

POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE OITO PARA NOVE ANOS: SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR PAIS DE ESTUDANTES

EXPANSION POLICY IN ELEMENTARY SCHOOL FROM EIGHT TO NINE YEARS: THE MEANINGS GIVEN BY STUDENT'S PARENTS

NOGUEIRA, Gracilene Mendes de Souza
galzezinho@yahoo.com.br
UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

NUNES, Claudio Pinto
claudionunesba@hotmail.com
UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

RESUMO Este estudo tem por objetivo trazer para a discussão os sentidos que os pais atribuem à política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos. Refere-se a um momento da construção teórica mediado pela tensão entre o levantamento das hipóteses e as possibilidades de sua discussão na tessitura dos argumentos construídos pelos pais por meio da conversa interativo-provocativa, amparado, teórico-metodologicamente, pelos pressupostos da pesquisa qualitativa e que tem sua legitimidade garantida pelo caráter processual e contínuo do conhecimento a que está submetido. Os resultados apontam zonas de sentidos que se organizam em cinco núcleos: a) relação entre educação infantil e ensino fundamental; b) relação entre pais e sistema escolar; c) falta de informação acerca da passagem de oito para nove anos; d) preocupação com a infância da criança que entra mais cedo no ensino fundamental; e) sentimento de luta existente na tensão entre as determinações do sistema educacional e a condição de participação negada aos pais. Os sentidos que os pais atribuem à política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos evidenciam um panorama de dissonâncias.

Palavras-chave: Ensino fundamental de nove anos. Pais. Política educacional. Sentidos.

ABSTRACT The objective of this research take in question the meanings that parents give to the expansion of elementary school from eight to nine years in Brazil. It is a theory construction that came from some hypothesis and their discussions based on parents' arguments, using as a qualitative method named a provocative-interactive talk, whose legitimacy came from processual and continuous knowledge. The results point out places of meanings that will be organized in five cores: a) the relationship between childhood school and elementary school; b) the relationship between parents and school; c) absence of information about the change from eight to nine years; d)

the concern about the childhood because children are going to the school more earlier in elementary school; e) the contradictions between the demands from educational system and the condition of participation that is denied to parents. The meanings given to the expansion policy by parents show a panorama of dissonances.

Keywords: Elementary school of nine years. Parents. Educational policy. Meanings.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo é orientado pela ideia de que os sentidos que os pais atribuem à política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos constituem uma fonte fornecedora de elementos para a intensificação do debate sobre as intencionalidades das políticas públicas e seus desdobramentos nos contextos escolares na conjuntura da gestão democrática. Tal vertente atende às inquietações oriundas das experiências pessoais e profissionais vividas por muitos professores no âmbito da educação básica, que contemplam a ausência do posicionamento dos pais no processo de implantação do ensino fundamental de nove anos num momento em que o discurso das políticas públicas prima pela democratização da gestão nas unidades escolares.

Nesta perspectiva, a produção do conhecimento que aqui se propõe se delinea processual e continuamente de modo que as informações e as interpretações que a subsidiam não acontecem em momentos separados, isolados por seus objetivos. Ao contrário, os tecidos de informação são constituídos constantemente pelas tensões que o pesquisador mantém com as expressões dos sujeitos, considerados no contexto de suas relações, de modo que o momento empírico é também momento de reflexão sobre as possibilidades de interpretar as informações produzidas. O levantamento de hipóteses acontece sem que haja um tempo determinado para isso, no processo de desenvolvimento da pesquisa, podendo ser, a todo instante, reformuladas, questionadas ou acrescidas de outras informações, às vezes, totalmente novas, a depender da maturidade do pesquisador e de sua capacidade intelectual em cada momento, como defende Rey (2012).

Deste modo, as construções e teorizações aqui mencionadas são dadas por se referirem a um processo de análise no qual ainda cabem novos olhares e, em

decorrência desses, também novas análises, mas que já apresenta interpretações importantes à produção científica na medida em que permite vislumbrar a compreensão dos sentidos que os pais atribuem à política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos. Portanto, tais interpretações precisam ser registradas até mesmo para que se garanta o rigor metodológico de que é necessário o processo de análise das informações produzidas. Assim, parcialidade aqui não é tida como parte de um todo, uma vez que a pesquisa que resultou neste artigo não teve a pretensão de contemplá-lo; mas o registro de uma análise que se realiza por partes, inter-relacionadas entre si, e que tem, neste momento, importantes elementos de discussão dadas as construções que vêm sendo feitas durante o processo investigativo.

Ressalta-se a consideração desta pesquisa como uma contribuição para a educação fundamental na medida em que possibilita aos seus atores a releitura das experiências pessoais e profissionais vividas no âmbito das funções que desempenham. A contribuição desta pesquisa estende-se, ainda, ao campo das Ciências da Educação no sentido de que estas nutrem, em seu bojo, preocupações com os conhecimentos subjetivos dos seus sujeitos cuja construção histórica se sustenta nas relações mantidas entre si e com o que acontece ao seu redor. No aspecto social, pretende-se oferecer subsídios para o fortalecimento do potencial da escola pública para gerir democraticamente seu espaço, considerando os pais como aliados indispensáveis para o seu crescimento no que tange ao cumprimento de seus papéis.

Com o intuito de discutir sobre a forma como os pais são afetados pela política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, este estudo mantém em sua estrutura preocupações com os elementos que definem a sua problemática, descrevem a sua metodologia, fomentam as discussões acerca das informações produzidas e apontam considerações a respeito das reflexões conduzidas, considerando o momento da pesquisa. Não faz parte de suas pretensões apresentar partes de uma verdade em construção, mas movimentar o ciclo da produção científica em permanente construção. Tais considerações se justificam pelo entendimento de que os leitores elaborarão outros sentidos, dando, assim, continuidade ao processo produtivo deste estudo.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa que subsidia a produção escrita deste texto propõe uma análise dos sentidos que os pais atribuem à política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, o que significa dizer que se pretende acessar as configurações de sentido dos sujeitos – os pais - por meio da subjetividade e construir zonas de sentido que promovam a geração de modelos de inteligibilidade sobre o ensino fundamental de nove anos. Este percurso é sustentado pelo rigor teórico-metodológico da Epistemologia Qualitativa, assim denominada por González Rey (1997; 2012). Segundo o autor, “a *Epistemologia Qualitativa defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento*” (REY, 2012, p. 5, grifos no original), o que pressupõe a compreensão do conhecimento como produção. Não se trata, portanto, da apreensão da realidade na forma como ela se apresenta, mesmo porque o acesso ao real “é sempre parcial e limitado a partir de nossas próprias práticas” (REY, 2012, p. 5).

Para que se compreenda o percurso metodológico solicitado pelo objeto de estudo em questão é necessário que se tenha claro os conceitos que o fundamentam, todos definidos na perspectiva de Rey (1997; 2012).

Inicialmente, é preciso que se defina sentido como sendo “a unidade inseparável dos processos simbólicos e as emoções em um mesmo sistema, na qual a presença de um desses elementos evoca o outro, sem que seja absorvido pelo o outro” (REY, 2003, p. 127). Assim, sentido subjetivo é a unidade que sintetiza a multiplicidade dos aspectos presentes nas atividades da vida humana, em seus diversos campos.

As configurações de sentido são formações psicológicas complexas e caracterizadoras das formas estáveis de organização individual dos sentidos subjetivos. O caráter relacional e constitucional do ser humano implica a configuração subjetiva que se manifesta por meio da subjetividade, via de expressão dos aspectos objetivos da vida social. O pesquisador, ao acessar estas configurações, as organiza em espaços de inteligibilidade, construídos permanentemente a cada tensão, chamadas zonas de sentido. As zonas de sentido produzem o núcleo da teoria, modelo de inteligibilidade, que sintetiza o processo de integração das ideias em um tecido dinâmico articulado pela reflexão do pesquisador, em que diferentes aspectos

da informação aparecem articulados em uma construção teórica, mas que se constitui de significações não evidentes nos fatos, podendo ser fonte de outros modelos de inteligibilidade (REY, 2012).

A compreensão dos conceitos que fundamentam epistemologicamente o percurso teórico-metodológico deste estudo permite o entendimento de que o ensino fundamental de nove anos - temática desta pesquisa - analisado sob o ponto de vista dos pais, constitui um elemento simbólico produzido pelas circunstâncias culturais atuais do Brasil e que é capaz de produzir emoções que interferem no curso social da história do indivíduo uma vez que está relacionado a um aspecto importante da realidade que afeta a vida dos brasileiros – a educação escolar. Deste modo, a variedade de emoções associadas a tal objeto é incapaz de ser compreendida por processos padronizados e externos que desconsiderem a produção de sentidos. Ao contrário, exige que seja assumido o caráter construtivo interpretativo do conhecimento na medida em que se trata de uma realidade na qual os sujeitos da pesquisa estão implicados.

A pesquisa ocorre em Pindaí, sudoeste do Estado da Bahia, por contemplar uma instância singular de produção científica marcada, primeiramente, pelo pertencimento a um Estado cujo Conselho Estadual de Educação (CEE) “situa-se entre os mais retardatários em relação ao pronunciamento sobre a matéria” – ensino fundamental de nove anos (SILVA; SCAFF, 2009, p.13). E, em segundo lugar, por ter se antecipado à regulamentação estadual embora seu Sistema Municipal de Ensino, criado através da Lei Municipal nº 77 (PINDAÍ, 1999), não estivesse em operação no momento da implantação da política. Além disso, as duas formas de organização do ensino fundamental, em oito e em nove anos, encontram-se no último ano de coexistência, o que torna este espaço propício à provocação de expressões dotadas de sentido, por parte dos pais. Este envolvimento é reforçado pela Portaria nº 66 (PINDAÍ, 2013), que disciplina a matrícula em 2014 de crianças com seis anos completos ou a completar até o dia 31 de dezembro no primeiro ano do ensino fundamental.

Desta forma, o instrumento utilizado para produção das informações foi a conversa interativo-provocativa (NUNES, 2011), que serviu para captar a natureza interativa das conversas ocorridas naturalmente, orientada por pontos previamente elaborados cuja apresentação é feita sob a condição de conversação. A escolha por

este instrumento dá-se por entender que ele permite que os participantes tenham seus sentidos subjetivos implicados coletivamente, de modo que a ideia da interação e da provocação não se dá apenas por meio do pesquisador, mas, também, pela implicação de cada participante com a expressão dos demais participantes da pesquisa.

A singularidade é a única via que permite a construção de modelos teóricos no estudo da subjetividade que tem valor generalizado, sendo a pessoa uma unidade fundamental neste processo, afirma Rey (2012). A investigação das características singulares nas expressões dos sujeitos conduz a conclusões para além do singular, incompreensíveis se alheios às particularidades que os constituem. Assim, a opção por um grupo de pesquisa formado por cinco participantes, dá-se como critério definido em função do tempo de realização da pesquisa, o que dificulta a análise de indicadores muito numerosos. A apresentação sucinta das características pessoais dos seus sujeitos – cujos nomes são fictícios - e de algumas informações sobre sua história de vida ajuda a compreender suas configurações subjetivas:

1 – **Rosa**: 38 anos, casada, nível superior completo, professora e atua na profissão porque gosta da educação; mãe de criança matriculada no ensino fundamental de oito anos e professora do primeiro ano.

2 – **Branca**: 67 anos, casada, 2º grau¹ completo, é professora por formação, mas exerce a função de trabalhadora do lar e assume gostar do que faz. Avó de crianças matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos da rede particular.

3 – **Violeta** – 35 anos, casada, 2º grau completo, trabalha como auxiliar de serviços gerais e assume gostar do que faz. É mãe de duas crianças, uma matriculada no primeiro ano e outra no 7º ano do ensino fundamental de nove anos.

4 – **Lis** - 60 anos, casada, 1º grau incompleto, lavradora e assume gostar da profissão. É avó de criança matriculada no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos.

5 – **Roxa** - 34 anos, casada, 2º grau completo, funcionária pública, assume gostar da profissão que escolheu. Mãe de criança matriculada no ensino fundamental de nove anos.

¹ Todos os participantes estudaram na vigência da Lei 5692/71, quando o ensino médio era denominado de segundo grau e o ensino fundamental de primeiro grau.

O caráter construtivo-interpretativo do conhecimento sobre o qual esta pesquisa se edifica exige que as informações produzidas empiricamente sejam epistemologicamente estudadas, de modo contínuo e permanente, a fim de que possam construir modelos de inteligibilidade, o que significa dizer que: as tensões entre o momento teórico do pesquisador (seus aspectos subjetivos entre os quais estão suas concepções teóricas) e a complexidade do tecido de informações produzidas empiricamente permitem a construção progressiva de uma síntese teórica durante todo o processo de investigação cuja legitimidade se dá, processualmente, pela capacidade de produzir novas zonas de sentido. Deste modo, não há a pretensão de conhecer a realidade na forma como ela se apresenta, muito menos de identificar o que seja a verdade irrefutável dos fatos, pois os sentidos, as impressões dos pais sobre a política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, não se encontram nas aparências do momento empírico, mas nas suas diversas formas de organização não acessíveis diretamente, porém presentes nas subjetividades que orientam o comportamento das pessoas, como afirma Rey (2012).

Deste modo, os diferentes momentos da pesquisa se caracterizam pela sua evolução teórica marcada pelas constantes tensões entre o momento teórico do pesquisador e as informações produzidas empiricamente. Captar o momento mais atual desta investigação, considerando o seu processo de construção, é o ponto de concentração deste estudo.

3 O CONHECIMENTO ORGANIZADO EM ZONAS DE SENTIDO

Com o objetivo de conduzir os participantes, escolhidos voluntariamente após uma palestra sobre o tema, a campos significativos de suas experiências pessoais, a conversa interativo-provocativa foi iniciada, coletivamente, de modo que todos se sentissem envolvidos pelos sentidos subjetivos presentes na sua subjetividade. Marcou o início da conversa uma vontade imediata de começar a falar:

“Eu acho que estas crianças não vão estar preparadas direito pra entrar pro colégio (ensino fundamental II). Pois isso aí não vai ser pior? Com certeza vai ser pior. Agora só tem uma coisa: o pai que devia estar aqui. Ele está radiante com esta coisa. Eu xinguei tanto o dia que ele chegou lá em casa com isso” (Branca).

“Agora eu não sei... (pausa). No meu pensamento, eu gostei. Só que a mãe vai ter mais que estar atento com a criança, tanto no caminho da escola e como também em casa pra ajudar nas atividades, né não? Precisa dar mais um pouquinho de atenção pra o aluno nas atividades.” (Lis).

Observando o aparecimento de uma forte preocupação com a preparação para o ensino fundamental II na fala de Branca, é possível considerar, inicialmente, que este seja um indicador importante. Um outro possível indicador, relacionado à necessidade da família acompanhar os filhos nas atividades escolares, aparece na expressão de Lis. Tais possibilidades dão abertura à introdução da discussão sobre como ficaram sabendo da antecipação da idade da criança para entrada no ensino fundamental e como se sentiram em relação a isso. Para esta questão, são dadas respostas que colocam a escola como responsável pelo repasse de informações aos pais, deixando-os surpresos com a linearidade das mudanças:

“Através da escola... Eu senti assim, eu fiquei chocada, muito chocada. Os meninos não têm preparo nenhum para fazer primeiro ano. Primeiro a gente faz prezinho, faz tudo.” (Branca).

“Através da portaria da Secretaria Municipal. Eu estressei” (risos de Branca) (Rosa).

“Eu fiquei sabendo primeiro na escola. Foi um comunicado. A diretora comunicou. A princípio eu não fiquei preocupada...” (Roxa).

“Eu fiquei sabendo através da escola. Eu fui lá para confirmar a matrícula. Fiquei sabendo no dia. Aí eu falei, não. Não vai não porque ela ainda vai fazer seis anos e só tem dois anos de pré, como ela vai fazer o primeiro ano?” (Violeta).

“Eu fiquei sabendo nas reuniões lá na escola, na creche, né, porque todas as reuniões que tinha eu participava. Aí eu gostei, eu aceitei, numa boa. Eu gostei. De frente com o que a gente tá vendo hoje, como tá a situação dos alunos na escola, minha fia, tem que pegar no pé é de criança mesmo, tem que pegar a garra deles é de criança mesmo.” (Lis).

Seguindo a linha de raciocínio em que a preocupação com a preparação para o ensino fundamental II poderia ser um elemento importante na construção dos indicadores, pergunta-se à Branca se ela percebe alguma diferença entre a criança que faz a alfabetização e aquela que entra logo no ensino fundamental. Ao que esta responde: “Tem uma diferença grande. Só (nome da filha mais nova) que não fez e deu o que fazer para ela pegar assim o jeito da coisa” (Branca).

O posicionamento de Branca remete a um problema de grande importância: o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos, pois como aponta o próprio Ministério da Educação e Cultura (MEC) “não se trata de 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” (BRASIL, 2004, p.16); tarefa que sugere espaços físicos planejados, reformulação curricular e formação continuada, pois como alerta Rapoport (2009, p. 25) é necessário “se ter um olhar sobre os processos e práticas na educação infantil como um ponto de referência para se projetar os processos e práticas no primeiro ano do ensino fundamental”, uma vez que “inserir-se no mundo em que se aprende a ler e a escrever” é especialmente difícil para aqueles que nunca frequentaram instituições de ensino.

Percebe-se na expressão de Roxa a necessidade de entender melhor as construções subjetivas que justificam a sua não preocupação com a mudança na forma de organização do ensino fundamental. Buscando entender melhor sua argumentação, pergunta-se se ela conseguiu associar a entrada da criança mais cedo na escola ao alargamento da duração do ensino fundamental de nove anos, embora sejam duas leis diferentes:

“Quando eu fui colocar (nome do filho) na escola... é... me informaram, né... eu só estava colocando ali pra... afim de socializar, né, achando que... e não me informaram que já seria idade escolar não. ... (nome do filho) estava indo pra escola por conta que precisava socializar... eu não sabia que era uma obrigação, não.” (Roxa).

Roxa, então, refere-se à primeira entrada do filho na escola aos quatro anos, em 2011, quando a Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009) já havia modificado a Constituição Federal quanto à obrigatoriedade do ensino. Essa Emenda Constitucional foi oficializada em 2013 pela Lei nº 12.796, de 4 de abril (BRASIL, 2013). Percebe-se, assim, o surgimento de um novo elemento: falta de informação, o que pode promover reações adversas ao advento da ampliação do ensino fundamental para nove anos, ressaltando, entretanto, a confiabilidade na escola, uma vez que a não preocupação pressupõe a crença que esteja tudo bem.

Embora a falta de informação também tenha sido sugerida no pronunciamento de Violeta, percebe-se aí uma resignação compartilhada por Rosa e que se refere à forma como o sistema delibera e comunica suas decisões, o que é confirmado por Branca ao falar sobre a antecipação da idade escolar obrigatória: “Achei bom. Mas eu não sabia que era dessa maneira que vinha o futuro. Agora eu acho assim, as crianças hoje em dia larga a infância, não brinca mais” (**Branca**).

Esta inquietação parece traduzir o pensamento de Cláudia Alves e Suzana Pacheco (2009) ao mencionarem a relação entre os sujeitos envolvidos no ato educativo e o empreendimento educativo. Segundo as autoras, o controle externo exercido de forma exacerbada debilita a capacidade de a escola buscar e implementar soluções para os seus problemas. Esse sentimento de impotência é que parece afetar diretamente a mãe professora.

Observa-se, ainda, que no pronunciamento de Branca aparece outro elemento importante: o conceito de infância. O mesmo elemento apareceu na primeira expressão de Lis. Entretanto, parecem mencionar compreensões antagônicas. Rosa também aponta construções subjetivas a este respeito:

“Eu imaginei que seria um ano a mais, mas lá no final. Eu não imaginei que fosse puxando os pequenininhos pra escola não. Gente, o menino acabou de nascer o povo já quer colocar na escola, pra quê?” (**Rosa**).

Segundo Rapoport (2009, p.19), “as crianças são diferentes, tanto em aspectos hereditários, maturacionais, nutricionais, como nos seus vínculos afetivos, experiências vividas, culturas, etc”. Portanto, o planejamento das atividades pedagógicas a serem desenvolvidas no primeiro ano precisa considerar a caracterização da criança com base nesses fatores a fim de que ela não se sinta incapaz de fazer aquilo que se espera dela. Os pais precisam conhecer as dimensões da infância na perspectiva desses fatores para que não compartilhem da possível frustração.

Percebe-se, também, em Rosa, uma necessidade de inquietar os demais participantes do grupo pelo uso do vocativo “gente”. A ideia é que ela estivesse buscando aliados para uma movimentação em prol da organização criteriosa do primeiro ano. O seu desespero é, em alguns momentos, fragmentado pelos risos de

Branca que, apesar de preocupada, vive essa alteração na organização do ensino indiretamente, pois é avó e não professora, como Rosa.

A fim de adentrar nas configurações subjetivas de Rosa e melhor compreender suas inquietações, indagou-se sobre como a escola tem lidado com essas mudanças no seu cotidiano. Todos os participantes demonstraram confiança na responsabilidade da escola e no compromisso dos professores, fazendo entender que a escola apenas cumpre o que lhe é dado por ordem. Entretanto, Rosa faz as seguintes colocações:

“E eu penso que a escola, assim, fica naquele tumulto, naquela coisa ali, do dia a dia, do corre-corre, do eu tenho que dar conta, eu tenho que dar conta. Está esquecendo do real, do real sentido mesmo. Porque, por exemplo, uma formação com o professor, mesmo sobre a lei, era de extrema importância. A estrutura, se a gente for observar, a estrutura educacional aqui de Pindaí ainda é muito devagar. Se você observar, ó, o professor não está nem aí para o PPP (Projeto Político Pedagógico), o professor não está nem aí para as diretrizes curriculares, que a gente recebe do MEC (Ministério da Educação e Cultura), que a gente tem... mas o professor fica naquela preocupação ali com o conteúdo e acaba, sei lá, não realizando o trabalho como deveria ser. E assim, a gente recebe uma mala pronta dessa, igual um menino de cinco anos no primeiro ano... é um desafio muito grande.” (Rosa).

O pronunciamento espontâneo de Rosa expõe uma configuração rica de sentidos subjetivos que não só evidencia a relação frágil, já anunciada em outras expressões, com a Secretaria Municipal de Educação, mas que confronta com os objetivos da política do ensino fundamental de nove anos em âmbito federal previstos pelo art. 32 da LDB 9394 (BRASIL, 1996, p. 41-42):

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

A referência às dificuldades enfrentadas pelas escolas que não receberam suporte técnico, nem pedagógico no processo de implantação do ensino fundamental de nove anos é traduzida no sentimento de impotência que se mistura à confusão expressa na rotina escolar. A hipótese de confusão gerada pela falta de informações e de ausência de envolvimento nas questões educacionais do município evolui para uma condição velada pelas ocupações diárias do professor.

O pesquisador pergunta, então, se há algum medo em relação ao ensino decorrente da política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos e recebe os seguintes comentários:

“Eu não tenho medo... Eu tenho preocupação. Porque, assim, eu acho assim, eles são muito pequeninhos, e assim uma coisa muito grande.” (Branca).

“Daqui a pouco ficam enxergando a escola como um monstro. Assusta (risos de todos).” (Roxa).

Seguiu-se a este momento um clima de silêncio. Interrompendo-o, perguntou-se se tinha algum aspecto sobre a política de ampliação da duração do ensino fundamental de oito para nove anos que gostariam que ainda fosse comentado. Apenas Rosa se pronunciou:

“Pra te falar, pra ser sincera, eu vim pra essa palestra pra eu entender essa resolução aí (se referindo à Portaria 66 (PINDAÍ, 2013)). Essa resolução porque... agora eu entendi, eu estou vendo que é justamente o que eu estava pensando. Sabe assim, pra mim é querer fazer uma mudança pra abafar, pra dizer assim, eu abalei Bangu. Esse negócio aí, não... Pindaí não precisa disso não. Dá pra ir andando devagarzinho. Não, o ensino fundamental de nove anos, tudo bem. É. O que me inquietou, o que me deixou assim, estressada, foi a questão de colocar o aluno, porque é diferente, não adianta a gente falar assim: o cronológico não é importante, é importante sim. Tinha que ter um critério, tinha que ter um critério. Não é você colocar um aluno lá de qualquer maneira, como estão colocando.” (Rosa).

Novamente Rosa ressalta o seu sentimento de luta contra a forma como a Secretaria Municipal de Educação faz chegar às unidades escolares as determinações acerca das alterações na sua organização, ressaltando, especialmente, a falta de critérios, o que fomenta o elemento da confusão dos pais e o desenvolvimento de práticas educacionais desenvolvidas em total dissonância com os discursos teóricos.

Como se pôde observar, os participantes se expressaram livremente, a partir do direcionamento temático dado pelo pesquisador, com emoção (risos, silêncios, tensões), tendo permitido a construção de indicadores e a elaboração de hipóteses importantes para a produção de zonas de sentido, organizadas em ciclos:

a) Em relação à preocupação com a preparação para o ensino fundamental II em cuja configuração parece estar presente o medo de as crianças não estarem preparadas para a vida futura. Desde 2010 a data de corte para entrada no primeiro ano do ensino fundamental é 31 de março. Então, toda a educação infantil estava organizada em função do cumprimento da Resolução que dispunha sobre esta data de corte. A alteração proposta pela Portaria Municipal nº 66 (PINDAÍ, 2014) atende a um mandado judicial, mas fez com que muitas crianças pulassem etapas. Assim, crianças que completam seis anos após o dia 31 de março deveriam matricular-se no pré II, mas foram matriculadas no primeiro ano, ocasionando a mistura de alunos mencionada pelos participantes. O critério usado nessa alteração foi simplesmente o cumprimento da lei.

Os participantes demonstram estar inseguros com relação ao preparo das crianças nessa idade para prosseguirem nos estudos, incapazes de prever o futuro, sentindo-se incomodados com a falta de previsibilidade, o que constitui uma importante configuração subjetiva na medida em que é um valor importante a ser considerado na produção de sentidos sobre a política de ampliação da duração do ensino fundamental de oito para nove anos.

b) O segundo núcleo de sentidos observado refere-se à relação que os pais têm com a forma como a Secretaria Municipal de Educação disciplina e divulga seus atos. A forma como as determinações chegam à escola e como esta repassa as informações aos pais gera um clima de desconforto e de desconfiança destes quanto ao tipo de educação escolar a que seus filhos serão submetidos. A maneira como os pais se relacionam com o contexto escolar produz emoções que refletem na sua personalidade, o que marca profundamente as expressões dos sujeitos participantes. O modo como as pessoas ficaram sabendo sobre a política de ampliação da duração do ensino fundamental de oito para nove anos e sobre as mudanças na data de corte para ingresso no primeiro ano evidenciam a produção de sentimentos que afetam o comportamento dos participantes, comprometendo a credibilidade da política. Entretanto, esses sentimentos não estão centrados na política propriamente dita, mas

nos procedimentos através dos quais eles chegam aos pais. A consideração das pessoas como sujeitos integrantes, ativos, de um processo interfere na produção de emoções que adjetivam tal processo, afetando a personalidade dessas pessoas.

c) O terceiro núcleo de sentidos está relacionado à confusão instalada desde o momento da implantação do ensino fundamental de nove anos. Embora não tenha sido encontrada na Secretaria Municipal de Educação nenhuma portaria que disciplinasse este ato, é possível observar nos pronunciamentos dos sujeitos que as falhas no processo de implantação relativas à formação de professores, reestruturação do Projeto Político Pedagógico, adequação do Regimento Escolar, adequação do espaço físico da escola e envolvimento da comunidade no processo de reorganização produzem sentimentos tumultuados em relação à política de ampliação da duração do ensino fundamental de oito para nove anos. Este núcleo de sentidos é enriquecido pela falta de informação. As pessoas estão confusas e têm dúvidas sobre que palavra usar para adjetivar a política em questão. As expressões usadas adjetivam seus sentimentos obscurecidos pela falta de compreensão dos objetivos a que se propõe o ensino fundamental de nove anos.

d) O quarto núcleo de sentidos subjetivos concentra as preocupações dos participantes com a infância da criança. Embora reconheçam a importância de entrar mais cedo na escola, os participantes entendem que o ensino fundamental de nove anos é diferente da educação infantil e, portanto, haverá de se exigir muito mais da criança, o que gera um sentimento de perda. O posicionamento de Lis não parece ser afetado por esta preocupação. Ao contrário, revela a infância como uma etapa da vida em que parece ser mais fácil aprender. Entretanto, é possível observar que a sua inquietação gira em torno do acompanhamento da família dentro e fora da escola, o que parece denotar um comportamento que reflete a necessidade de intensificar os momentos com a criança. Parece que a criança precisa dar conta de acompanhar o mundo, um mundo que é acessível a quem chegar primeiro. Apesar de diferentes, tais posicionamentos incidem sobre a concepção de infância e, por isso, foram colocados no mesmo núcleo e, como se pode observar, afetam a personalidade dos participantes.

e) O quinto núcleo de sentidos é constituído pelos sentimentos de luta existentes na tensão entre as determinações da Secretaria Municipal de Educação e a condição de participação negada aos participantes. Às vezes esse sentimento

aparece claro nas expressões, outras vezes é ocultado pelos silêncios e pausas na conversa. Percebe-se uma vontade de romper com esses conflitos internos e adentrar ao processo de decisão dos rumos da educação no município. Em alguns momentos esses sentimentos parecem dominar a conversa, já em outros aparecem camuflados por risos e expressões irônicas.

Os núcleos de sentidos construídos contemplam a forma como as zonas de sentido estão sendo organizadas e, como vê, apresenta condição suficiente para deflagrar as primeiras considerações sobre a temática em estudo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os elementos que conduziram as reflexões permitem considerar que os sentidos que os pais atribuem à política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos evidenciam um panorama de dissonâncias. Se a educação desenvolvida nas escolas é dotada de intencionalidade política, os espaços de participação constituem a possibilidade de execução dessas intencionalidades. Se tais espaços não são acessados, não se tem consciência das pretensões educacionais e de suas motivações. De fato, as escolas são instituições subordinadas ao poder público e, assim, são controladas e hierarquizadas institucionalmente. Essa relação, como apontam Cláudia Alves e Suzana Pacheco (2009), é marcada por um controle burocrático que prevê desde o cumprimento de leis à prestação de contas dos resultados alcançados. Entretanto, o que se observa é que as orientações legais legitimam os discursos pedagógicos, mas não dão conta de subsidiar as demandas do cotidiano escolar.

A ansiedade dos pais frente à educação de seus filhos denuncia um clima de força e poder, não um espaço democrático no qual as decisões são tomadas coletivamente. O desconhecimento das pretensões educacionais e de suas motivações fragiliza suas potencialidades e compromete seu campo de ação dando-lhes a impressão de que são indiferentes aos acontecimentos que definem a vida escolar de seus filhos ou que nada podem quanto a eles, como se fossem alheios aos seus interesses.

Nessa perspectiva, o ensino fundamental de nove anos parece contemplar uma política que vislumbra pretensões educacionais produzidas fora do âmbito escolar, marcadas pelo controle burocrático que não apenas desconsidera as concepções de seus autores, mas busca consolidar práticas de estatização e isolamento, apontando para a fragilidade dos princípios que fundamentam a gestão democrática da escola pública.

GRACILENE MENDES DE SOUZA NOGUEIRA

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Professora da educação básica do município de Pindaí, Bahia, Brasil. Membro do Grupo de Estudos sobre Didática, Formação e Trabalho Docente (Difort).

CLAUDIO PINTO NUNES

Pós-Doutor em Educação. Professor Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Editor da Revista Práxis Educacional. Líder do Grupo de Estudos sobre Didática, Formação e Trabalho Docente (Difort).

REFERÊNCIAS

ALVES, Cláudia; PACHECO, Suzana Moreira. Planejamento do ensino e alfabetização. In: RAPOPORT, Andrea et al (Org). *A criança de 6 anos no ensino fundamental*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 47-46.

BRASIL. *Ensino fundamental de nove anos: Orientações gerais*. Brasília: Ministério da educação, 2004.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009*. Prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 18 mar. 2014.

BRASIL. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Ministério da Educação. Estabelece as diretrizes da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em 18 set. 2013.

BRASIL. *LEI Nº 12.796, de 04 de abril de 2013*. Altera a lei 9394/1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em 18 mar. 2014.

NUNES, Cláudio Pinto. *Ciências da educação e prática pedagógica: sentidos atribuídos por estudantes de Pedagogia*. Ijuí: Unijuí, 2011.

PINDAÍ. *Lei nº 77, de 14 de junho de 1999*. Dispõe sobre a implementação do Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências.

PINDAÍ. *Portaria nº 66, de 08 de novembro de 2013*. Dispõe sobre as diretrizes, normas e períodos sobre a realização de matrículas na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

RAPOPORT, Andrea. Adaptação ao primeiro ano do ensino fundamental. In: RAPOPORT, Andrea et al (Org). *A criança de 6 anos no ensino fundamental*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 23-35.

RAPOPORT, Andrea; FERRARI, Andrea Gabriela; SILVA, João Alberto. A criança de seis anos e o primeiro ano do ensino fundamental. In: RAPOPORT, Andrea et al (Org). *A criança de 6 anos no ensino fundamental*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 23-35.

REY, Fernando González. *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: EDUC, 1997.

REY, Fernando González. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SILVA, Antônia Almeida; SCAFF, Elisângela Alves da Silva. O ensino fundamental de nove anos como política de integração social: análises a partir de dois estados brasileiros. In: *Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação Nacional*, 32, 2009, Caxambu. Anais eletrônicos. Rio de Janeiro: 2010. GT 13-6943. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT13-6943--Int.docx.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2013.