apropriações e sobretudo os conflitos entre o currículo prescrito e o currículo realizado, que são trazidos à tona nos discursos, nas memórias e tornam possível a análise dessa dinâmica. Estou ciente, todavia, que escrever história com base em discursos e memórias não significa traduzi-las como fonte de verdades, é necessário contrapô-las, problematizá-las. Como afirmam Worcman e Pereira (2006, p. 2002), toda história é sempre uma

¹¹ Cabe ressaltar que as entrevistas foram realizadas mediante aprovação do Comitê de Ética da UDESC no ano de 2013 por meio do Parecer nº 250.379.

narrativa organizada por alguém, em determinado tempo e implica em uma seleção de fatos e personagens. Toda história tem um autor ou autores que selecionam e articulam os registros da memória. Neste sentido, ainda que concordemos que a história “fala” do passado, a construção da narrativa ocorre invariavelmente no presente.

Para realizar a análise da segunda fase da objetivação curricular proposta por Gimeno Sacristán (2000), o currículo apresentado aos professores, lanço mão da análise do livro didático adotado pela “Escola P” para uso dos professores do 1º ano do ensino fundamental, volume 1, o qual será analisado em interface com os dados obtidos por meio das entrevistas e do questionário e, também, dos Projetos Político-Pedagógicos da instituição referentes aos anos de 2001, 2007 e 2013.

4.1 . O currículo apresentado aos professores: O peso do livro didático e do SINEP-SC na tradução das prescrições

O ciclo das reformas educacionais, das prescrições curriculares, desde sua formulação até seu processo avaliativo de implantação não acontece de forma linear e homogênea, e nem mesmo consegue traduzir-se de modo unilateral nas práticas educativas, ou seja, aquilo que os documentos oficiais prescrevem não será inteiramente colocado em prática. Uma explicação para isso, talvez, possa residir no fato de que as prescrições, na forma como se organizam, são pouco operativas para orientar a prática concreta e cotidiana dos professores (SACRISTÁN, 2000).

Por conta disso, são necessários mediadores, tal como os livros didáticos, entendidos por Gimeno Sacristán como a expressão operativa dos currículos prescritos. Os livros didáticos teriam, pois, uma função operativa no que se refere as prescrições oficiais, sendo eles agentes intermediários no plano curricular, verdadeiros tradutores das prescrições para os docentes. Para o autor os livros e os materiais didáticos em geral tornam-se importantes por três pontos:

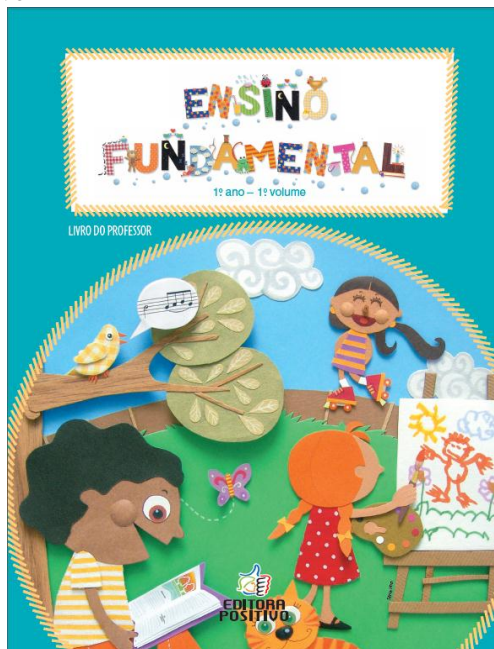
São **os tradutores das prescrições** curriculares gerais e, nessa mesma medida, construtores de seu verdadeiro significado para alunos e professores. São divulgadores de códigos pedagógicos que levam à prática, isto é, **elaboram os conteúdos** ao mesmo tempo que **planejam para o professor**

sua própria prática; são depositários de competências profissionais.

Voltados à utilização do professor, são recursos muito seguros para manter a atividade durante um tempo prolongado, o que dá uma grande confiança e segurança profissional. **Facilitam-lhe a direção da atividade nas aulas.** (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 157)

Tendo como norte para a análise desse item a questão: Como as prescrições curriculares chegaram até a escola?, procurei compreender se na “Escola P” o livro do professor adotado para uso dos professores do 1º ano teria exercido influência ou não na tradução das prescrições oficiais, tal como defende Gimeno Sacristán. Trata-se da obra intitulada "Ensino Fundamental, 1º ano, 1º volume – Livro do Professor, lançada em 2008, pela Editora Positivo. Com autoria de Francisca Valéria de Lima Santos e ilustrações de Adilson Farias, o livro é dividido em 5 partes: Documento Introdutório; Programação anual de conteúdos; Unidade 1: Arte de ver e ler; Unidade 2: Arte de ser e viver; Referências.

Figura 4 - Capa da livro “Ensino Fundamental, 1º ano” - 1º volume, da Editora Positivo



Fonte: Santos, 2008

Ao serem questionadas sobre como a proposta de inserção da criança de 06 anos chegou à escola, como tomaram conhecimento dela, as entrevistadas evidenciaram uma falta de informação inicial. LC e MC, as quais vivenciaram o processo de implantação desde o início da elaboração, em 2005, afirmaram respectivamente:

Eu acho que o documento saiu [referindo-se ao documento de orientações para a inclusão da criança de 06 anos de idade, elaborado pelo MEC], a história toda saiu, um ano antes de nós começarmos o primeiro ano. **Então a princípio a gente só sabia por cima** [...] E nem muito da legislação, a gente só sabia, não tinha lido nada, não tinha visto nada. (Trecho da entrevista com LC, 2013)

Claro que na educação estamos sempre atentos às mudanças e tivemos conhecimento da proposta. **As informações não chegavam de maneira muito clara**, mas nós já iniciamos uma discussão a respeito do assunto. (Trecho da entrevista com MC, 2013)

A professora PS, que iniciou suas atividades na escola no ano de 2007, segundo ano da implantação da proposta, afirmou ter vivenciado o processo de “recebimento” da nova proposta por meio do “sistema de ensino” que a escola adota:

A gente trabalha com o sistema positivo de ensino, logo temos que ter nosso trabalho baseado neste sistema. Mesmo assim nós achamos que faltava bastante coisa, então eu fui fazendo muita troca de figurinha com as minhas colegas, o que e ajudou bastante. Eu fui pedindo dicas, e elas iam me auxiliando. (Trecho da entrevista com PS, 2013)

A instituição adota desde 1986 o material didático do Sistema Positivo de Ensino e tem nele a base do seu programa de ensino, como se pode observar nos trechos dos Projetos Políticos Pedagógicos – PPPs – de 2001, 2007 e 2013.

“Uma das ferramentas utilizadas na concretização do Projeto pedagógico é o material didático utilizado. Cada livro que compõe este material é acompanhado por um CD-ROM, no qual, por meio de recursos multimídia, apresenta-se parte dos conteúdos específicos de forma interativa. A organização didática dos livros é decorrente da compreensão das estruturas de cada conteúdo que se quer ensinar”. (Trecho PPP de 2001. Grifos meus)

“O programa anual, conforme suporte para a **instrumentalização pedagógica (sistema positivo de ensino)**, prevê os seguintes componentes curriculares ...”. (Trecho PPP de 2007. Grifos meus)

“O programa anual, conforme suporte para a instrumentalização pedagógica (sistema positivo de ensino), prevê os componentes curriculares descritos nas tabelas de matriz curricular. O **segue o conteúdo programático do material didático utilizado – material didático positivo.** A descrição desses conteúdos consta no programa anual Positivo e encontra-se anexa”. (Trecho PPP de 2013. Grifos meus)

O Sistema Positivo de Ensino é apresentado no *site* da própria editora como sendo uma proposta pedagógica com soluções educacionais integradas, a qual oferece soluções educacionais para toda comunidade escolar. Para tal, coloca à disposição das Escolas Conveniadas “produtos e serviços” para o trabalho desenvolvido no dia a dia escolar, oferecendo suporte por meio de assessorias nas áreas pedagógica, financeira, jurídica, administrativa e amplo apoio em *marketing*:

O sistema contempla desde a Educação Infantil até os cursos preparatórios para ingresso no Ensino Superior, com uma sólida proposta pedagógica e soluções integradas. Atualmente, o Sistema Positivo de Ensino é utilizado por 2.100 instituições de ensino, distribuídas pelo Brasil e no Japão em um universo que abrange 530 mil alunos e 53 mil professores. (EDITORA POSITIVO, 2013).

A Editora "Positivo" é responsável por dois sistemas educacionais: o "Sistema Positivo de Ensino" voltado para a rede particular de ensino e o "Sistema de Ensino Aprende Brasil" destinado a rede pública de ensino. Atende também o segmento de livros e periódicos, edita e publica livros didáticos, paradidáticos, obras de formação do professor e de literatura infanto-juvenil, voltadas para escolas privadas e públicas de todo o país, além de obras de referência, incluindo os produtos “Aurélio” de dicionários. (PORTAL POSITIVO, 2013).

Em primeiro lugar, cabe problematizar a nomenclatura “Sistema de Ensino” utilizada pela Editora Positivo. De acordo com Saviani (1999) o conceito de sistema implica organização sob normas próprias - o que lhe confere um elevado grau de autonomia - e comuns, isto é, que obrigam à todos os seus integrantes. Ainda segundo o autor, só se pode falar em sistema na esfera pública, por isso deve-se dizer que as escolas

particulares integram o sistema de ensino público, subordinando-se, em consequência, às normas comuns do sistema público.

A subordinação às normas da esfera pública, por parte das escolas particulares, foi normatizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB -, de 1996, que no seu artigo . 7º, afirma que o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

- I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;
- II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;
- III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal.

Os dados obtidos nas entrevistas e no questionário revelam a grande importância da Editora Positivo no processo de implantação das turmas do 1º ano do ensino fundamental na escola analisada, um papel que pode ser definido como organizador/sistematizador das prescrições, conforme afirma a ex-coordenadora do Fundamental da instituição.

Nós fomos na educação infantil buscar as informações. E paralelamente nós usamos o material do Positivo, então nós pedimos que o Positivo nos enviasse o material da Educação Infantil. Em cima do material da Educação Infantil nós começamos a estudar o que tinha no currículo, quais os objetivos, como se trabalhar. O que hoje é o primeiro ano, o que era... aí cada segmento tem um nome: nível 3, pré 3, cada um tem um nome diferente. Mas nós pegamos o material daquele segmento. (Trecho da entrevista com LC, 2013.)

Perguntada sobre que tipo de apoio e ou assessoria a “Escola P” teve das Secretarias de Educação, Municipal e ou Estadual, LC afirma que não houve contato nenhum com essas instituições, nem o envio dos materiais orientadores e ou convites para momentos de formação continuada. Poder-se-ia afirmar que por conta desse vazio deixado pelos órgãos públicos no que se refere ao sistema estadual de ensino, as escolas privadas buscam as editoras, que se tornam as mediadoras entre o currículo prescrito nacionalmente e os professores. Todavia, até mesmo as secretarias municipais de Educação também estão optando pelos materiais das Editoras, tal como é o caso da de

Florianópolis. Segundo GIACOMINI (2012) é possível observar uma exponencial adesão de sistemas de ensino privado em Florianópolis, em seu estudo a pesquisadora analisa o Sistema Educacional Família e Escola (SEFE), comprado pela Secretaria Municipal de Educação por meio de processo licitatório, o qual em 2012 já estava inserido em 20 das 35 escolas da rede.

Com efeito, a Editora Positivo oferece, além dos materiais didáticos sintonizados com as prescrições nacionais, sobretudo livros, cursos de formação continuada para professores e gestores, os quais tem auxiliado a “Escola P” no processo de inserção da criança de 06 anos no ensino fundamental.

Conforme trecho da entrevista com PS (2013) :

O Positivo começou com uns cursos que são mais focados nessa parte da linguística do primeiro ano, alfabetização... então esse ano teve um curso bem interessante a respeito disso, foi uma professora muito boa que passou pra gente umas ideias bem legais. Mas o enfoque no “andar da carruagem” éramos nós quem tínhamos que dar, tínhamos que nos virar.

Por sua vez, a entrevistada RR (2013) afirmou que:

A gente tem formação continuada no início do ano, tem uns 3 cursos durante o ano que quem oferece é o próprio Positivo. Vem um pessoal de Curitiba e a gente tem orientações direto, como também tem orientação via *on line* e tem conferências pela *webcam*. E é constantemente. Esse ano a gente foi até Curitiba, só que só a coordenação para olhar também umas escolas deles. Então a gente tem um intercâmbio bem bacana.

Desse modo, afirmo que um dos principais meios pelo qual o currículo prescrito para a turmas do 1º ano do ensino fundamental chegou à “Escola P” foi por intermédio da Editora Positivo, através de livros didáticos e de cursos de formação por ela ministrados. É preciso então questionar quais foram as “traduções” que a Editora trouxe para a escola, como se posicionou frente às prescrições oficiais? Para tal, optei pela análise do livro do professor do 1º ano, utilizado pela escola, de

autoria de Francisca Valéria de Lima Santos, o qual explicita os objetivos e as metodologias de ensino de cada unidade de trabalho do material, deixo a análise dos cursos de formação oferecidos aos professores para uma pesquisa posterior.

A obra será analisada a partir de quatro questões: como o material apresenta a proposta do 1º ano do ensino fundamental de nove anos? Quais características destaca como importantes para o processo de ensino-aprendizagem dessa faixa-etária? De que forma os conceitos de alfabetização e letramento aparecem na obra? Há alguma orientação quanto ao processo de avaliação? As respostas para tais questionamentos já podem ser encontradas no primeiro capítulo do livro intitulado “Documento Introdutório”, o qual traz orientações teórico-metodológicas do material didático “Positivo” para o 1º ano do ensino fundamental de 9 anos.

A autora afirma que a proposta teve como objetivo assegurar a todas as crianças um tempo maior de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem com mais qualidade. Ao buscar detalhar as razões que motivaram a ampliação do ensino fundamental, afirma:

... A razão da ampliação da escola para nove anos, explicitada nos documentos do MEC, é bem clara, buscando normatizar algo que já havia em alguns municípios: a incorporação da criança de 6 anos no Ensino Fundamental (SANTOS, 2008).

A forma como o material didático Positivo (MDP) apresenta a proposta de ampliação não menciona o caráter inclusivo da proposta, tal como é frisado nos dois documentos de orientação do MEC, analisados no capítulo 3. Aliás, cabe ressaltar que o Sistema Positivo de Ensino buscou como referência para sua organização didática o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN, 1999), assim como orienta o documento “Ensino Fundamental de 09 anos – Orientações Gerais (MEC, 2004).

Dessa forma, em consonância com as discussões propostas pelos documentos divulgados pelo MEC, no MDP para as crianças de seis anos, mantém-se a organização didática com base nos âmbitos e eixos indicados no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. (SANTOS, 2008).

No que se refere ao documento de orientações gerais para o ensino fundamental de 09 anos (BRASIL, 2004), nele encontrei o destaque para seis elementos do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

1. A importância da integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos-linguísticos e sociais da criança;
2. A busca pela integração entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã como conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores;
3. O destaque a aprendizagem lúdica e prazerosa;
4. O cuidado em evitar o exagero de atividades “acadêmicas” ou de disciplinamento estéril;
5. A promoção do diálogo e da interação;
6. A importância da participação ativas dos educandos no processo de ensino-aprendizagem.

Em relação a segunda questão: Quais características destaca como importantes para o processo de ensino-aprendizagem dessa faixa etária, observou-se que o MDP – Material Didático Positivo - (SANTOS, 2008) aponta como necessário considerar o desenvolvimento infantil em alguns fatores, como sensibilidade, autonomia, autoestima, raciocínio, socialização, domínio motor, diferentes formas de representação simbólica, etc, destacando dois objetivos centrais para os trabalhos de ensino e aprendizagem no 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos:

Ampliar sua capacidade de autoconhecimento e, conseqüentemente, de se comunicar e interagir socialmente, estabelecendo vínculos afetivos positivos com outras crianças e adultos;

Apropriar-se dos conhecimentos e bens culturais constituídos historicamente, utilizando as diferentes linguagens (corporal, oral, escrita, plástica, musical, matemática) e construindo significados que lhe permitam elaborar e reelaborar essas aprendizagens. (SANTOS, 2008, p.10)

Também as brincadeiras e as diversas formas de expressão ganham destaque nas orientações do MDP, conforme pode-se observar abaixo:

Por que, afinal, deve-se dar oportunidade para a criança de seis anos brincar, mesmo ela já tendo ingressado no 1º ano do Ensino Fundamental? A brincadeira é, por excelência, um meio para elaboração e reelaboração do conhecimento pela criança; é um processo essencial para aprender acerca de seu entorno. Brincar é uma forma de ação cognitiva (ação do pensamento), na qual, por meio das ações, dos sentimentos e das trocas comunicativas, a criança abstrai, interpreta e entende a realidade. (SANTOS, 2008, p.8)

Quanto aos conteúdos de alfabetização e letramento constata-se que para o MDP (SANTOS, 2008) o aprendizado da linguagem oral e escrita é considerado um dos elementos importantes para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais. Ao abordar o processo de alfabetização/letramento o livro em tela o faz de forma ampla e abrange primordialmente a aquisição da linguagem, seja oral ou escrita:

No 1º ano do Ensino Fundamental, é essencial que continue a promoção de experiências significativas para aprendizagem da língua, ampliando as capacidades de comunicação e expressão associadas às quatro competências linguísticas básicas: escutar, falar, ler e escrever (SANTOS, 2008, p.41).

A aprendizagem da leitura e da escrita é compreendida pela integração entre os processos de aquisição do código da escrita e da compreensão da função social desse instrumento, tal como pode ser constatado no excerto abaixo:

A alfabetização não é o desenvolvimento de capacidades relacionadas à percepção, à memorização e ao treino de um conjunto de habilidades motoras. Reconhecer letras, fazer a junção delas não são condições suficientes para ler e escrever de modo efetivo. Mais do que codificar (escrever) e decodificar (ler) palavras, a

criança precisa apropriar-se da linguagem escrita. Nesse processo, as crianças precisam resolver problemas de natureza lógica até chegarem a compreender de que maneira a escrita alfabética, em sua língua materna, representa a linguagem. (SANTOS, 2008, p.41).

Não há orientações teórico- metodológicas no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, apenas recomendações acerca da importância do trabalho com a linguagem oral e escrita por meio de textos.

É de suma importância que, desde o início do processo de educação formal, o professor ofereça condições para que a criança conviva com diferentes portadores (livros, jornais, revistas, gibis, folhetos, bulas, etc.) e diferentes tipos e gêneros textuais (SANTOS, 2008, p.42).

Nas figuras abaixo observa-se dois exemplos de atividades sugeridas no Volume 1 do livro didático analisado, a primeira é apresentada como sugestão e orientação de atividade que enriquecerá a prática educativa, ampliando a oportunidade de proporcionar à criança o acesso ao mundo letrado:

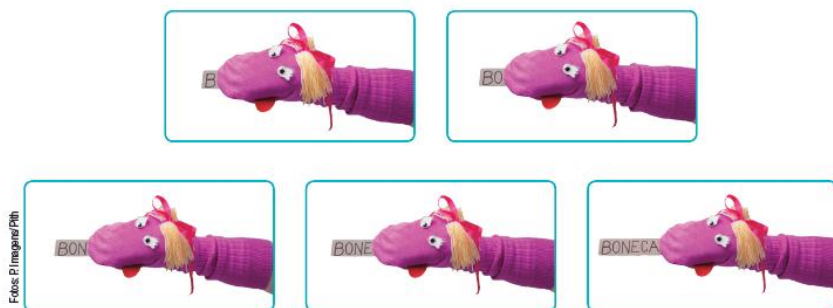
Figura 5 – Rimas com os nomes

<p>Rimas com os nomes</p> <p>O professor pode registrar, em um cartaz, o texto a seguir e pedir aos alunos que o completem oralmente, com nomes de animais que rimam com os de pessoas. Em seguida, o professor deve escrevê-los e, ao terminar, pedir aos alunos que criem um título para o texto.</p> <p style="text-align: center;"> Vou comprar uns animaizinhos para meus bons amiguinhos. O que será que vou dar? Vocês vão adivinhar! Para o João, eu dou um _____ (leão). E para o Ricardinho, um _____ (passarinho). Ao Neneco, um _____ (marreco). Para o Mário, este _____ (canário). Para o Renato, vou dar um _____ (pato). E para o Chiquito, um _____ (periquito). Todos vão ficar contentes com esses presentes! </p>
--

Observa-se nessa atividade um texto onde há lacunas para serem preenchidas ao final de cada frase, haja vista o intuito de trabalhar as rimas. O professor é orientado pelos exemplos do livro a incentivar que os alunos completem oralmente os textos. Essa atividade, porém não apresenta um contexto, não parte de uma problemática, de uma poesia concreta, sendo preciso questionar o seu objetivo de apresentar o mundo letrado para as crianças.

Já a segunda atividade é apresentada como tendo o objetivo de dar oportunidade às crianças de levantarem hipóteses diante da escrita das palavras, identificando letras, sílabas e ampliando o vocabulário:

Figura 6 - Bichos engolidores de palavras.



Fonte: Santos, 2008.

A atividade descrita como "Bichos engolidores de palavras" trabalha com a divisão da palavra em letras e sílabas. Essa atividade também não aparece acompanhada de nenhum texto, assim como também não coloca a atividade dentro de nenhum sentido significativo. Observa-se que mesmo inserindo a participação ativa da criança no processo de levantarem hipóteses diante da escrita dessas palavras, essa atividade não apresenta, em suas orientações, uma preocupação em trabalhar com o sentido social da escrita.

O volume nº 1 do livro diático também apresenta no item "Programação anual de conteúdos, os conteúdos trabalhados pela Editora Positivo nos quatro volumes. São sete as temáticas centrais que permeiam cada volume: artes visuais, identidade e autonomia, linguagem oral e escrita, matemática, movimento, música, natureza e

sociedade. Cada volume possui conteúdos específicos dentro das temáticas apresentadas.

No que se refere especificamente aos conteúdos da linguagem oral e escrita há uma subdivisão em três itens: Falar e escutar, prática de leitura e prática de escrita. Nos conteúdos destinados ao *Falar e escutar* é possível identificar uma prevalência pela participação da crianças nas atividades escolares, por meio da comunicação de ideias, elaboração de perguntas e produção de textos orais, este último presente apenas nos dois últimos volumes didáticos.

No item destinado aos conteúdos da *Prática da leitura* há uma ênfase na participação das crianças em situações em que os adultos leiam para elas diferentes gêneros textuais. Chama a atenção o fato de que apenas nos dois primeiros volumes, ou seja no primeiro semestre do ano letivo, há destaque para o reconhecimento de palavras, do nome próprio, de letras do alfabeto, de letras iniciais e de sílabas, esses conteúdos são substituídos pela leitura hipotética nos dois volumes seguintes.

Como já afirmado anteriormente, as orientações do livro didático destacam "importância do trabalho com a linguagem oral e escrita por meio de textos", porém no item Prática de escrita o professor encontra uma diretriz para ensino organizado de forma gradual de complexidade, onde primeiro ensina-se as letras, depois das frases e apenas no final a produção de textos. No primeiro volume é explorado a escrita do nome próprio e de letras do alfabeto, no segundo volume insere-se a construção e o reconhecimento de palavras, o reconhecimento do processo de formação de palavras aparece apenas no terceiro e quarto volumes. De forma mais significativa observei que apenas no volume 4, ou seja, no último trimestre do ano letivo, aparecem conteúdos de produção de texto individuais, de acordo com as hipóteses da criança.

Ao que diz respeito a última questão proposta para a análise do livro didático, qual seja; quais orientações quanto ao processo de avaliação, observei coerência com as prescrições oficiais, como se pode observar no trecho abaixo:

A avaliação que deve ser buscada para o trabalho com o 1º ano do Ensino Fundamental precisa ser entendida como um **processo de acompanhamento**, reflexão e registro das transformações que acontecem com a criança, do que é realizado pelos educadores. [...] No que diz

respeito à criança, é importante lembrar que, segundo disposto em lei, **a avaliação não é de caráter promocional**. Deverá ser realizada por meio da observação, da reflexão e do diálogo, tendo como objeto as diferentes manifestações da criança, representando, dessa forma, o acompanhamento de seu cotidiano na escola. O registro sistemático e atualizado dos acontecimentos do grupo e de cada criança, assim, faz-se necessário. (SANTOS, 2008, p.11. Grifos meus).

O livro didático, entretanto, não é o único agente intermediário no que se refere ao currículo apresentado aos professores da “Escola P”. Nas entrevistas constatei um outro agente orientador, atualizador e de suporte para professores e gestores escolares no que se refere as prescrições curriculares. Trata-se do Sindicato das Escolas Particulares de Santa Catarina (SINEP/SC), o qual, de acordo com LC, PS e RR, respectivamente:

Eu recordo que nós conversamos com o pessoal do SINEP e o pessoal do **SINEP começou a mandar algumas coisas por e-mail** [...]o SINEP é o sindicato das escolas particulares, então nesse sentido **eles são muito parceiros**. Eles nos passaram informações sobre a lei e nos mandaram... porque assim, a lei também não estava efetivada [...]Se acontece uma alteração em alguma lei, alguma orientação diferente, algo que vem... **quem nos dá as primeiras diretrizes, quem participa das coisas geralmente é o SINEP**. Eu não recordo nunca de ter recebido, por exemplo, algum documento, alguma coisa enviada pela secretaria.(Grifos meus).

Nós tivemos alguma coisa de **formação do Positivo e do SINEP**. (Grifos meus)

O SINEP está promovendo muitos cursos e muito bons. **Então além do positivo nós temos o SINEP** [...] Então se você quiser ficar atualizado tem várias oportunidades. Tanto pelo SINEP como pelo Positivo (Grifos meus).

O SINEP/SC foi fundado em 1961 como Associação dos Estabelecimentos de Ensino de Santa Catarina e constitui-se como associação civil sem fins econômicos e organiza-se com objetivos de estudo, coordenação, proteção e representação legal das Escolas Particulares¹². Dada a ausência dos setores públicos no processo de formação e atualização dos professores e gestores da escola pesquisada, tal espaço passou a ser ocupado por outros agentes tradutores. Conforme afirma LC, quando questionada se a escola teve algum apoio das secretarias de educação:

Não, sinceramente eu não vejo, eu não sinto chegar nada aqui pra nós. O que a gente recebe de material é do SINEP (Trecho a entrevista com LC, 2013)

Durante a entrevista com a professora PS, uma outra docente da escola, que estava no local da entrevista, aqui identificada como DH, afirmou:

A escola particular é privada desses processos que se tem em escola particular e que muitas vezes, infelizmente, os professores de escola pública não aproveitam, de ter um curso... **infelizmente a gente não tem essa oportunidade**. Muitas vezes tem um curso legal na prefeitura, tem um curso legal no estado e a gente não entra dentro disso. (Fala de DH durante a entrevista com PS, 2013. Grifos meus).

Sendo a escola particular privada do contato com os órgãos públicos, conforme fala de DH, cabe o questionamento: que traduções o SINEP faz da proposta da inclusão da criança de 06 anos. Com o objetivo de entender um pouco mais a respeito desse agente tradutor do currículo prescrito para as escolas particulares – o Sindicato das Escolas Particulares – realizei uma entrevista com a coordenadora pedagógica (RP) responsável pelo programa de formação continuada deste órgão. A

¹² Fonte: SINEP/SC, disponível em: <http://www.sinepe-sc.org.br/conteudo/historico-do-sinepe-sc/>. Acessado em 31 de out de 2013.

atual coordenadora¹³ está nessa função desde 2012, sendo que não acompanhou os trabalhos com relação ao momento da implantação do ensino fundamental de 09 anos, mas suas informações nos foram úteis para a compreensão de duas questões centrais: de que formas chegam e se articulam as novas leis e diretrizes para o SINEP; como o SINEP presta assessoria às escolas particulares sobre como colocar em prática as diretrizes nacionais, estaduais e municipais).

Segundo ela existem três caminhos pelos quais chegam e se articulam as novas leis e diretrizes para o SINEP. O primeiro é a Federação Nacional das Escolas Particulares – FENEP -, a qual possui presença no Congresso Nacional, Ministérios, Câmara Legislativa e audiências públicas. Conforme folder informativo da federação, "sua participação diretamente nos centros das decisões se dá com contribuições, que podem ser aplicadas tanto no setor privado quanto particular". O FENEP representa 25 sindicatos correspondentes a 19 estados mais o Distrito Federal, os quais se estendem desde a educação infantil à universitária, conforme apresenta a imagem a seguir:

¹³ Nota: não foi possível entrevistar a coordenadora do programa de formação da época da implantação do ensino fundamental de 09 anos por motivo de falecimento da mesma.

Figura 7 - Mapa dos estados filiados ao FENEP



Fonte: <http://www.fenep.org.br/filiados/>

O SINEP/SC também possui representantes nos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação. Segundo RP são esses vínculos que mantêm os sindicatos a par de todas as novas legislações, assim como as propostas de legislações. Esses representantes enviam *e-mails* para os sindicatos continuamente, além de receberem diariamente o Boletim de Acompanhamento de Proposições da Câmara de Deputados. RP afirma que O SINEP/SC presta assessoria a todas escolas filiadas ao mesmo, desde questões organizacionais, legislativas, pedagógicas, formação que contempla desde o porteiro da escola ao gestor, permeando todos os espaços da escola. Esse programa é denominado Programa de Formação Continuada (PFC) e desde 1995 é oferecido gratuitamente às escolas.

A coordenadora do programa relatou que os cursos são de ampla abrangência, sendo que no ano de 2013 alguns temas foram: tecnologia, berçarista, vitrine escolar, legislação educacional do estado de SC, avaliação, currículo, música, criatividade, oficina de origami, neurociência, primeiros socorros e processo de matrícula. RP contou que as formações priorizam questões práticas, mas sempre com enfoques

teóricos e de ações para o planejamento do professor. No ano de 2013 ofereceram 63 cursos pelo estado, distribuídos pelos seus seis pólos de atuação (Joaçaba, Lages, Itajaí, Criciúma, Chapecó e Florianópolis). Observei que neste último ano a temática da alfabetização não foi abordada de forma direta.

O contato que o SINEP estabelece com as escolas filiadas se dá por diversas formas, tais como - *email*, site do sindicato, telefone, perfil social na internet. RP diz que recebe muitos pedidos, perguntas por dia, até mesmo de escola não filiadas. Segundo RP, todas as novas legislações são repassadas às escolas, são oferecido cursos, fato que se deu da mesma forma quando a inserção da criança de 06 anos no ensino fundamental. No que se refere a esta questão específica, ainda segundo RP, as escolas particulares não tiveram dificuldades, principalmente por causa da formação e orientações que receberam do SINEP. Uma informação que foi bastante frisada pelo Sindicato na sua assessoria às escolas diz respeito a questão da nova nomenclatura que as prescrições impuseram, qual seja, a necessidade de alterar a denominação “série” para “ano”.

Analisando as orientações do MEC quanto à nomenclatura, encontrei a mesma sugestão do SINEP no documento “Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação (BRASIL, 2009)”:

De acordo com o art. 23 da Lei nº 9.394/96 (LDB), a Educação Básica poderá se organizar de forma diversa sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar e isso for estabelecido pelo respectivo órgão normativo. No entanto, é importante observar que diferentes nomenclaturas dificultam o entendimento por parte da sociedade, principalmente da família.

Além disso, pode caracterizar uma perda da identidade do ensino fundamental como, por exemplo, dizer que uma criança está matriculada no 2º ano/1ª série. Com o tempo, essa denominação poderá se firmar como regra.

Dessa forma, recomenda-se adotar a nomenclatura estabelecida pela Resolução CNE/CEB nº 3/2005:

- Ensino Fundamental - 9 anos de duração - Até 14 anos de idade;
- Anos iniciais - 1º ao 5º ano - 5 anos de duração - de 6 a 10 anos de idade;

- Anos finais - 6º ao 9º ano - 4 anos de duração - de 11 a 14 anos de idade

O depoimento de RP remete a uma preocupação administrativa e organizacional, onde há um foco, talvez excessivo, na adequação das nomenclaturas propostas pelas prescrições legais. Tal preocupação não é observada em relação ao que significou a inserção da criança de 6 anos na escola de ensino fundamental. A "escola P." precisou se reorganizar física e curricularmente, sendo que as falas das entrevistadas relatam dificuldades, contrariando a percepção de RP.

4.2 O Currículo Modelado pelos professores: - Adotar e Adaptar uma prescrição curricular: O PPP da “Escola P”

Gimeno Sacristán (2000) assinala a importância de se conceber o professor como mais do que um mero aplicador ou obstrutor em potência das prescrições e/ou diretrizes curriculares oficiais, ou seja, como um agente ativo, cujo papel consiste mais em adaptar do que adotar uma proposta curricular. Evidenciando o poder reflexivo do professor, o pesquisador espanhol, afirma que mesmo frente às prescrições curriculares e aos livros didáticos, o professor dispõe de margens de atuação que o permitem operar transformações no conteúdo pedagógico.

Como terceiro ponto da análise curricular, o “Currículo Modelado” evidencia os projetos políticos pedagógicos (PPP's), por ser fonte de estruturação e traduções curriculares coletivas. Com efeito, é por meio de seus PPP's que as instituições definem objetivos de ensino-aprendizagem, concepções teórico-filosóficas, metodologias de ensino, organizam seus componentes curriculares, sua forma de avaliar, ou seja, ou deveriam apresentar, os resultados das suas adaptações curriculares.

A opção pelas traduções curriculares coletivas é explicada por Gimeno Sacristán (2000) com base em três ordens de fatores, tal como já foi apontado na Introdução: a unidade de inovação estrategicamente eficaz ser o centro escolar como unidade e não as aulas em separado; o professor que atua individualmente não ter o controle sobre certas variáveis de organização escolar, como a escolha de livros didáticos, estabelecimento de normas; o centro escolar se relacionar com a comunidade na qual está inserido, dentro de uma determinada filosofia

educativa e sócio-política, necessitando de uma mediação coletiva. Ainda segundo Sacristán (2000, p. 196):

O planejamento ou a programação do currículo em equipe é a exigência da necessidade de oferecer aos alunos um projeto político pedagógico coerente e, nessa medida, pede-se uma instância modeladora do currículo em nível supra-individual. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.196).

É com base na ação docente coletiva sobre o currículo que analisei os PPPs da “Escola P”, datados de 2001, 2007 e 2013, tendo como contra-ponto o questionário e as entrevistas realizadas. Essa análise busca responder a duas questões básicas: Como a escola se organizou para pensar o seu Projeto Político Pedagógico na perspectiva das novas prescrições curriculares? Quais as traduções realizadas para o 1º ano do ensino fundamental, sobretudo no que diz respeito a alfabetização?

Como resultado dessa investigação é possível dizer que a forma como a instituição se organizou para adaptar e adotar as prescrições oficiais quando da inserção da criança de 06 anos no ensino fundamental contou com três características centrais: **busca por consultoria externa, utilização de referências de parâmetros da Educação Infantil e uma relativa presença dos professores no processo de elaboração do documento organizativo – PPP.**

Por meio das entrevistas/questionários pode-se também identificar algumas modulações que a escola realizou das prescrições curriculares, incorporações e modificações que implantaram nos PPP's e no fazer docente que **diferenciaram a 1ª série e do 1º ano.**

4.2.1 A Consultoria Externa

Kurb (1986) afirma que a consultoria pode ser entendida como um serviço prestado por profissionais independentes e qualificados para a identificação e investigação de problemas que digam respeito à política, à organização, aos procedimentos e métodos, de forma a recomendarem a ação e a implementação de medidas adequadas à realidade de dada organização.

Block (2001) complementa a definição apontando que o consultor é uma pessoa que está em posição de exercer alguma influência sobre um indivíduo, grupo ou organização, mas não tem poder direto para produzir mudanças ou programas de implementação. O papel do consultor pedagógico, nesse sentido, é voltado para recomendações e orientações, não cabendo a ele função decisória sobre as modulações curriculares.

A consultoria externa representou uma significativa força orientadora para a escola pesquisada, conforme é possível observar no trecho da entrevista com as duas educadoras que exerciam papel de coordenadoras no ano de 2005, ano em que foi realizado o planejamento para a inserção da criança de 06 anos na Instituição:

O material que a gente recebia eu acho que vinha, **do Positivo** exemplo, dessa **consultora que mandou** alguma coisa, do material, que o Positivo nos enviou, algumas leis que às vezes vinham, mas a gente tinha muita coisa, porque nós tínhamos muita coisa voltada pra Educação Infantil. (Trecho da entrevista com LC. Grifos meus)

Então, muitos encontros foram feitos, inclusive com os pais interessados, para estudarmos, discutimos as necessidades físicas, administrativas, pedagógicas, que necessitaríamos para implantarmos a ideia. Foi contratada **uma Assessora** (por sinal extremamente competente) **para darmos os primeiros passos na construção do Projeto Político Pedagógico** que deveria ser enviado para aprovação na Secretária de Educação. Assim trabalhamos muito, pois já queríamos implantar no ano seguinte. (Trecho da entrevista com MC. Grifos meus)

Apesar de não orbitar sozinha nesse processo de orientação, pois juntos aparecem os documentos da educação infantil e a editora Positivo, a consultoria diferencia-se por exercer uma força direta e personalizada, pois tem a possibilidade de atender às especificidades da escola, realizando recomendações específicas para o dado contexto.

4.2.2 Busca de referências na Educação infantil

No momento em que a escola decidiu se organizar para inserir a criança de 06 anos – 2005 - ainda estavam incipientes as publicações oficiais de orientação da proposta de ampliação, por exemplo, o material "Ensino Fundamental de nove anos – Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade", foi publicado pelo MEC apenas em 2007.

Somado ao fato de que a escola não possuía educação infantil e que precisou refletir sobre essa criança de 06 anos que estava por chegar na escola no ano de 2006, as entrevistadas afirmaram que foram buscar nas orientações da educação infantil referência de estudo e de procedimentos. A fala de LC explicita essa situação:

E nós começamos a **pegar orientações a respeito do que o material de Educação Infantil dizia**. [...] Nós tivemos uma certa dificuldade, mas ao mesmo tempo, nós nos tornamos estudiosas. Nós líamos de tudo um pouco, as informações que chegavam, as orientações que eram dadas. A gente, querendo ou não, **teve que se basear na Educação Infantil, até pra criar o currículo**. Só que aí mesclava um pouco porque... o que era o primeiro ano? O que o primeiro ano queria? Vai ter alfabetização? Não vai ter? Não vai sair alfabetizado? [...] Então quando nós criamos o nosso documento PPP que era a proposta pedagógica do primeiro ano, ele traz alguns textos da Educação Infantil. (Trecho da entrevista com LC. Grifos meus)

Ao analisar dos PPP's da escola encontramos referências a Proposta Curricular da Educação Infantil e das Orientações para a ampliação do ensino fundamental nas projetos de 2007 e 2013, como indica o trecho a seguir presente nos 2 documentos:

Para a organização curricular, parte-se do princípio da contextualização. O currículo foge da separação por disciplinas e percebe os saberes como parte do conhecimento que os alunos trazem do seu grupo social, portanto não há separação dos conteúdos por disciplina.

As **Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil** amparam essa opção metodológica ao estabelecerem que: os conhecimentos sobre espaço, tempo, comunicação, expressão, a natureza e as pessoas devem estar articulados com os cuidados e a educação para a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, a cultura, as linguagens, o trabalho, o lazer, a ciência e a tecnologia.

Enfim, o que norteia a condução pedagógica do processo de ensino e aprendizagem neste Colégio é o que se vê descrito no **Documento Base do MEC**: *A cada idade corresponde uma forma de vida que tem valor, equilíbrio, coerência que merece ser respeitada e levada a sério; a cada idade correspondem problemas e conflitos reais (...) pois o tempo todo, ela (a criança) teve de enfrentar situações novas. (...) Temos de incentiva-la a gostar da sua idade, a desfrutar o seu presente* (Grifos meus).

O documento "Diretrizes para a educação infantil" citado no PPP de 2007 e 2013, diz respeito ao Parecer do Conselho de Educação Básica de 1999, o qual elabora as pela primeira vez as diretrizes para a educação infantil. Já o "Documento Base do MEC" refere-se às Orientações Gerais – Ensino Fundamental de Nove Anos, publicado pelo MEC no ano de 2004. A citação deste último documento diz respeito a um trecho da obra "Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários", de autoria de George Snyders.

A postura da instituição em inserir elementos da discussão da educação infantil em seu projeto político-pedagógico explica-se pela necessidade, observada durante essa pesquisa, de diferenciar um Ensino Fundamental para a criança de seis anos de idade e outro para as crianças de sete a quatorze anos. Esse ponto será explorado mais enfaticamente quando abordaremos as modulações esses sujeitos fizeram do currículo prescrito e do currículo apresentado para o 1º ano do ensino fundamental.

4.2.3 Relativa presença dos professores no processo de elaboração do documento organizativo – PPP

Durante as entrevistas evidenciou-se um distanciamento dos professores no processo de elaboração do projeto político pedagógico da instituição. Como é possível perceber no relato da professora PS, quando questionada sobre o item da avaliação presente no PPP de 2007 e 2013:

Eu só posso falar o que eu acho, **porque a gente não tem muito acesso a essa parte**, apenas se nós quisermos ir atrás, porque a coordenação está sempre reformulando. Acredito que por ser algo novo e que se diferenciava dos demais anos (das demais turmas) que ficou sendo algo diferente. De repente por não ter a prova como processo de avaliação, de repente por isso ficou diferente e estava separado. Eu não te afirmo isso porque não tenho certeza (Trecho da entrevista com PS. Grifos meus)

Trechos da entrevista com LC, coordenadora do ensino fundamental I até o ano de 2008, também apontam para esse distanciamento dos professores e maior aproximação da equipe gestora na elaboração e reflexão sobre os projetos. Quando questionada sobre quem eram as pessoas que estavam fazendo a discussão pra fazer a inclusão da criança de 06 anos, LC afirma:

Começou com a direção **da escola e as duas coordenadoras** [...]Então a discussão começou antes de nós abrimos o primeiro ano. Aí nós começamos a discussão, abrimos para as demais professoras, mas **em termos de estudos, de levar a coisa direitinho e de formalizar o documento, tudo começou com a direção e com as duas coordenadoras**. Depois as duas coordenadoras abraçaram um pouco mais, a gente dividia, a consultora vinha, conversava conosco também. Ela dava umas orientações que a gente tinha que pesquisar, ela também trazia material e aí nós fomos montando a nossa proposta. (Trecho da entrevista com LC. Grifos meus).

Gimeno Sacristán (2000) observa que a tradição histórica de ordenação dirigista do currículo privilegiou a relação vertical de cada professor com as orientações administrativas que lhe ditavam o que deveria fazer, mais do que as relações entre professores para prever um plano coerente em nível de escola.

A relação vertical apontada é presente na organização da escola pesquisada, principalmente no que diz respeito a documentos e projetos da instituição, porém é possível relativizar essa questão quando se discutem as práticas docentes. A análise dessa pesquisa verificou que durante o processo de inserção da criança de seis anos na escola a atuação e formação de uma professora, especificamente, foi muito considerada, como destaca o trecho da entrevista com LC:

Quem assumiu essa turma foi a professora _____, ela dava aula nessa escolinha que fechou, que era o _____, que ficava nas dependências do colégio. Lá ela não era professora também do nível 3, ela era uma professora antes do nível 3, ela trabalhava com alunos menores e foi indicada pelo bom desempenho dela como profissional. **Então quando ela foi convidada pra trabalhar conosco, já em fevereiro quando ela começou, nós começamos a sentar e planejar junto, como seria o dia-a-dia do aluno em cima daquele material que a gente já tinha [...]**Aí, houve uma parceria muito legal, **porque ela tinha a vivência da Educação Infantil**, dos horários de recreio, das paradas, de fazer o momento da conversa, de sentar no chão... desde aquela época ela já dizia quando ela conversou antes conosco que “Ah, não dá pra ser uma carteira de tamanho normal, a criança fica lá com o pézinho balançando, vai ser algo distante”. Então todo o equipamento, todo o mobiliário da sala de aula foi pensado no tamanho da criança. O horário de recreio deles diferente do dos outros, principalmente no início do ano. Tudo foi sendo adaptado e isso daí não tava no corpo do projeto. (Trecho da entrevista com LC. Grifos meus)

É possível perceber novamente a importância que as questões da educação infantil tiveram para as modulações curriculares dessa instituição, sendo assim, a referência concreta de uma professora vinda

deste nível de ensino subsidiava as decisões da escola quanto ao fazer pedagógico para as turmas do 1º ano do ensino fundamental.

4.2.4 "E nós aqui adotamos uma posição bem firme de que o 1º ano não seria a 1ª série" - a maturidade para aprender a ler e escrever

A forma como a escola se organizou para realizar a inserção da criança de 06 anos refletiu nas incorporações e modificações do projeto político pedagógico e no fazer docente. Utilizar como referências os documentos da educação infantil, selecionar professoras com experiência nesse mesmo nível de ensino, são ações que podem explicar a ênfase dada pela instituição em demarcar a turma do 1º ano como algo distinto da antiga 1ª série, como indica abaixo o trecho da entrevista com LC.

A própria lei ainda não era muito ampla, ela dizia que tinha que ser a partir de tal idade, que tinha que ser assim, assim, assim... mas ela não era muito específica. E foi um conflito muito grande porque a televisão toda hora passava alguma coisa, e a televisão dizia que o aluno de seis anos agora estava no Ensino Fundamental. E muitas escolas começaram a discutir porque a criança então, se ela..., confundiram primeira série com primeiro ano. E nós aqui adotamos uma posição bem firme de que primeiro ano não seria primeira série. Isso foi um ponto determinante para o trabalho (Trecho da entrevista com LC, 2013).

Em que medida e em quais pontos a instituição trabalhou essa distinção? A ex-coordenadora do ensino fundamental I, LC, ao ser questionada sobre essa diferença, afirma que:

Primeiro pela faixa de idade. Como a nossa escola trabalhou a vida inteira com primeira série recebendo alunos de diversos lugares, qual era nossa experiência? Que eu recebia criança alfabetizada, pré-alfabetizada e criança que só conhecia as letras que não juntava nada. Então nós sabíamos que: agora temos o primeiro ano, mas eu vou continuar recebendo crianças para o segundo

ano de outras escolas, porque a nossa foi a primeira a ter primeiro ano. Então, o que é a primeira série? É aquela série em que tem que se colocar todo mundo em um ambiente, conseguir trabalhar com aquele que está mais avançado e exercitar, avançar, ensinar aquele que não tá. Então pra nós sempre foi um desafio. E eu não vou querer fazer com que o primeiro ano seja esse aluno pronto. Porque ele não tem maturidade. A gente não tem que forçar a criança, ela tem que viver aquela faixa etária com aquela experiência, com aquela maturidade. Se a criança cognitivamente dá conta, ela vai dar conta, mas eu não vou forçar. (Trecho da entrevista com LC, 2013).

Para a professora, o processo de alfabetização deveria estar mais atrelado à criança de 7 anos, uma vez que a criança menor ainda não teria a maturidade necessária para tal. A fala sobre "maturidade" aparece em momentos distintos nos quatro relatos.

Assim, quando relata sobre o caso de uma criança que foi orientada a não avançar para o 2º ano, PS avalia que “ele reclamava que estava cansado, que não queria fazer as coisas, era uma questão de atitude, de comportamento, ele tinha o tempo dele”. A ex-coordenadora MC também faz menção à maturidade ao abordar a diferença entre as crianças do 2º ano e da antiga 1ª série, segundo ela:

Já nos primeiros anos começamos a perceber que os alunos chegavam no 2º ano melhor preparados, mais maduros, com ótima coordenação motora (Trecho da entrevista com MC, 2013).

Na entrevista com RR o termo "maturidade" também é recorrente, a coordenadora ao falar sobre a avaliação afirma que a questão da maturidade é de grande importância e quando questionada sobre o que entende sobre esse conceito, afirma:

Maturidade em acompanhar pedagogicamente e também socialmente. [...] Às vezes é uma criança insegura, imatura, e aí quando não consegue ter essa socialização com o grupo automaticamente reflete na parte cognitiva. Então ele não consegue identificar uma letra do alfabeto,

ele não consegue juntar duas letras pra formar uma sílaba. Ele não tem o domínio básico do processo, é muito pré silábico ainda (Trecho da entrevista com RR, 2013. Grifos meus).

A insistência das entrevistadas na utilização do termo "maturidade" está relacionada ao tempo das crianças em alfabetizarem-se, em interessarem-se pelo aprendizado. "Maturidade em acompanhar pedagogicamente", como afirma RR. Gimeno Sacristán (2005) ao discutir sobre o tempo escolar como regulador da vida, afirma que a escolaridade nas sociedades modernas representa um segmento intermediário da vida que marca tudo o que significa vivê-la, ora sujeitos ainda não escolarizados, ora escolarizados ou formados, sendo a categoria pré-escolar um estágio intermediário de transição entre as duas primeiras etapas. Nesse sentido, os relatos das professoras e coordenadoras apontam para o entendimento da criança de 06 anos como imatura por encontrar-se na etapa de transição entre o não escolarizado e o escolarizado.

Em qual momento a instituição considera que a criança de 06 anos estaria "madura" para "escolarizar-se", ou seja ingressar no 2º ano? Segundo o PPP do ano de 2013:

A promoção de um ano para o outro acontecerá se atendida a idade cronológica, se for respeitado o limite de frequência correspondente a 75% e se forem atingidos os pré-requisitos mínimos para o acompanhamento do 2º ano. (p. 33)

Sem mencionar quais seriam esses pré-requisitos o documento deixa brechas e, por esse motivo, questionei as entrevistadas acerca da compreensão que têm acerca da avaliação das crianças no que se refere a passagem para o 2º ano escolar. Sociabilidade, conhecimento de letras e números, conceitos de adição e subtração, maturidade são os pontos que LC, PS e RR destacam respectivamente:

Porque como nós tínhamos como princípio também não ter uma alfabetização completa, então nós também não tínhamos essa obrigação de reprovação. Então esses pré requisitos mínimos para acompanhamento seria uma criança que **desse conta da sociabilidade**, ela tinha que ter um relacionamento compartilhado com os amigos,

ela teria que dar conta de alguns números, algumas letras. Porque quem trabalha com criança nessa faixa etária sabe que um dia dá aquele estalinho (que a gente diz) e a criança deslança. Quando ela pega o *feeling* da coisa. Então a questão da sociabilidade é muito forte. **A questão de algumas letras e números**, alguns conceitos de **entender adição e subtração** que já passaram pela criança, não de somar e diminuir com cálculo, mas entender o conceito da coisa. (Trecho da entrevista com LC, 2013. Grifos meus)

É algo meio que relativo, mas tem que estar conhecendo as letras (de acordo com o que nos é passado e cobrado) eles tem que estar **dominando as letras e saindo alfabéticos**, a gente não vai dizer ortograficamente porque nem nós somos ortográficos, ortograficamente corretos. Mas tem que ter aquela noção alfabética por exemplo: Casa, o aluno colocou o K o Z e o A, ótimo, ele ouviu o som da letra, conseguiu relacionar, então esse é o objetivo, é o pré requisito. (Trecho da entrevista com PS, 2013. Grifos meus)

É a gente tem alguns objetivos no primeiro ano que eles têm que estar dominando alguns pontos. Então o que a gente avalia: **a questão da maturidade**, porque a escola não se limita a idade, apesar de que a escola como escola particular tem essa autonomia de estar recebendo os alunos até no primeiro ano sem completar os seis anos até março, a gente abre um pouquinho, e aí muitas vezes como a nossa proposta é essa, tem criança que as vezes não estão... questão de maturidade. (Trecho da entrevista com RR, 2013. Grifos meus)

A ex-coordenadora MC aponta uma posição diferente das outras entrevistadas. Referindo-se ao PPP de 2007, afirma que com o passar dos anos o PPP se atualizou e no momento não se sentia segura para responder a respeito “dos pré-requisitos mínimos”, pois na sua visão, ao ser implantado o 1º ano a escola tinha somente a exigência da idade cronológica e a frequência para a aprovação da criança para o 2º

ano. Ao analisarmos o referido Projeto Político Pedagógico de fato não encontramos nenhuma menção à questão de pré-requisitos.

Para além da questão do tempo, o espaço também aparece, nas falas das entrevistas, como marco diferenciador entre a 1ª série e o 1º ano. Além da ampliação do sede da escola, Segundo SL(2013), o mobiliário precisou ser repensado para a inserção da criança de 06 anos:

Uma coisa que foi até a opção do mobiliário, porque as mesinhas deles não eram mesinhas bem quadradas, eram umas mesas que a lateral era um trapézio porque eles trabalhavam muito em grupo, ou grandes círculos daí a mesinha facilitava o círculo, ou grupos juntinhos, ou três grupos na sala. [...] Isso no primeiro ano. O que já era diferente da primeira série porque nós na primeira série já temos carteiras mais altas, mais no formato de carteira. [...] Individualizadas, a sala já era montada individualizada. O professor da primeira série de vez em quando alterava também. Mas a primeira série a sala era em fila, às vezes mudava. O primeiro ano não. É sempre em grupo, e às vezes ficava individualizado. Esse era um trabalho que chamava bastante atenção. E dessa forma de trabalhar, tinham vários momentos em que a professora fazia aulas sentada com eles no tapete, fora da sala, propostas assim.

Quanto às mesas e cadeiras, segundo a professora PS, foram solicitadas com características "mais para as crianças, mais infantil, algo que fosse mais do tamanho deles, que eles se sentissem a vontade, colorido, pra dar mais uma vida". Ainda sobre as mudanças no espaço destinado as crianças do 1º ano do ensino fundamental, cabe frisar a construção de um prédio novo, mudanças nas salas de aula, construção e reformulação de parquinho, como é possível observar nos trechos das entrevistas com PS e MC (2013) respectivamente:

Primeiramente nós estávamos no prédio do Fundamental II, era uma sala muito boa, porque era uma sala grande e tinha uma pia, tinha um material legal para nós podermos utilizar. Quando nós viemos para este prédio, nós ficamos onde era a multimídia, então o espaço era muito reduzido.

Para a parte matutina era tranquilo porque sempre tem poucos alunos, tem onze, doze, treze no máximo, mas na parte da tarde geralmente é o dobro então ficava muito apertado, muito pequeno. E aí foi quando a gente passou depois para aquela salinha ali do primeiro ano, tem aquela coluna ali que atrapalha um pouco mas dá-se um jeitinho, bota a cadeira pra um lado ou outro, mas em questão de espaço o ambiente é bem melhor. [...] O parquinho acho que foi uns dois ou três anos... no segundo ano que estava tinha o parquinho, só que era um parquinho diferente, era areia eu acho, aí depois eles botaram uns novinhos e passaram para o sintético, para a graminha sintética.

No aspecto físico, foi preciso a compra de móveis especiais, sala de aula com pia, frigobar, parque infantil... Entre outros.

Concordo com Gimeno Sacristán (2005) quando afirma que o espaço não é só uma realidade física de algumas dimensões em que é possível ou não realizar algumas determinadas atividades, sendo sim, representativo de algo, que afeta e envolve, jamais neutro. A disposição dos móveis em uma sala de aula reflete tanto a transformação das formas de se estar nela, quanto às atividades que ali são realizadas.

As modificações feitas no espaço escolar para inserir a criança de 06 anos indica que algumas formas de trabalho pedagógico foram priorizadas, tais como: o trabalho em grupo (mesas trapezoidais, tapetes), a brincadeira (parquinho), trabalho externos à sala de aula. Assim, pensar em implantações curriculares, também significa lançar o olhar para as mudanças estruturais, físicas dos ambientes - os espaços - e nos tempos que organizam os processos de ensino-aprendizagem. Ao olharmos para o espaço escolar precisamos analisá-lo como defendem Frago e Escolano (1998), como um constructo cultural que expressa e reflete, para além da sua materialidade, determinados discursos: sistemas de valores; ordem; disciplina e vigilância; diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos.

As modulações presentes nos projetos políticos pedagógicos da escola P. indicam uma preocupação em atender a criança de 06 anos de forma diferenciada da crianças de 07 anos. Por não terem na instituição

o nível de ensino da educação infantil a escola P. sentiu a necessidade de pensar essa inserção e se reelaborar curricularmente.

4.3. O Currículo na ação - As tarefas escolares

Para Gimeno Sacristán (2000) um currículo se justifica na prática, em pretensos efeitos educativos, os quais dependem da experiência real que os alunos têm no contexto da sala de aula, condicionadas pelas estruturas de tarefas que cobrem seu tempo de aprendizagem. Esses efeitos dependem da interação complexa das situações de ensino: tipo de atividades metodológicas, aspectos materiais da situação de ensino, estilo do professor, relações sociais, etc, múltiplos contextos que dão significado real às práticas escolares. Ainda, segundo ele, o significado da prática e do currículo na ação pode ser analisado a partir análise das tarefas e atividades propostas aos alunos, ou seja, aquelas que institucionalmente se pensam e se estruturam para conseguir finalidades da própria escola e do currículo.

O foco nas tarefas escolares como meio para análise do currículo em ação, nos reporta ao caderno escolar, onde via de regra, estas estão registradas. Para Viñao Frago (2008) o caderno escolar não é apenas um produto da atividade realizada nas salas de aula, mas também uma fonte que oferece informações da realidade material da escola e do que nela se faz. É possível dizer que os cadernos de atividades escolares são instrumento que vão além do livro didático, pois por meio deles o professor consegue expressar seus padrões metodológicos, sendo possível utilizá-los como uma fonte de expressão do currículo em ação.

Por conta disso, os cadernos escolares são uma fonte privilegiada para o campo das pesquisas sobre a história das reformas e inovações educativas. Segundo o autor (2008, p.17):

Se um dos problemas mais característicos da implantação e difusão das reformas e inovações é a defasagem ou distância existente entre as propostas teóricas, a legalidade e as práticas docentes e discentes, os cadernos escolares constituem uma fonte valiosa na hora de conhecer e analisar de um modo bastante confiável tanto os processos de implantação e difusão [...].

Com o objetivo de investigar a quarta fase da objetivação curricular, ou seja, o currículo em ação, utilizei 04 cadernos de atividades e 03 cadernos de deveres de alunos das turmas do 1º ano do ensino fundamental, dos anos de 2009 a 2012. Os cadernos foram obtidos por meio do contato da instituição pesquisada com as famílias de alunos, sendo que os mesmos podem ser descritos como cadernos pequenos, com linhas simples de 96 páginas, capa dura, contendo desenhos de personagens infantis.

Os 07 cadernos analisados¹⁴ não representam um ano letivo inteiro, mas sim um semestre de trabalho, normalmente de agosto a dezembro. Os mesmos foram distribuídos conforme apresenta a tabela a seguir:

Quadro 5 - Tabela 1 - Distribuição de tipo, quantidade e ano dos cadernos analisados

Número	Tipo	Ano	Professora¹⁵
1	Atividades	2009	FD
2	Deveres	2009	FD
3	Atividades	2010	PS
4	Deveres	2010	PS
5	Atividades	2011	PS

¹⁴ A instituição investigada não autorizou que fossem realizadas cópias dos cadernos e por esse motivo toda exemplificação de tarefas foi realizada por meio de atividades iguais localizadas na internet, o que significa que a referência aqui citada não corresponde, necessariamente, a fonte original.

¹⁵ Durante a pesquisa entrevistamos apenas a professora, aqui chamada, PS. A professora identificada como FD não estava mais atuando na instituição e FL não estava disponível para realizar entrevista.

6	Deveres	2011	PS
7	Atividades	2012	FL

Fonte:Produção da própria autora

A análise das tarefas presentes nos cadernos escolares será realizada em duas partes. Na primeira estabeleci interfaces entre as orientações que os documentos oficiais apontam para a alfabetização das crianças de 06 anos, os objetivos que a escola atribui para a turma do 1º ano e os tipos de atividades mais frequentes nos cadernos escolares. Na segunda analisei essas tarefas com base nas “Tipologias de tarefas” apresentadas por Gimeno Sacristán (2000).

Para compreender se as tarefas presentes nos cadernos escolares evidenciam os objetivos previstos nos PPPs da escola e se os mesmos estão alinhados com as orientações oficiais categorizei as atividades de alfabetização e letramento encontradas nos cadernos em 13 tipos diferentes. O critério de agrupamento foi as semelhanças de objetivos de ensino-aprendizagem identificados em cada tarefa, sendo elas:

- 1.Escrita espontânea
- 2.Cópia de família silábica
- 3.Desenhar para representar letras ou palavras
- 4.Divisão silábica
- 5.Procurar e recortar palavras
- 6.Ditado
- 7.Completar com letras ou sílabas faltosas
- 8.Leitura e cópia
- 9.Leitura
- 10.Caligrafia de cursiva com pontilhado
- 11.Fixação de letra do alfabeto
- 12.Caça-palavras
- 13.Leitura e interpretação de texto

Não sendo possível apresentar exemplos de todas as categorias, uma vez que não fui autorizada a realizar as cópias dos cadernos dos alunos, realizei buscas em *blogs* de professores, por meio de palavras-chave, de atividades idênticas as dos cadernos. Compreendo que uma análise mais profunda das tarefas escolas necessitaria de

exemplificações por meio da digitalização das mesmas, não sendo possível realizar esse procedimento, acredito que as ilustrações oriundas de outras fontes auxiliarão na compreensão das tarefas aqui analisadas. Das tarefas 1 até 8 não foram localizados exemplos idênticos e por esse motivo realizei apenas uma descrição das mesmas.

Tipo 1 - Escrita espontânea: enunciados solicitando que a criança escreva algo "da sua maneira", sem intervenção direta do professor;

Tipo 2 - Cópia Família Silábica: famílias silábicas são copiadas de forma sequenciada e ordenada, conforme indica o exemplo – FA – FE – FI – FO – FU;

Tipo 3 - Desenhar para representar letra ou palavras: perto de alguma palavra a criança é solicitada a colocar a letra inicial ou final e em alguns momentos escrever o nome do desenho;

Tipo 4 - Divisão silábica: Atividades solicitam as crianças a contarem quantas letras ou sílabas as palavras possuem;

Tipo 5 - Procurar palavras, recortar e colar: atividades orientam alunos a pesquisarem, recortarem e colarem palavras iniciadas com as letras solicitadas;

Tipo 6 – Ditado: Enunciados com a expressão ditados, onde as crianças realizam escritas livres, porém não podem ser consideradas espontâneas por se tratar de uma atividade onde o professor decide qual palavra deve ser escrita;

Tipo 7 - Completar com letras, sílabas ou palavras: São apresentadas palavras ou frases incompletas e as crianças precisam preencher com os pedaços faltantes;

Tipo 8 - Leitura e cópia: Essa atividade foi frequente nas aulas de ensino religioso, onde as crianças realizaram cópias de trechos de frases ou orações.

Os outros 5 tipos de atividades são apresentadas nas imagens a seguir, os quais objetivam exemplificar o referidos tipos de tarefa.

As atividades, aqui categorizadas como sendo de *Leitura*, eram compostas por imagens e texto, sem nenhuma atividade subsequente aos mesmos. Muitas desses textos eram referentes a datas comemorativas como, por exemplo, páscoa, dia do índio, natal.

Figura 8. Atividade 9 - Leitura

OS SÍMBOLOS DA PÁSCOA E SEUS SIGNIFICADOS

A Vela
Representa o Cristo Ressuscitado que deixa o túmulo, radioso e vitorioso. Na vela pascal ficam gravadas as letras Alfa e ômega, significando: Deus é o princípio e fim. Os algarismos do ano também ficam gravados no círio pascal. Nas casas cristãs é comum o uso da vela no centro da mesa no almoço de Páscoa.



Trigo e Uva
Simbolizam o pão e o vinho da Santa Missa e, por seu grande significado com a Trindade Santa, traduzem por excelência o símbolo Pascal. Para a ornamentação da mesa de Páscoa, nada mais indicado que um centro feito com uvas e trigo, entre cestas de pães e jarra de vinho.



Os Sinos
Contam a alegria da Ressurreição expressa nos cânticos de Aleluia. Tocando festivo, anunciando novos tempos, alma nova nas criaturas.



O Peixe
O peixe é o mais antigo dos símbolos de Cristo. Se Cristo é o Grande Peixe, somos os peixinhos de Cristo. Isso quer dizer que devemos sempre viver mergulhados na Graça de Cristo e na Vida Divina, trazidas a nós pela água do Batismo, momento em que nascemos espiritualmente, como os peixinhos nascem dentro d'água.



hlogionathancruz.blogspot.com.br

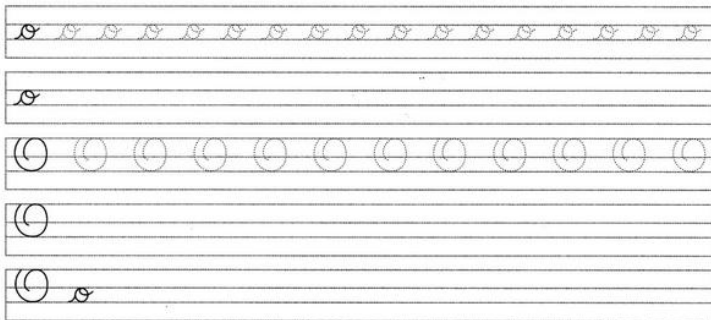
Fonte: <http://www.jetdicas.com/simbolo-da-pascoa.html>

As tarefas de *caligrafia* tinham como foco o treino da letra cursiva, trabalhando com a repetição do tracejado por meio do pontilhado. Essas atividades também continham pequenas adivinhas que destacavam a letra estudada.

Figura 9. Atividade 10 – Caligrafia pontilhado cursiva



Cubra e copie.



Fonte: <http://espacoeducar-liza.blogspot.com.br/2010/01/atividades-de-caligrafia-zigue-zague.html>

As tarefas de *fixação de letras do alfabeto* distinguem-se das atividades de *Leitura* por terem um único foco específico – o trabalho com as letras. Todas atividades dessa categoria tinham o mesmo formato da imagem acima, utilizando como temática os personagens da Turma da Mônica.

Figura 10. Atividade 11 - Fixação letra alfabeto



Fonte: <http://elizinharocha.blogspot.com.br/2009/01/alfabeto-da-turma-da-mnica.html>

As *atividades de caça-palavras* consistem em letras arranjadas aleatoriamente em uma grade quadrada ou retangular. Os alunos precisam encontrar e circundar as palavras solicitadas. Classicamente esse passatempo solicita que o jogador descubra palavras escondidas, o que não era o caso das tarefas do caderno, uma vez que o aluno já sabia quais palavras deveria procurar.

Figura 11. Atividade 12 - Caça-palavras

CAÇA-PALAVRAS

PROCURE NO CAÇA:

IARA

SACI



CURUPIRA

S	A	C	I	B	C	D	S
C	U	R	U	P	I	R	A
G	I	I	A	R	A	S	C
S	A	C	I	H	R	A	I
K	R	L	M	S	A	C	I
S	A	C	I	T	Q	I	L

QUANTAS VEZES OS NOMES APARECEM NO CAÇA?

SACI

IARA

CURUPIRA

Fonte: http://www.portalescolar.net/2012/06/folclore-atividades-desenhos-exercicios_6521.html

As atividades de leitura e interpretação de texto eram, normalmente, compostas como indica o exemplo, por um pequeno texto seguido de perguntas relacionadas ao mesmo. Nota-se uma simplificação dos textos, assim como das perguntas realizadas sobre o mesmo.

Figura 12. Atividade 13 - Leitura e interpretação de texto

Vamos ler o texto abaixo e responder as perguntas:

A raposa e a cegonha

Era uma vez uma raposa e era uma vez uma cegonha.
 Uma dia, a raposa convidou a cegonha para jantar e serviu sopa em dois pratos rasos...
 Coitada da cegonha! Não conseguiu tomar nada da sopa, e voltou para casa com fome.
 No dia seguinte, a cegonha convidou a raposa para jantar em sua casa e serviu sopa em duas vasilhas compridas...
 A raposa não conseguiu e voltou para casa morrendo de fome e com o rabo entre as pernas.

1. Qual o título da fábula?

2. Sublinhe no texto os nomes dos personagens da fábula e reescreva os seus nomes na linha abaixo.

3. Quem não conseguiu tomar a sopa no prato raso? Por quê?

4. Quem não conseguiu tomar a sopa na vasilha comprida? Por quê?

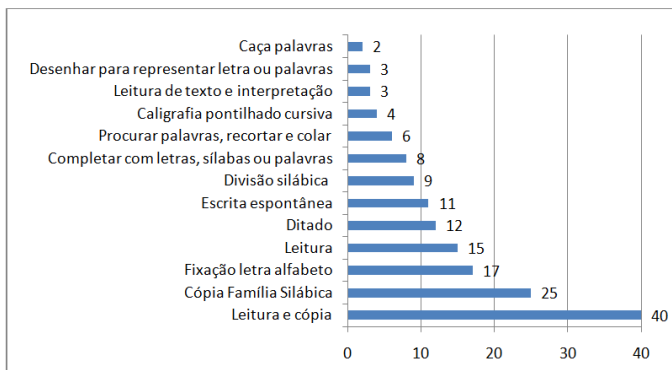
5. Descubra com seus colegas qual é a moral da estória e escreva nas linhas abaixo.

Fonte: http://books.google.com.br/books?id=CTfMgvQ529UC&dq=adapta%C3%A7%C3%A3o+da+f%C3%A1bula+esopo+eliane+c&hl=pt-BR&source=gbs_navlinks_s

Como indica o gráfico abaixo, onde foram somados todos os tipos de atividades dos anos de 2009 a 2012 presentes nos cadernos analisados, a atividade mais frequente foi a de leitura e cópia, seguida pela atividade de cópia da família silábica. Esses dados vêm ao encontro do trecho da entrevista com LC, onde a ex coordenadora afirma que os cadernos foram pensados como forma de ensino individualizado, pormenorizando o ensino das letras, destacado a seguir:

E aí a gente percebeu que tinham crianças que do todo para as partes não evoluíam muito. E quando nós trabalhávamos nos cadernos a parte mais individualizada, a letra, as famílias das sílabas, essas coisas assim, o desenho do aluno, a formação de algumas ideias e frases, a coisa avançava. Então a gente trabalhou paralelo. (Trecho da entrevista com LC, 2013).

Figura 13 - Gráfico com soma dos tipos de atividades de 2009 a 2012



Fonte: Produção da própria autora

De acordo com os documentos analisados no capítulo 3: "Orientação para a Inclusão da criança de seis anos de idade" (MEC, 2007) e "A criança de 06 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos" (MEC, 2009), não é preciso esperar que as crianças escrevam convencionalmente para realizar atividades que visem desenvolver habilidades, estratégias e comportamentos de leitura e de escrita de textos. Ademais, segundo tais prescrições, é necessário permitir e estimular que as escritas espontâneas sejam produzidas em sala de aula. Tais documentos também indicam a importância do trabalho com a análise das variações linguísticas da linguagem oral, a análise das diferentes unidades fonológicas da língua oral, o reconhecimento das correspondências entre unidades fonológicas e unidades do sistema de escrita. Destaca também a relevância do desenho, da brincadeira, da pintura e da linguagem corporal.

As orientações quanto ao trabalho com a língua oral não aparecem nas tarefas dos cadernos analisados, porém as mesmas podem ter sido realizadas por meio de jogos e brincadeiras, sem que houvesse um registro sistemático nos cadernos. Não foram identificados também atividades destinadas à consciência fonológica, apenas atividades relacionadas ao trabalho com as unidades do sistema de escrita, desenvolvidas por atividades de repetição e de memorização. Os desenhos nos cadernos pesquisados eram, na maioria das vezes, relacionados a pequenos textos de cunho religioso mas, assim como o trabalho com a língua oral, pode ser que os desenhos, brincadeiras, pinturas e a linguagem corporal tenham sido trabalhadas de modo espontâneo, ou com registros em outros suportes, diferentes dos cadernos de atividades.

Realizar atividades que visem desenvolver habilidades, estratégias e comportamentos de leitura e de escrita de textos, assim como permitir e estimular que as crianças realizem escritas espontâneas, são as orientações incisivas nos documentos orientadores para a implantação do 1º ano do ensino fundamental. O documento de Orientações Gerais para o ensino fundamental de 9 anos, por exemplo, destaca que:

Observando essas crianças, podemos constatar que desde muito cedo elas manifestam um grande interesse pela leitura e pela escrita, ao tentar compreender seus significados e imitar o gesto dos adultos escrevendo. Nesse processo, a escola deve considerar a curiosidade, o desejo e o interesse das crianças, utilizando a leitura e a escrita em situações significativas para elas (MEC, 2004, p. 21).

Contrariamente a essas orientações, pode-se observar no gráfico 14, que apresenta a soma dos tipos de atividades de 2009 a 2012, que as tarefas de leitura e cópia (40) e cópia da família silábica (25) são as que aparecem com maior frequência, enquanto as atividades de escrita espontânea aparecem em número expressivamente menor (11).

De modo que há uma contradição entre o grande número de atividades voltadas para um trabalho mecânico e repetitivo, e o que é proposto nos projetos políticos pedagógicos da instituição datados de 2001, 2007 e 2013. Gimeno Sacristán afirma que o número, a variedade e a sequência de tarefas, assim como as peculiaridades de seu

desenvolvimento e seu significado para professores e alunos, junto a sua congruência ou incoerência dentro de uma filosofia educativa, definem as singularidades metodológicas que se pratica em classe, assim como as tarefas dominantes caracterizam um método. A grande quantidade de atividades voltadas para processos mecânicos de cópias revela incoerência entre as tarefas escolares e o PPP de 2013, que apregoa que "o aluno deve manifestar uma predisposição positiva à aprendizagem e não à aprendizagem mecânica" (p.29).

Ademais, para Sacristán, "as tarefas expressam o estilo dos professores e articulam suas competências profissionais, tendo como correlatos esquemas teóricos de racionalização, ainda que sejam implícitos" (2000, p.212). Desse modo, a partir do quadro abaixo, procurei relacionar as tarefas de cópia e repetição e de escrita espontânea com as professoras dos alunos dos cadernos analisados, buscando compreender melhor o cenário do currículo em ação.

Quadro 6 - Tipo de atividades encontradas nos cadernos escolares por ano

Tipo de atividade	Frequência por professora/ano			
	FD (2009)	PS (2010)	PS (2011)	FL (2012)
Escrita espontânea	5	1	1	4
Cópia Família Silábica	2	19	4	0
Leitura e cópia	2	22	12	4
Caligrafia pontilhado cursiva	0	2	2	0
Fixação letra alfabeto	0	0	17	0

Fonte: Produção da própria autora

Ao observar os dados da tabela acima nota-se que as atividades de *escrita espontânea* são encontradas com maior frequência nas atividades propostas pelas professoras FD e FL, ao mesmo tempo em que as atividades de *caligrafia* e de *fixação de letras do alfabeto* não aparecem nos cadernos dos alunos das mesmas. O trabalho com a

família silábica e a *leitura e cópia de textos* é expressamente mais significativo nas atividades propostas pela professora PS. Cabe ressaltar que a pesquisa contou com apenas 1 caderno do ano de 2012, ou seja da professora FL. Relativizando esses dados, os mesmos possibilitam uma reflexão sobre a dinamicidade do currículo, confirmando que no caminho entre a sua proposição (currículo prescrito) e a sua execução (currículo na ação) existem inúmeros agentes intervenientes os quais contribuem para produzir efeitos distintos no processo de ensino-aprendizagem.

A análise das tarefas que o professor realiza no plano didático não pode ser feita à margem de outras exigências, sendo que todo elemento regulador da atividade do professor, seja do tipo que for, incide na seleção de tarefas que escolhem para seus alunos. Frente a essas reflexões observei um dado relevante sobre a formação e atuação das professoras FD e PS. A ex-coordenadora do ensino fundamental I, LC, durante a entrevista contou-nos que FD (2013) foi a primeira professora a assumir a turma do 1º ano na instituição e que auxiliou a escola a planejar a inserção da criança de 06 anos no ensino fundamental:

Quem assumiu essa turma foi a professora (.....), ela dava aula nessa escolinha que fechou, que era o (.....), que ficava nas dependências do colégio. Então ela não era professora também do nível 3, ela era uma professora antes do nível 3, ela trabalhava com alunos menores e foi indicada pelo bom desempenho dela como profissional. Então quando ela foi convidada pra trabalhar conosco, já em fevereiro quando ela começou, nós começamos a sentar e planejar junto, como seria o dia-a-dia do aluno em cima daquele material que a gente já tinha.[...] Aí, houve uma parceria muito legal, porque ela tinha a vivência da Educação Infantil, dos horários de recreio, das paradas, de fazer o momento da conversa, de sentar no chão... desde aquela época ela já dizia quando ela conversou antes conosco que “Ah, não dá pra ser uma carteira de tamanho normal, a criança fica lá com o pézinho balançando, vai ser algo distante”. Então todo o equipamento, todo o mobiliário da sala de aula foi pensado no tamanho da criança. O horário de recreio deles diferente do dos outros,

principalmente no início do ano. Tudo foi sendo adaptado e isso daí não tava no corpo do projeto.

A ex-coordenadora afirma também que PS fazia faculdade e estagiou na turma da professora FD. É possível levantar a hipótese de que a formação e atuação da professora FD na educação infantil possibilitou-lhe realizar um trabalho mais voltado às questões da infância e menos focado no trabalho com a memorização e reprodução mecânica das unidades da língua escrita.

Voltando para uma análise macro das tarefas encontradas nos cadernos escolares, é possível fazer uma relação entre as mesmas e as tipologias de tarefas elaboradas por Doyle (1983;1985) e ressignificadas por Gimeno Sacristán (2000), da seguinte forma:

- 1. Tarefa de memória:** nas quais se espera dos alunos que reconheçam ou reproduzam informações previamente adquiridas.
- 2. Atividades de procedimento:** nas quais se pede aos alunos que apliquem fórmulas que levam a uma determinada resposta.
- 3. Tarefas de compreensão:** nas quais se requer que os alunos reconheçam a informação, de modo que possam nos dar sua própria versão das mesmas.
- 4. Tarefas de opinião:** nas quais se pede ao aluno que mostre suas reações pessoais e preferências sobre algum conteúdo.
- 5. Tarefas que implicam processos de descobertas:** cujo produto final não é a simples opinião abertas, mas os resultados de alguma forma de descoberta pelo aluno.

Uma comparação entre os tipos de atividades encontrados nos cadernos escolares analisados e as tipologias de tarefas descritas acima, possibilita perceber uma ausência de tarefas de procedimento, opinião e de processos de descobertas. Por sua vez as tarefas de compreensão e de memória, podem ser melhor observadas no quadro a seguir:

Quadro 7 - Relação entre as tipologias de tarefas de Gimeno Sacristán e os tipos de tarefas encontrados nos cadernos escolares pesquisados

Tarefas de compreensão	Tarefas de memória
Escrita espontânea	Cópia Família Silábica
Leitura de texto e interpretação	Caligrafia pontilhado cursiva
Ditado	Fixação letra alfabeto
Completar com letras, sílabas ou palavras	Caça palavras
Desenhar para representar letra ou palavras	Leitura e cópia
	Divisão silábica
	Procurar palavras, recortar e colar

Fonte: Produção da própria autora

As tarefas escolares sugerem aos alunos como devem aprender, quais atitudes e padrões de conduta produzem mais sucesso nos contextos educativos, introyeções que certamente repercutem em valores de referência para o próprio autoconceito pessoal como aprendizes nas mais diversas áreas curriculares (SACRISTAN, 2000). Desse modo, é possível questionar se as atividades presentes nos cadernos da “Escola P” estão considerando a infância e suas singularidades como orientam os documentos do currículo prescrito para o ensino da criança de 06 anos de idade?

Em síntese, a análise realizada aponta que as tarefas escolares encontradas nos cadernos dos alunos do 1º ano do ensino fundamental da “Escola P.” são voltadas para um trabalho pedagógico centrado majoritariamente no ensino sistemático e mecânico das unidades da língua escrita, com raras oportunidades para a produção e criação dos alunos, bem como para a exposição de hipóteses e dúvidas, tal como preconizam os documentos “Orientação para a Inclusão da criança de seis anos de idade”, lançado pelo MEC em 2007 e “A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos”, do ano de 2009. Todavia, é preciso relatar o peso dos cadernos escolares e de suas atividades. Como bem afirmou o historiador espanhol AntonioViñao Frago (2008) “nem tudo está nos cadernos”. O currículo

em ação, possui lastros em inúmeras pontas e por sua complexidade torna-se algo fluido e fugaz, difícil de se apreender.

Compreender o movimento do currículo por entre seus atores, contextos e instituições foi o objetivo deste capítulo, o qual tinha como centralidade três perguntas, a saber: como as prescrições curriculares chegaram até a escola? Quais modelações os educadores realizaram a partir dessas prescrições? Como esse currículo foi posto em ação?

Foi possível observar na escola pesquisada dois grandes caminhos pelos quais as prescrições curriculares chegaram até a escola, um via as orientações dos livros didáticos da Editora Positivo e outro via o SINEP, por meio de consultorias e cursos oferecidos as coordenadoras e professoras. No que diz respeito às modulações dos educadores percebeu-se uma forte tendência em diferenciar o 1º ano da 1ª série, realizando uma busca por fundamentação na educação infantil. Para as crianças de 06 anos foi construído um novo prédio, um parquinho e móveis foram adaptados. Porém a análise das tarefas presentes nos cadernos escolares identificaram que a forma como esse currículo foi posto não contou com uma construção lúdica, de uma aprendizagem baseada na autoria e na elaboração de hipóteses, tal como defendiam as prescrições curriculares.

5. Considerações Finais

A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar meia pessoa de cada
vez.

Assim não era possível atingir toda a
verdade, porque a meia pessoa que entrava
só trazia o perfil de meia verdade.

E sua segunda metade voltava igualmente
com meio perfil.

E os meios perfis não coincidiam...

(Carlos Drummond de Andrade)

Esta pesquisa teve como objetivo refletir sobre uma prática curricular em uma escola privada no município de Florianópolis entre os anos de 2006 e 2013, mais especificamente no que diz respeito ao processo de inserção da criança de seis anos no ensino fundamental. Alicerçada na teorização e análise curricular de Gimeno Sacristán, tracei caminhos na busca do entendimento acerca das prescrições curriculares oficiais para o processo de alfabetização no Ensino Fundamental de 9 anos, de como estas foram apresentadas aos professores, como foram modeladas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e como foram postas em ação pelos professores, ou seja, de que maneira estes as incorporaram às tarefas escolares registradas nos cadernos dos alunos do 1º ano do ensino fundamental.

Nos documentos da Secretaria de Educação Básica do MEC que prescrevem o ensino fundamental de nove anos - “Orientação para a Inclusão da criança de seis anos de idade” (MEC, 2007) e “A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos” (MEC, 2009), foi possível compreender as prescrições quanto ao processo de alfabetização das crianças de 06 anos. Dentre estas, foram destacadas seis: 1) que não é preciso esperar que as crianças escrevam convencionalmente para realizar atividades que visem desenvolver habilidades, estratégias e comportamentos de leitura e de escrita de textos; 2) a necessidade de se permitir e estimular que as escritas espontâneas sejam produzidas em sala; 3) o trabalho com a análise das variações linguísticas da linguagem oral; 4) o trabalho com a análise das diferentes unidades fonológicas da língua oral; 5) o reconhecimento das correspondências entre unidades fonológicas e unidades do sistema

de escrita; 6) a importância do desenho, da brincadeira, da pintura e da linguagem corporal.

A discussão sobre o currículo apresentado aos professores teve como objetivo entender como as prescrições curriculares chegaram até a escola, ou seja como foram traduzidas para os professores, quem o faz e como o fez. Pôde-se observar durante a pesquisa dois agentes responsáveis por levar orientações sobre o currículo prescrito para instituição pesquisada. O primeiro é a “Editora Positivo”, a qual exerceu sua influência seja por meio dos livros didáticos ou por meio dos cursos de formação continuada. O segundo é o Sindicato das Escolas Particulares de Santa Catarina (SINEP/SC), o qual é visto pelos sujeitos dessa pesquisa como um agente orientador, atualizador e de suporte para professores e gestores escolares.

No que se refere ao currículo modelado pelos professores, busquei compreender quais modelações os educadores realizaram nesse currículo entre os anos de 2006 e 2013. Forão privilegiados os possíveis constructos coletivos da equipe pedagógica e os constructos pessoais dos professores. Analisei os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) da instituição escolar pesquisada, de 2005 e de 2013, período esse que possibilitou identificar as alterações nas propostas de alfabetização realizadas no documento para a inserção do 1º ano. Como resultado dessa investigação é possível dizer que a forma como a instituição se organizou para adaptar e adotar as prescrições oficiais quando da inserção da criança de 06 anos no ensino fundamental teve três eixos: busca por consultoria externa, utilização de referências de Parâmetros da Educação Infantil e uma relativa participação dos professores no processo de elaboração do documento organizativo – PPP, uma vez que estes não participaram da produção do documento, porém foram destacados como importantes para colocar em ação o currículo.

As tarefas escolares presentes em cadernos de alunos dos anos de 2008 a 2012 auxiliaram a pesquisa sobre o currículo na ação. Pretendi, por meio dos cadernos, elencar as “tipologias” das tarefas mais frequentemente utilizadas pelos professores nos anos de 2006 a 2012, assim como realizar um contraponto com as orientação prescritas para o trabalho de alfabetização com as turmas do 1º ano. Esta análise indicou que as tarefas escolares, presentes nos cadernos dos alunos, apontam para um trabalho pedagógico mais preocupado com o ensino sistemático e mecânico das unidades da língua escrita do que com a produção e criação, tal como preveem as prescrições.

No caminho entre as prescrições oficiais de um dada política pública e sua real implantação existem muitos agentes intervenientes, os quais modificam, adaptam e até mesmo negam as orientações dadas. Ao olhar para a “Escola P” e buscar compreender como esta se organizou, planejou e inseriu as novas prescrições oficiais, no caso, a criança de 06 anos no seu ensino fundamental, percebi a distância que existe entre essas prescrições e os agentes executores – os professores – posto que estes têm acesso a traduções das prescrições feitas por terceiros, seja pelos livros didáticos, ou por consultores da Editora Positivo ou do Sindicato das Escolas Particulares. Percebi, também, a ausência das Secretarias de Educação Estaduais e Municipais no processo de tradução das prescrições oficiais conjuntamente com a escola privada. Processo esse que me fez refletir o quanto a esfera pública e privada da educação deixam aprender uma com a outra, enriquecendo suas experiências.

Um olhar mais crítico, menos ingênuo e mais complexo para o currículo – assim eu resumo a principal aprendizagem que essa pesquisa me permitiu. Escolher uma instituição específica e buscar desentranhar como “traduz” uma prescrição legal, vai além de uma análise de seu Projeto Político Pedagógico. Um PPP pode ser um documento tão prescritivo quanto as orientações oficiais. Para tornar-se elemento da prática precisa ser construído em conjunto, discutido quantas vezes forem necessárias.

Como era de se prever, ao mergulhar na rede que compõe o currículo de uma instituição escolar emergiram inúmeros agentes e situações sobre as quais não pude me deter, face ao risco de emaranhar-me. Consigo, porém, ao final deste estudo, identificar as necessidades de aprofundamento de alguns pontos, considerados por mim, como importantes. Dentre eles destaco: 1) O papel do SINEP e da FENEP na formação, administração e organização das escolas particulares. Qual entendimento acerca da nova prescrição estas instituições priorizam? 2) A necessidade de mergulhar no fazer cotidiano das turmas do 1º do ensino fundamental, nas salas de aula, de modo a melhor compreender o currículo na ação; 3) A reflexão sobre o currículo realizado e o currículo avaliado, fases da objetivação curricular não priorizados nesta pesquisa.

Finalizo evidenciando o caráter de não-verdade que pautou os meus primeiros passos de pesquisadora da educação escolar. Guiou-me nesta caminhada, a ideia do caráter multifacetado da verdade, tal como propôs Drummond no poema abaixo:

...Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em metades
diferentes uma da outra.
Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era totalmente bela.
E carecia optar. Cada um optou conforme
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.

APÊNDICE 1 - Roteiro de entrevista semi-estruturada

1. Qual a sua avaliação sobre a proposta do MEC de inserção da criança de 06 anos no Ensino Fundamental?
2. Na sua opinião quais os aspectos positivos e quais os negativos dessa proposta?
3. Como esta proposta chegou à sua escola? Como você tomou conhecimento dela?
4. Como foi discutida/analísada?
5. Houve alguma formação específica para os professores/as no que se refere a inserção da criança de 06 anos no ensino fundamental?
6. Em que ano foi implementada a proposta do Ensino Fundamental de nove anos na instituição?
7. De que forma tal mudança foi sendo incorporada ao currículo/PPP da escola?
8. Quais as principais dificuldades encontradas nesse processo? E as facilidades?
9. Houve mudanças na organização da escola no que diz respeito aos aspectos administrativos?
10. Houve mudanças na organização da escola no que diz respeito aos aspectos físicos da escola?
11. O que efetivamente foi alterado no aspecto pedagógico?
12. No PPP da Instituição, datado de 2007 e 2013 há um item específico para a turma do 1º ano sobre a questão da avaliação. Qual a razão dessa separação?
13. Ainda em relação à avaliação, há no PPP a afirmação de que : "A promoção de um ano para o outro acontecerá se entendida a exigência da idade cronológica, se for respeitado o limite de frequência

correspondente a 75% e se forem atingidos os pré-requisitos mínimos para o acompanhamento do 2º ano". Quais seriam esses pré-requisitos?

14. Nesses anos em que a escola já possui a turma do 1º ano, já houve casos em que a escola orientou a repetição de ano para alguma criança? Como essa questão é encaminhada?

15. A proposta metodológica de trabalho da escola está embasada no material do Sistema Positivo. Como você percebe as alterações desse material em relação à proposta do MEC de ampliação do Ensino Fundamental?

16. A escola prevê acompanhamento ao processo de inserção da criança de 06 anos no ensino fundamental? Qual/is?

17. Quais as principais diferenças que você percebe no planejamento de suas aulas para as turmas da antiga 1ª série em relação ao do primeiro ano atual? O que melhorou e o que piorou?

19. Você acha que o processo de inserção da criança de seis anos gerou alguma mudança na forma da sua escola perceber a criança e o seu processo de alfabetização?

20. Como você avalia hoje o trabalho que a escola desenvolve com as turmas de do 1ºano do ensino fundamental?

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Jucemara. **Ensino fundamental de nove anos:** em busca da legitimação do cotidiano escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Orientador: Rosane Carneiro Sarturi. Santa Maria, 2010.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, abr. 2011.

BAPTISTA, Mônica Correia. Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília, DF, 2007.

BLOCK, P. **Consultoria:** o desafio da liberdade. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2001.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 2006

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Constituição (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, RJ, Assembleia Nacional Constituinte, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm. Acessado em: 13 fev. 2013.

_____. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ, Assembleia Nacional Constituinte, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao46.htm. Acessado em: 13 fev. 2013.

_____. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acessado em: 13 fev. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília: MEC/SEB/DPE/COEF, 2004.

_____. **Lei n. 11.114**, 16 de maio de 2005. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 maio 2005. Disponível em: www.senado.gov.br. Acesso em: 20 de fev. 2012.

_____. **Lei n. 11.274**, 6 de fevereiro de 2006. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: www.senado.gov.br. Acesso em: 20 de fev. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade**. Brasília, DF, 2006. p. 19-21.

_____. Ministério da educação. **Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação**. 2ª. ed. Brasília: Ministério da Educação, set. 2009.

_____. Ministério da educação. **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.

BRITTO, Tathiane Feitosa de. **O livro didático, o mercado editorial e os sistemas de ensino apostilados**. Centro de Estudos da Consultoria do Senado, Brasília: 2011. Disponível em:http://www12.senado.gov.br/publicacoes/estudos-legislativos/resultadopesquisa?tipo_estudo=textos-para-discussao. Acessado em 24 de out de 2013.

COLOMBI, Gisela Maria Silveira. **O ensino fundamental de nove anos no Brasil: uma análise da produção discente (2006-2010)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

CUBERES, María Teresa Gonzáles (org). **Educação infantil e séries iniciais: articulação para a alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DOYLE, W. Academic work. **Review of Educational Reserch**. Vol. 53. N.2. 1983.

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. São Paulo: Moderna, 2003.

EDITORA POSITIVO. **O que é o Sistema Positivo de Ensino?** Disponível em: <http://www.editorapositivo.com.br/editora-positivo/sistemas-de-ensino/sistema-positivo-de-ensino.html>. Acessado em? 29 de out de 2013.

FERRARO, Alceu Ravello. **Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse?** Educ. Pesqui. [online]. 2008, vol.34, n.2, pp. 273-289.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. **Currículo em Ação: Buscando a Compreensão do Cotidiano da Escola Básica. Pro-posições**, Campinas, v. 5, n.3, nov. 1994.

GIACOMINI, Raquel de Melo. **O sistema educacional família e escola na rede municipal de Florianópolis: estratégias de governamento de professores**. 2013. 224 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2013.

GIMENO SACRISTÁN, José (org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

GIMENO SACRISTÁN, José. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GOODLAD, John I. What goes on in our schools?. In: **Educational Resercher**. Vol. 6, n°. 3, p 3-6, março, 1977.

GOULART, C. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade**. Brasília, DF, 2007.

INSTITUCIONAL. Editora Positivo: Curitiba. Disponível em: <http://www.editorapositivo.com.br/editora-positivo/institucional.html>. Acessado em: 13 de nov. de 2013.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

KRAMER, Sonia. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Cad. Pesq**, São Paulo, v.42, Agosto, 1982.

_____. A infância e sua singularidades. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade**. Brasília, DF, 2007.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, abr. 2011.

KUBR, M. **Consultoria: um guia para a profissão**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1986.

LC. Entrevista concedida a Caroline Battistello Cavalheiro. Florianópolis, 21 de outubro de 2013. Mimeo.

LEAL, T. ALBUQUERQUE, E. MORAIS, A. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília, DF, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, c1986

MARCELLO, Fabiana de Amorim; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Ampliação do ensino fundamental: a que demandas atende? A que regras obedece? A que racionalidades corresponde?. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, abr. 2011.

MELLO, S. A. A apropriação da escrita como instrumento cultural complexo. In MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (orgs) **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

MONTEIRO, S. BAPTISTA, M. Dimensões da proposta pedagógica para o ensino da Linguagem Escrita em classes de crianças de seis anos. In: BRASIL. Ministério da educação. **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.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. **De crianças a alunos**: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. Tese (Doutorado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

POROLONICZAK, Juliana Aparecida. **O Ensino fundamental de nove anos, criança e linguagem escrita** / uma reflexão sob a perspectiva histórico-cultural. Florianópolis, SC, 2010. 155 p. Dissertação (Mestrado) -Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2010

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil:** da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). São Paulo, SP. 252 p. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2007.

PS. Entrevista concedida a Caroline Battistello Cavalheiro. Florianópolis, 29 de outubro de 2013. Mimeo.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RIOS-NETO, Eduardo Luiz Gonçalves. **Análise da evolução de indicadores educacionais no Brasil:** 1981 a 2008. Belo Horizonte: UFMG/Cedeplar, 2010. Disponível em: <<http://www.cedeplar.ufmg.br/pesquisas/td/TD%20386.pdf>> Acesso em: 09 de Agosto de 2010.

RP. Entrevista concedida a Caroline Battistello Cavalheiro. Florianópolis, 20 de outubro de 2013. Mimeo.

RR. Entrevista concedida a Caroline Battistello Cavalheiro. Florianópolis, 07 de novembro de 2013. Mimeo.

SANTOS, Francisca Valéria de Lima. **Ensino fundamental:** 1º ano, volume 1. Curitiba: Positivo, 2008.

SAVELI, Esméria de Lourdes. A Educação Obrigatória nas Constituições Brasileiras e nas Leis Educacionais delas Derivadas. **Revista Contrapontos**, Itajaí, SC., v. 10, n. 2, p. 129-146, jun. 2010. ISSN 1984-7114. Disponível em: <<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/1879>>. Acesso em: 12 Fev. 2014. doi:<http://dx.doi.org/10.14210/contrapontos.v10n2.p129-146>.

SAVIANI, Demerval. Sistemas de ensino e planos de educação: O âmbito dos municípios. **Revista Educação & Sociedade**, nº 69, 1999.

SILVA, Rute da. **A implementação do ensino fundamental de nove anos e seus efeitos para a educação infantil**: um estudo em municípios catarinenses. Florianópolis, SC, 2009. 210 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2009.

VIÑAO, Antonio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: __MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (org). **Cadernos à vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

VYGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores . São Paulo: Ática, 2009.

WORCMAN, Karen; PEREIRA, Jesus Vasquez (Orgs). **História falada**: memória, rede e mudança social. São Paulo: SESC; Museu da Pessoa; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: 2006.

ZINGARELLI, Joice Eliete Boter. **A ampliação do ensino fundamental de nove anos na escola pública e na escola privada** : a experiência de Araraquara. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal de São Carlos. Orientador: Luiz Bezerra Neto. São Carlos, 2009.

